

Rainer Brötz | Franz Kaiser (Hrsg.)

Kaufmännische Berufe – Charakteristik, Vielfalt und Perspektiven



Rainer Brötz | Franz Kaiser (Hrsg.)

Kaufmännische Berufe – Charakteristik, Vielfalt und Perspektiven

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

urn:nbn:de:0035-vetrepository-762739-5

© 2015 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Publikationsmanagement: Arbeitsbereich 1.4

Umschlag: CD Werbeagentur Troisdorf

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 100633

33506 Bielefeld

Internet: wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.073

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1174-5 Print

ISBN 978-3-7639-5538-1 E-Book



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 International).

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



Inhalt

Einleitung – Erforschung und Perspektiven der kaufmännischen Berufe	5
Charakteristik und Vielfalt der kaufmännischen Berufe – Methoden und Ergebnisse des Forschungsprojekts GUK	13
Franz Kaiser	
Auf der Suche nach dem „Kaufmännischen“ mit Mitteln der Berufsforschung – Ziele und Methoden bei der Erforschung der kaufmännischen Aus- und Fortbildungsberufe unter besonderer Berücksichtigung der Ordnungsmittelanalyse	15
Rainer Brötz, Franz Kaiser	
Berufsbildungstheoretische Konzeption der Tätigkeiten und Qualifikationen kaufmännischer Angestellter	49
Rainer Brötz, Anke Kock, Silvia Annen, Tristan Schaal	
Gemeinsamkeiten und Unterschiede der kaufmännischen Ausbildungsberufe	91
Rainer Brötz, Anke Kock	
Methode zur Konstruktion von kaufmännischen Berufsgruppen	107
Franz Kaiser, Anke Kock	
Kaufmännische Fortbildungsberufe: Ihre Ziele, ihre Charakteristik und konzeptionelle Reformbestrebungen auf der Basis ihrer Gemeinsamkeiten	127
Silvia Annen, Michael Tiemann	
Qualifikation und Selbstverständnis von kaufmännisch Tätigen – Ergebnisse einer quantitativen Befragung	149
Anke Kock, Michèle Rosenheck	
Analysen der kaufmännischen Berufe in der Schweiz und in Deutschland	171
Perspektiven der kaufmännischen Berufe	187
Peter Preiß	
Kaufmännische Steuerung und Kontrolle als Kernqualifikation kaufmännischer Ausbildung – von der Dokumentation zur Steuerung der Geschäftsvorfälle als Arbeitsprozesse im Rahmen von Geschäftsprozessen	189
Michael Brater, Jost Buschmeyer, Claudia Munz	
„Dienstleistungskunst“ – eine Perspektive für kaufmännische Berufe?	207

Franz Kaiser, Rainer Brötz	
Vom Monoberuf über Flexibilisierungskonzepte zum Individualberuf?	
Wenn Berufsbildungsforschung ihren Gegenstand zu verlieren droht	223
Mirko Börner, Rainer Brötz	
Nachhaltige Entwicklungsziele in der kaufmännischen Berufsausbildung – Situationsbeschreibung und Perspektiven einer naturgemäßen Berufsbildung	245
Georg Tafner	
Gehören ethische Prinzipien zu den Inhalten kaufmännischer Berufsausbildung? Eine rhetorische Frage	265
Thomas Ressel	
Bildungspolitische Perspektiven für die kaufmännische Aus- und Fortbildung aus gewerkschaftlicher Sicht	283
Silvia Annen, Rainer Brötz, Franz Kaiser, Anke Kock	
Konsequenzen für künftige Neuordnungen in der kaufmännischen Berufsbildung und die ordnungsbezogene Berufsforschung	297
Autorinnen und Autoren	311

► Erforschung und Perspektiven der kaufmännischen Berufe

Die im vorliegenden Band „Kaufmännische Berufe – Charakteristik, Vielfalt und Perspektiven“ veröffentlichten Beiträge sind die Ergebnisse eines vierjährigen Forschungsprojektes des BIBB zu den kaufmännischen Berufen sowie ausgewählte Beiträge aus der BIBB-Fachtagung „Kaufmännische Berufe zwischen Theorie und Ordnungspraxis“, die im Herbst 2012 zu dem Projekt in Bonn stattfand.

Im Rahmen des Projekts „Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe (GUK)“ wurden in den vergangenen Jahren die Gestalt und die Geschichte der kaufmännischen Berufe mit einem Mehrmethodenansatz untersucht. Das Projekt wurde von den Gremien des BIBB und einem Projektbeirat begleitet. Seinen ursprünglichen Impuls entwickelte es in den Diskussionen der mit der Neuordnungsarbeit kaufmännischer Berufe befassten Kolleginnen und Kollegen aus dem Arbeitsbereich kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe. Das Projektteam legt nun einen umfassenden Blick auf die kaufmännischen Berufe vor, der sowohl Einblick in die Mentalität der kaufmännischen Erwerbstätigen gibt als auch auf die wesentlichen Qualifikationen und deren Bestandteile verweist, die sich aus einer umfassenden qualitativen Inhaltsanalyse der Aus- und Fortbildungsordnungen ergeben. Für diese Inhaltsanalyse wurden ein eigenes Methodendesign sowie Analysekatégorien entwickelt, die auch der künftigen ordnungsbezogenen Forschung zu kaufmännischen Berufen zur Verfügung stehen.

Die daraus abgeleiteten Ergebnisse wurden zusätzlich durch die Nachbefragung kaufmännisch Erwerbstätiger aus dem Sample der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung abgesichert. Die Daten, die auch exemplarische Passagen aus bereits vorhandenen Verordnungen umfassen, können aus einer Datenbank für die Sachverständigen in Neuordnungsverfahren herangezogen und als Anregung für die künftigen Formulierungen genutzt werden. Außerdem hat das Projekt eine Taxonomie entwickelt, die es ermöglicht, die unterschiedlichen Anforderungen innerhalb von Berufen zu identifizieren und so bspw. auch in Neuordnungsverfahren zu prüfen, ob sich Wahlqualifikationen in ihren Anforderungsniveaus unterscheiden, wie dies bei dem neu geordneten Ausbildungsberuf „Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement“ erfolgte.

Der Band greift unterschiedliche Facetten der kaufmännischen Berufe auf und reicht von methodologischen Fragestellungen und der Bedeutung der ordnungsbezogenen Berufsforschung über einzelne Ergebnisse zu den kaufmännischen Aus- und Fortbildungsberufen hinaus bis hin zu neuen Anforderungen durch die zunehmende Dienstleistungsorientierung. Auch werden die Veränderungen in den betriebswirtschaftlichen Steuerungsinstrumenten und die mit den Entwicklungen im kaufmännischen Berufsfeld

verbundenen gesellschaftlichen Herausforderungen thematisiert. Hatte der 2009 erschienene Band der gleichen Herausgeber Rainer Brötz und Franz Kaiser „Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht“ die Ergebnisse aus einem Workshop von 2008 zusammengetragen, den das GUK-Projekt vorbereitete, und die Absicht des Projekts skizziert sowie vor allem auf externe Beiträge fokussiert, so liefert der nun vorliegende Band Ergebnisse und konkrete Aussichten auf weitere Entwicklungen.

Er gliedert sich in zwei Hauptkapitel. Das erste Kapitel behandelt das Projektdesign sowie seine hermeneutischen und empirischen Ergebnisse. Das zweite Kapitel stellt darüber hinausgehende Perspektiven und überwiegend Beiträge externer Autorinnen und Autoren vor und nimmt eine abschließende Gesamtbetrachtung aus Sicht des GUK-Projektes vor und zeigt Perspektiven auf.

Forschungsansatz und Ergebnisse

► *Auf der Suche nach dem „Kaufmännischen“ mit Mitteln der Berufsforschung*

Die kaufmännischen Berufe, wie sie auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes in Aus- und Fortbildungsordnungen geregelt sind, als umfassende „Berufsfamilie“ und nicht als Einzelberufe zu untersuchen war die besondere Aufgabe des GUK-Projekts. **Kaiser** gibt in seinem einleitenden Beitrag einen Überblick über die maßgeblichen Fragestellungen und das daraus abgeleitete methodische Gesamtdesign des Projekts und stellt dieses in Verbindung zum Selbstverständnis des Bundesinstituts im Hinblick auf ordnungsbezogene Berufsforschung. Anschließend legt er detailliert das Vorgehen bei der computergestützten Inhaltsanalyse dar und bezieht es auf vorangegangene Forschungsansätze im Feld der Ordnungsmittelforschung. Die Ausführungen verdeutlichen die vielen Maßnahmen zur Absicherung der Datenqualität, die notwendig waren, um aus qualitativem Entscheidungshandeln der beteiligten Codiererinnen und Codierer zu verlässlichen Daten für die künftige Ordnungsarbeit im Feld der kaufmännischen Berufe zu kommen. Abschließend gibt er selbstkritische Hinweise zum methodischen Vorgehen und führt positiv den vielfältigen Ergebnistransfer in Forschung, Politik und Ordnungspraxis an, der bereits parallel zur Forschungsarbeit im Projekt stattgefunden hat.

► *Berufsbildungstheoretische Konzeption der Tätigkeiten und Qualifikationen kaufmännischer Angestellter*

Der Beitrag von **Brötz** und **Kaiser** erläutert die unterschiedlichen Wissenschaftsansätze, die von den Autoren zur Modellbildung einer Konzeption des kaufmännischen Denkens und Handelns herangezogen wurden. Dabei werden sowohl die psychologisch basierte Tätigkeitstheorie, die den unmittelbaren Handlungskontext zu Tätigkeitssystemen ausweitet, als auch das sozioökologische Modell aufgenommen, welches in seinen verschiedenen Ebenen auf

den Kontext und die Zielsetzung des Kaufmännischen bezogen wird. Daneben spielen, so die Autoren, auch die funktionalen Logiken der Kaufleute eine Rolle, die über nationalökonomische und betriebswirtschaftliche Modelle beschrieben werden und die volkswirtschaftliche Funktion der Kaufleute im Rahmen des Kreislaufs von Produktion, Distribution, Zirkulation und Konsumtion verdeutlichen. Die betriebswirtschaftlichen Aufgaben der Kaufleute werden mit neueren Dienstleistungstheorien gespiegelt und deren unterschiedliche Handlungslogiken aufgezeigt. Aufgegriffen werden auch die Differenzierungen nach Stellung, Funktion und Branche, in denen die kaufmännischen Angestellten bzw. die mittleren Führungskräfte tätig sind. Der Beitrag schließt mit einer Beschreibung der Mentalität und Qualifikation der kaufmännischen Angestellten unter Berücksichtigung der Bereiche der Privatwirtschaft und des öffentlichen Dienstes/Non-Profit sowie den unterschiedlichen Handlungslogiken im Bereich der kaufmännischen Aus- und Fortbildung ab.

► *Gemeinsamkeiten und Unterschiede der kaufmännischen Ausbildungsberufe*

Im Beitrag von **Brötz, Annen, Kock** und **Schaal** werden die Gemeinsamkeiten der kaufmännischen Berufe zunächst auf einer hohen Aggregationsebene und danach in ausgewählten Berufen in ihren fachlichen Qualifikationsebenen konkretisiert. In einem weiteren Schritt wird aufgezeigt, wie sich aus diesen Befunden Kernqualifikationen der kaufmännischen Berufe ableiten lassen. Daneben wird auf die spezifischen Ausprägungen der kaufmännischen Berufe, die sich nochmals in ihren Besonderheiten unterscheiden, und deren Vertiefungen eingegangen. Insgesamt zeigt sich, dass die kaufmännischen Berufe mehrheitlich an Branchen orientiert sind, es allerdings zwei branchenübergreifende kaufmännische Berufe mit großer qualitativer und quantitativer Bedeutung gibt. Die vorgestellten Ergebnisse enthalten wichtige Hinweise für die Neuordnung und die Schaffung von neuen kaufmännischen Berufen sowie deren Standards.

► *Methode zur Konstruktion von kaufmännischen Berufsgruppen*

Die Zusammenführung von Berufen ist seit vielen Jahren in der bildungspolitischen Diskussion. Dabei beherrscht vor allem die Frage der wohnortnahen Beschulung von Auszubildenden die Debatte. Der Beitrag von **Brötz** und **Kock** zeigt auf, welche analytischen Schritte zur inhaltsorientierten Bildung von Berufsgruppen erforderlich sind und welchen Beitrag die Berufsforschung in diesem Zusammenhang leisten kann. Die Autorin und der Autor plädieren für die Bestimmung eines Referenzrahmens, den sie für die kaufmännische Berufsfamilie definieren, aus der sich nach berufsfachlichen Kriterien von Unterschieden und Gemeinsamkeiten die Nähe und Ferne von Berufen in Berufsgruppen zueinander bestimmen lassen, die sie exemplarisch an den Logistikberufen darstellen. Zur Realisierung von Berufsgruppen empfehlen sie, in einen Wissenschaft-Praxis-Dialog durch die Einrichtung von Berufsfachgruppen einzutreten.

► *Kaufmännische Fortbildungsberufe: Ihre Ziele, ihre Charakteristik und konzeptionelle Reformbestrebungen auf der Basis ihrer Gemeinsamkeiten*

Der Beitrag von **Kaiser** und **Kock** nimmt die kaufmännischen Fortbildungsordnungen in den Blick. Hierzu werden zunächst die Ergebnisse der GUK-Analyse herangezogen. Es zeigen sich insbesondere im Vergleich zur Ausbildungsebene abweichende Schwerpunktsetzungen innerhalb der als Gemeinsamkeiten identifizierten Handlungsbereiche. So treten die betriebswirtschaftliche Steuerung und Kontrolle sowie die Unternehmens- und Personalführung in den Vordergrund. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen werden Ansätze zur Standardisierung der kaufmännischen Fortbildungsordnungen, welche in einem parallelen Entwicklungsprojekt des BIBB (BeQua) erarbeitet wurden, vorgestellt. Es werden berufsübergreifende Handlungsfelder definiert, die das Profil einer mittleren kaufmännischen Führungskraft prägen und die die fächerorientierten „wirtschaftsbezogenen Qualifikationen“ ablösen sollen.

► *Qualifikation und Selbstverständnis von kaufmännisch Tätigen – Ergebnisse einer quantitativen Befragung*

Annen und **Tiemann** stellen die Ergebnisse einer quantitativen Befragung von 2.304 kaufmännisch Tätigen vor. Sowohl für die Stichprobenziehung als auch für das Erhebungsdesign waren die Ergebnisse der Literaturstudien und der Ordnungsmittelanalyse des GUK-Projektes grundlegend. Die Auswertungen nehmen Bezug auf die Bildung von zehn kaufmännischen Berufsgruppen, welche zu Beginn vorgestellt werden. Nach einer Verortung dieser Berufsgruppen auf Grundlage der Ergebnisse einer Hauptkomponentenanalyse wird das qualifikatorische Matching von Ausbildungsberufen und Erwerbsberufen vorgenommen. Hiernach werden die Befragungsergebnisse im Abgleich mit den Befunden der Curriculumanalyse dargestellt, wobei sich zeigt, dass sich Letztere empirisch weitgehend bestätigen lassen. Schließlich werden unter Einbeziehung der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 anhand multivariater Analysen gewonnene Ergebnisse im Hinblick auf Qualifikationsstufen erörtert. Insgesamt untermauern die empirischen Befunde der Erwerbstätigenbefragung die Erkenntnisse aus der Dokumentenanalyse.

► *Analysen der kaufmännischen Berufe in der Schweiz und in Deutschland*

Das duale Ausbildungssystem erfreut sich nicht nur in Deutschland großer Beliebtheit. Auch die Schweiz setzt auf die Lernortkooperation bei der Ausbildung. Die kaufmännischen Berufe werden dabei jedoch im Rahmen des sogenannten „Allbranchenkonzepts“ strukturiert. Für 21 Branchen gelten demnach die gleichen Zielvorgaben, wobei branchenspezifische Besonderheiten auf betrieblicher Seite durchaus berücksichtigt bleiben. Der Beitrag von **Kock** und **Rosenheck**, der aus der Kooperation des BIBB mit dem KV Schweiz hervorgegangen ist, geht den kaufmännischen Gemeinsamkeiten im Ländervergleich nach – insbesondere vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Berufsbildungsstrukturen. Im Ergebnis zeigen sich dabei deutliche Parallelen bezüglich der Kernkompetenzen des Kaufmännischen. Ein wesentliches

Ergebnis des Vergleiches zeigt, dass der einheitliche „Bildungsplan“ der Schweizer kaufmännischen Ausbildung weitgehende Überschneidungen zu den im GUK-Projekt erarbeiteten Kategorien der kaufmännischen Gemeinsamkeiten aufweist.

Perspektiven der kaufmännischen Berufe

► *Kaufmännische Steuerung und Kontrolle als Kernqualifikation kaufmännischer Ausbildung*

Der erste Beitrag des zweiten Kapitels des Bandes stammt vom Göttinger Wirtschaftspädagogen **Preiß**. Begriffe des Rechnungswesens bilden sowohl einen Teil der kaufmännischen Fachsprache als auch Strukturen kaufmännischen Denkens. Der Beitrag zeigt auf, dass die Vermittlung des Rechnungswesens dem Aufbau subjektiver Wissensstrukturen dient, auf deren Basis begründete ökonomische Entscheidungen getroffen werden können. Abruf und Interpretation von Kontensalden und Kennzahlen während einer Periode sind wesentlich für steuernde Eingriffe in das reale Geschehen. Eine kaufmännische Ausbildung für die berufliche Praxis sollte daher die aktuelle Informationstechnologie in Form integrierter Unternehmenssoftware primär inhaltlich mit ihren Wirkungen durchdringen und weniger die technische Nutzung berücksichtigen. Aus Sicht des Autors ist eine arbeits- und geschäftsprozessbezogene Integration grundlegender Kenntnisse im Rechnungswesen erforderlich. Möglichkeiten der Reform des Rechnungswesens im Hinblick auf die Bewertung und Vermittlung der Inhalte werden aufgezeigt.

► *„Dienstleistungskunst“ – eine Perspektive für kaufmännische Berufe?*

In einem von Konkurrenz geprägten Markt wird die Qualität der Dienstleistung zu einem bedeutenden Wettbewerbsfaktor und zum Ausweitungsfeld der Geschäftsprozesse, aus dem sich auch für kaufmännische Angestellte neue Anforderungen ergeben. Der Beitrag von **Brater**, **Buschmeyer** und **Munz** bezieht Erkenntnisse aus einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt zum Verhältnis von Dienstleistungsqualität und künstlerischem Handeln auf die Tätigkeit und Qualifikation kaufmännischer Angestellter. Die im Rahmen des BMBF-Förderprogramms „Innovationen mit Dienstleistungen“ gewonnenen Erkenntnisse machen deutlich, dass flexibles Handeln in unvorhergesehenen Situationen und die Produktentwicklung in Kommunikation mit Kunden die Fähigkeit voraussetzt, mit offenen Situationen umzugehen. Die Kompetenz, als „Dienstleistungskünstler/-in“ handeln zu können, ist erlernbar und kann systematisch entwickelt werden. Die Autoren und die Autorin zeigen auf, wie man von professionellen Künstlern/Künstlerinnen und deren Vorgehensweisen lernen kann und wie man deren prozesshafte Vorgehensweise systematisch in die berufliche Bildung von dienstleistenden Kaufleuten implementiert. Der Umgang mit Krisen und die Abweichung von der Norm werden dann zum Bestandteil eines lebendigen Berufsalltags und befreit von der Angst vor Fehlern.

► *Vom Monoberuf über Flexibilisierungskonzepte zum Individualberuf?*

Die Auseinandersetzung mit der überwiegend akademischen Kritik am Konzept von Beruf und Beruflichkeit ist Gegenstand des Beitrags von **Kaiser** und **Brötz**, der auf die Bedeutung des Berufs für Individuum, Wirtschaft und Gesellschaft in Deutschland eingeht. Anhand empirischer Beispiele sowie des Ablaufs und der Organisation von Neuordnungsprozessen, die vom BIBB begleitet werden, weisen sie nach, dass die Vorwürfe mangelnder Flexibilität und Anpassungsfähigkeit der Berufsausbildung durch die Dynamik der Anforderungen und neuer Strukturkonzepte nicht aufrechterhalten werden können. Die Kritik der beiden Autoren richtet sich insbesondere an die Berufsbildungsforschung, die Gefahr läuft, sich immer stärker von berufsrelevanten Forschungsfragen zu entfernen. Der Beitrag wagt einen Blick ins Jahr 2025, der fiktiv davon ausgeht, dass sich standardisierte Berufsprofile zu Individualberufen weiterentwickelt hätten, die den Auszubildenden größere Entscheidungsoptionen einräumen. Dabei wird herausgearbeitet, welche Kompetenzen und organisationalen Strukturen eine solche Entwicklung voraussetzt, wenn sie gelungene Bildungs- und Erwerbsbiografien bei jungen Menschen ermöglichen soll. Der Beitrag schließt mit der Einordnung der Beruflichkeit in die aktuelle Diskussion um den Fachkräftebedarf.

► *Nachhaltige Entwicklungsziele in der kaufmännischen Berufsausbildung – Situationsbeschreibung und Perspektiven einer naturgemäßen Berufsbildung*

Ausgehend vom Programm der Bundesregierung „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (BBNE) und dem darin enthaltenen Leitbild, blickt der Beitrag von **Börner** und **Brötz** auf den Stand der Integration der Ziele in die berufliche Bildung im Allgemeinen und in die kaufmännischen Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne im Speziellen. Die Autoren konstatieren insbesondere Defizite im Bereich des Umweltschutzes sowie sozialer und globaler Nachhaltigkeit und leiten dies aus der Analyse der Ordnungsmittel ab. Dabei vollzieht sich die Umsetzung der Nachhaltigkeit nicht in Form einer Systematik, sondern ist eher vom Aktionismus geprägt. Beschrieben werden die hemmenden Faktoren und Widersprüchlichkeiten, die am Beispiel der Entfremdung, einem reduzierten Naturverständnis und an einem verengten Wachstumsbegriff festgemacht werden. Der Beitrag zeigt Möglichkeiten und Ansatzpunkte für eine nachhaltige Berufsausbildung von kaufmännischen Angestellten auf und plädiert für eine verstärkte Integration seines Grundverständnisses in die Ordnungsmittel.

► *Gehören ethische Prinzipien zu den Inhalten kaufmännischer Berufsausbildung? Eine rhetorische Frage*

Dass es nicht ausreicht, wenn wirtschaftsbezogene Berufsbildung nur darauf vorbereitet, sich im Rahmen der Gesetze zu bewegen und im beruflichen Handeln an den Vorgaben des Unternehmens oder der Behörde zu orientieren, verdeutlicht der österreichische Wirtschafts- und Religionswissenschaftler **Tafner**. Mit Bezug auf die lebensweltliche Betrachtungsweise von Habermas und im Rückgriff auf Smith und Kant arbeitet er die implizite Ebene der Moral jen-

seits der Ebene von Vorschriften heraus – die kulturelle Prägung moralischen Denkens und Handelns, die durch Erziehung transportiert wird. Er greift den Streit innerhalb der Wirtschaftspädagogik zwischen Beck und Zabeck auf und grenzt seine Überlegungen vom Ansatz Homanns ab, demzufolge es hinlänglich ist, sich an den demokratisch entwickelten Regeln zu orientieren und auf individuelle, situative Urteilsbildung zu verzichten. „Fair Play“ ist mehr als ein „Wirtschaftsspiel“ ohne Fouls und Gewinnmaximierung sowie ohne Regelverletzung. Eine zu eng gefasste Betrachtung läuft nach Auffassung des Autors Gefahr, Regeln und Ziele zu objektiver Wirklichkeit werden zu lassen und individuelle Handlungen nicht mehr vor sich selbst als Mensch, sondern nur noch vor der jeweiligen Funktion im Handlungskontext zu beurteilen. Vor diesem Hintergrund plädiert der Beitrag für eine Integration ethischer Reflexionen in die wirtschaftsberufliche Erziehung, und zwar nicht in einem gesonderten Fach, sondern im jeweiligen Handlungskontext der fachlichen Vermittlung.

► *Bildungspolitische Perspektiven für die kaufmännische Aus- und Fortbildung aus gewerkschaftlicher Sicht*

Aus Sicht des Sozialpartners Gewerkschaften thematisiert **Ressel** kritisch die qualitative und quantitative Entwicklung der kaufmännischen Berufe und verdeutlicht die Anforderungen und Erwartungen der IG Metall an die künftigen kaufmännischen Aus- und Fortbildungsordnungen, orientiert am Postulat der gewerkschaftlichen Kriterien für eine gute Bildung und gute Arbeit. Er plädiert für kaufmännische Kernberufe und sieht im neu geordneten Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement ein gelungenes Projekt mit Zukunftsperspektiven im kaufmännischen Sektor. Kritisch setzt er sich auch mit der inhaltlichen Gestaltung von Fortbildungsordnungen und -regelungen und der Entwicklung ihrer Teilnehmerzahlen auseinander und weist auf den Modernisierungsbedarf bei Prüfungen hin. Der Autor schlägt vor, die Erkenntnisse des GUK-Projekts zum Gegenstand der bildungspolitischen Beratungen aller Akteure zu machen, und plädiert insbesondere für die Einrichtung eines Berufsmonitors.

► *Konsequenzen für künftige Neuordnungen in der kaufmännischen Berufsbildung und die ordnungsbezogene Berufsforschung*

Der Beitrag von **Annen, Brötz, Kaiser** und **Kock** rundet schließlich den Band ab und reklamiert Reform- und Neuordnungsbedarf für die kaufmännischen Aus- und Fortbildungsberufe. Dabei leiten die Autorinnen und Autoren die Vorschläge aus Untersuchungsergebnissen ab oder greifen Defizite auf, die im Rahmen der Untersuchungen offenkundig wurden, aber nicht zum ursprünglichen Untersuchungsgegenstand gehörten. Es werden methodische Hinweise und Verfahren zur Bildung von Berufsgruppen aufgezeigt sowie die Chancen, die mit der Einrichtung eines Berufsmonitors einhergehen, der für die Gestaltung der kaufmännischen Neuordnung relevant und hilfreich sein kann. Dargestellt werden darüber hinaus die konzeptionellen Vorschläge zur Reform der kaufmännischen Fortbildungsberufe, die sich bereits in einer konkreten Umsetzungsphase mit den Sozialparteien und den Ministerien befinden.

Das Bundesinstitut verbindet mit der Veröffentlichung des Bandes die Hoffnung, dass forschungsbasierte Berufsentwicklung zur Qualität der Aus- und Fortbildungsordnungen beiträgt. Übereinstimmungen in Berufen werden sichtbar, lassen sich synergetisch nutzen, und Unterschiede können deutlicher begründet werden und tragen zur Legitimation der Berufsvielfalt bei. Durchgängige Karrieren vom Einstieg in die Ausbildung in einen kaufmännischen Beruf bis zur routinierten Planung und Steuerung von Dienstleistungs- und Steuerungsprozessen als Führungskraft nach Abschluss einer kaufmännischen Fortbildung basieren auf dem Berufskonzept und auf engagierten Sachverständigen in Neuordnungsverfahren sowie Ausbildungsbetrieben, Ausbildungspersonal und Prüfenden, die eine Umsetzung in die Praxis gewährleisten.

Rainer Brötz, Franz Kaiser

Charakteristik und Vielfalt der kaufmännischen Berufe

Methoden und Ergebnisse des Forschungsprojekts GUK

Franz Kaiser

► Auf der Suche nach dem „Kaufmännischen“ mit Mitteln der Berufsforschung – Ziele und Methoden bei der Erforschung der kaufmännischen Aus- und Fortbildungsberufe unter besonderer Berücksichtigung der Ordnungsmittelanalyse

1. Einleitung

Wirkliches Neuland in einer Wissenschaft kann wohl nur gewonnen werden, wenn man an einer entscheidenden Stelle bereit ist, den Grund zu verlassen, auf dem die bisherige Wissenschaft ruht, und gewissermaßen ins Leere zu springen.

WERNER HEISENBERG, dt. Physiker

Eine der Kernaufgaben des Bundesinstituts für Berufsbildung ist die Neuordnung von Aus- und Fortbildungsberufen auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes (§ 90 BBiG). Daneben trägt es mit eigenen Forschungsleistungen zur Berufsbildungsforschung bei (FRANK/WALDEN/WEISS 2010). In der Abteilung „Ordnung der Berufsbildung“, in der die Entwicklung der Berufe angesiedelt ist, beziehen sich die Forschungsprojekte auf die Ordnungsarbeit selbst und lassen sich in Qualifikationsbestands-, Qualifikationsverwertungs- und Qualifikationsentwicklungsforschung unterscheiden (BIBB 2007).¹

Der Fokus des hier vorgestellten Projektes auf die kaufmännischen Berufe erfolgt aufgrund der bestehenden Forschungsdefizite und der gestiegenen Bedeutung. So ist die Zahl der kaufmännischen Ausbildungsberufe in Deutschland von 36 im Jahr 1980 auf 57 Berufe in 2011 angestiegen und hat sich entlang der zunehmenden Spezialisierung von Branchen

1 Die Qualifikationsbestandsforschung vergleicht Ausbildungsinhalte und curriculare Strukturen und prüft die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Berufen oder auch innerhalb eines Berufsumfeldes. Der Verwertung von Qualifikationen wendet sich die Qualifikationsverwertungsforschung zu. Hier sind neben den bekannten Erwerbstätigenbefragungen des BIBB auch die Evaluationen von Aus- und Fortbildungsordnungen zuzuordnen. Zur Qualifikationsentwicklungsforschung gehört die Früherkennung, der Branchendialog in Berufsfachgruppen wie die eigentliche Entwicklungsarbeit in Sachverständigenverfahren der Neuordnung, die durch Expertisen unterstützt werden.

und Tätigkeiten weiter ausdifferenziert (KAISER 2014). Die Mehrzahl aller Ausbildungsverhältnisse befindet sich im Dienstleistungsbereich (in dem der kaufmännische Sektor einen wesentlichen Anteil einnimmt), der damit den gewerblich-technischen Bereich seit Ende der 1990er-Jahre überflügelt hat. Geringfügig über 40 % aller Ausbildungsverhältnisse bestehen in kaufmännischen Berufen (BIBB 2013). Zugleich ist die geregelte kaufmännische Berufsbildung verglichen mit der auf den mittelalterlichen Zunftregelungen des Handwerks basierenden und davon abgeleiteten gewerblich-technischen und industriellen Aus- und Fortbildung noch relativ jung. Dies mag auch ein Grund dafür sein, weshalb die kaufmännischen Berufe bislang seltener Gegenstand der Berufsforschung waren.

Mit den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen geht die bildungspolitische Frage einher, was unter kaufmännischen Dienstleistungen zu verstehen ist und was das kaufmännische Denken und Handeln prägt bzw. welche Qualifikationen zur Bewältigung der künftigen Anforderungen an berufliche Facharbeit in diesem Feld erforderlich sind. Dies geschieht vor dem Hintergrund einer bildungspolitischen Debatte über die Verbesserungen der Ausbildungsqualität und der Arbeitsmarktchancen sowie im Zusammenhang mit der Schaffung von Berufsfamilien, aber auch der Anrechenbarkeit kaufmännischer Ausbildungsleistungen auf die Zulassung zu Fortbildungsprüfungen.

Die Erforschung der inneren Verwandtschaft dieser Berufe ist auch notwendig, um Möglichkeiten der Gruppierung im Hinblick auf eine wohnortnahe Beschulung in der Berufsausbildung auszuloten (BMBF 2008). Eine Fragestellung, die in Anbetracht des demografischen Wandels wichtiger wird und den Lernort Berufsschule in besonderer Weise tangiert. Ebenso lässt sich die Neuordnungsarbeit effizienter gestalten, wenn auf Qualifikationsstandards (Berufsbildpositionen und Lernziele) für die kaufmännischen Ausbildungsberufe zurückgegriffen werden kann. Zudem erleichtert ein systematischer Einblick in die Inhalte die Berufswahl, die wechselseitige Anerkennung von Ausbildungsinhalten, die systematische Weiterentwicklung des kaufmännischen Unterrichts an den berufsbildenden Schulen (KECK/WEYMAR/DIEPOLD 1997) und ggf. die Anrechnung auf akademische Bildungsgänge (WILBERS 2014) insbesondere bei Fortbildungsberufen.

Dies waren Beweggründe, um die kaufmännischen Berufe in ihrer Gesamtheit in den Fokus eines BIBB-Forschungsprojektes unter dem Titel: „Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe“ zu stellen.² Das Projekt wurde von 2009 bis 2013 durchgeführt. Um die Erfahrungen aus Wissenschaft, Politik und Ordnungspraxis in das Projekt einzubinden und auch den Transfer der Ergebnisse aus den

2 Das Projekt, dessen initiiender Gedanke von Benedikt Peppinghaus ausging, stand unter der Leitung von Rainer BRÖTZ und Dr. Franz KAISER und beteiligte über die genannten Personen hinaus phasenweise die nachfolgenden Kolleginnen und Kollegen am Bundesinstitut für Berufsbildung: Dr. Silvia ANNEN, Dr. Christin BRINGS, Dr. Anke KOCK, Anita KRIEGER, Isabelle NOACK, Tristan SCHAAL, Nicole NIES und insbesondere in der Codierungsphase drei Diplomanden und weitere studentische Hilfskräfte. Kritisch-konstruktive Beratung und Begleitung erfolgte auch von den anderen Kolleginnen und Kollegen im Arbeitsbereich, der für die Erforschung und Entwicklung der kaufmännischen Berufe zuständig ist, sowie durch die Mitglieder des Projektbeirates und in methodischer Hinsicht durch GESIS Mannheim.

unterschiedlichen Disziplinen zu gewährleisten, wurden vor Beginn des Projektes und gegen Ende Fachtagungen durchgeführt und dokumentiert (BRÖTZ/SCHAPFEL-KAISER 2009).

Der nachfolgende Beitrag gibt die zentralen Forschungsfragen des Projekts als Ausgangspunkt wieder, führt grundlegend in die gewählte methodische Gesamtkonzeption ein, zeichnet die Überlegungen und Diskurse innerhalb des Projektverlaufs nach und verdeutlicht dabei, dass es sich aus mehreren Teilprojekten zusammensetzt. Die Teilprojekte werden zunächst in einem Überblick dargestellt und im Hinblick auf die Forschungsfragen begründet. Anschließend erfolgt eine vertiefte Darstellung der Vorgehensweise bei der Inhaltsanalyse der Ordnungsmittel einschließlich der damit verbundenen Qualitätssicherungsmaßnahmen. Die Reflexion und Bewertung des Vorgehens bei der Inhaltsanalyse sowie der Gesamtkonzeption des Projekts stellen den Abschluss dar.³

2. Ausgangspunkte, Fragestellungen und Gesamtdesign

Ziel des Projekts ist die Entwicklung einer empirisch und hermeneutisch basierten Konzeption des kaufmännischen Denkens und Handelns (siehe dazu den Beitrag von BRÖTZ/KAISER im vorliegenden Band) sowie die Vorlage differenzierter Befunde zu Qualifikationsanforderungen der kaufmännischen Berufstätigkeit für die künftige Gestaltung der Neuordnungsarbeit. Die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten kaufmännischer Berufsbildungsinhalte und Ausbildungsziele sollen der Konstruktion berufsübergreifender Kernqualifikationen kaufmännischer Berufe dienen. Diese werden als Voraussetzungen für die Berufsausübung in allen kaufmännischen Berufsfeldern verstanden, die ein Fundament kaufmännischer Ausbildungsstandards bilden können, wenngleich sie je nach Beruf unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Damit trägt das Forschungsprojekt zu einer besseren Systematisierung und Standardisierung der kaufmännischen Aus- und Fortbildungsberufe bei. Daneben sollten mit dem Projekt auch Erkenntnisse für den wissenschaftlichen Diskurs entwickelt (KREMER/TRAMM/WILBERS 2014) und ein methodisches Instrumentarium zur Verfügung gestellt werden, das es ermöglicht, vergleichende Untersuchungen in bestimmten Zeitabständen durchführen zu können.

Zentrale Forschungsfragen des Projekts waren:

1. Welche Qualifikationsanforderungen sind kennzeichnend für kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe? Liegt ihnen ein gemeinsames kaufmännisches Verständnis im Sinne einer gemeinsamen Handlungslogik und habituellem Ähnlichkeiten zugrunde?
2. Lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Zielen und Inhalten kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe beschreiben und systematisieren?

3 In den nachfolgenden Beiträgen des vorliegenden Bandes werden Ergebnisse aus der Inhaltsanalyse dargestellt. Der Beitrag von ANNEN und TIEMANN beinhaltet die Darstellung der methodischen Vorgehensweise sowie ausgewählter Ergebnisse der Erwerbstätigenbefragung, der Beitrag von KAISER und KOCK die abweichende Vorgehensweise bei der Fortbildungsmittelanalyse, der Beitrag von BRÖTZ und KOCK das Vorgehen bei der Berufsgruppenbildung und der Beitrag von KOCK und ROSENHECK die methodischen Überlegungen beim Vergleich mit der Schweiz. Die grundlegenden hermeneutischen Studien von HAIPETER und REINISCH sind bereits in eigenständigen Diskussionspapieren veröffentlicht, sodass auf die Beschreibung der dortigen Vorgehensweise an dieser einführenden Stelle ebenso verzichtet wird.

3. Können die Berufe anhand ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede gruppiert werden?
4. Was unterscheidet die Qualifikationen in kaufmännischen Fortbildungsberufen von denen der Ausbildungsberufe?
5. Können überfachliche Qualifikationen in den Ordnungsmitteln und in der Berufspraxis ausgemacht werden?
6. Gibt es bei ausgebildeten Kaufleuten Gemeinsamkeiten in der Beschreibung des Kaufmännischen in ihren Berufen?
7. Welche Qualifikationen werden vorwiegend an welchem Lernort vermittelt?
8. Geben die Ordnungskonzepte der kaufmännischen Berufe in der Schweiz und in Österreich Hinweise auf andere Beschreibungsmerkmale?
9. Sind in den Aus- und Fortbildungsregelungen auch Ziele nachhaltigen Wirtschaftens und der Befähigung zur individuellen Arbeits- und Lebensgestaltung sowie die Förderung der ethischen Urteilsbildung enthalten?

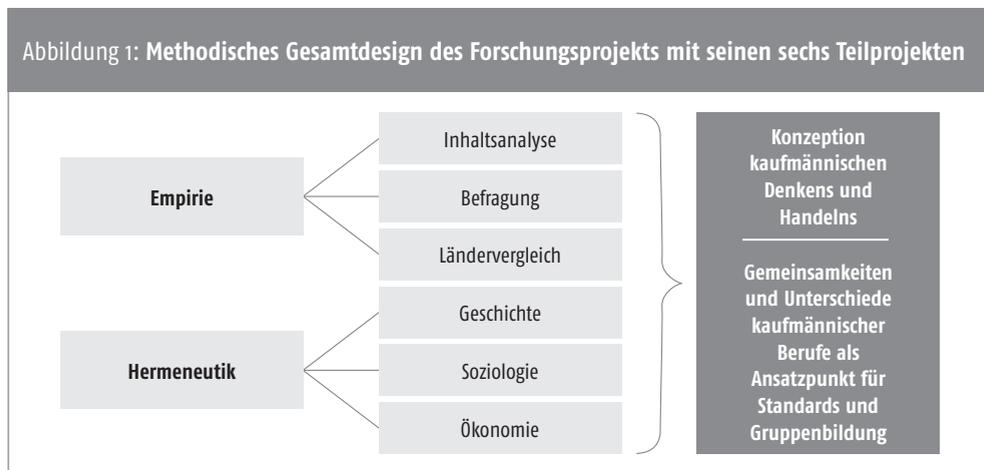
Auf dieser Grundlage wurden folgende Hypothesen formuliert:

1. Kaufmännische Berufe lassen sich anhand ihrer typischen Aufgaben kategorisieren. Dieses Kategoriensystem kann für die Formulierung allgemeiner, einzelberufsübergreifender kaufmännischer Kernqualifikationen herangezogen werden und die Gestaltung von Standards kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe im Hinblick auf Anforderungsprofile für Berufsgruppen/Berufsfamilien unterstützen.
2. Anforderungen, die sich aus der Individualisierung von Lebensläufen, der Flexibilisierung von Lernwegen sowie der nachhaltigen Wirtschaftsorientierung und der zunehmenden Bedeutung der Ethik kaufmännischen Handelns ergeben, finden nur geringe Berücksichtigung in der Gestaltung von Aus- und Fortbildungsordnungen sowie Rahmenlehrplänen, haben aber eine zunehmende Bedeutung in der beruflichen Praxis der Kaufleute.
3. Betriebswirtschaftlich-analytische Qualifikationen zur Steuerung und Bewertung von Arbeits- und Geschäftsprozessen sowie die Fähigkeit zur Gestaltung von Schnittstellen sind Kernqualifikationen kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Berufe.

Um zu diesen Fragen und Hypothesen Aussagen machen zu können, wurden drei empirisch ausgerichtete und drei hermeneutisch ausgerichtete Teilprojekte durchgeführt und deren Ergebnisse bewertet und aufeinander bezogen. Dazu gehörten:

- ▶ Systematische Inhaltsanalyse bestehender Aus- und Fortbildungsordnungen in Deutschland,
- ▶ Befragung von erwerbstätigen Kaufleuten im Nachgang zur BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012,
- ▶ Vergleichsstudien zu kaufmännischen Berufsschneidungen und Anforderungen in der Schweiz und in Österreich,
- ▶ Erkenntnisse aus der Geschichte der kaufmännischen Berufe,
- ▶ Befunde der Soziologie der kaufmännischen Angestellten,

- ▶ Diskurse zu Beruf und Beruflichkeit,
- ▶ Analyse ökonomischer und wirtschaftspädagogischer Modelle.



Betrachten wir zunächst die hermeneutischen Teilprojekte. Bereits 2009 haben BRÖTZ und SCHAPFEL-KAISER grundlegende Beiträge aus der Wirtschaftspädagogik zur prägenden Qualifikation der Kaufleute (KUTSCHA sowie TRAMM 2009) veröffentlicht, in die auch ökonomische Grundmodelle eingeflossen sind.

Da Berufe mehr sind als nur ein Bündel von Tätigkeiten und Qualifikationen, sondern auch durch ihren Status und ihre kulturellen Traditionen geprägt sind, trug das Projekt wesentliche Erkenntnisse aus zwei Studien zusammen. Die Literaturstudie zur Geschichte der Kaufleute ging der Stellung der Kaufleute in der Gesellschaft sowie ihrer Organisation und Qualifikationsstrukturen von den Anfängen bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts nach. Anknüpfend an das Massenphänomen der kaufmännischen Angestellten untersuchte eine zweite Studie die Kaufleute zwischen Angestelltenstatus und Dienstleistungsarbeit vor dem Hintergrund des soziologischen Forschungsstandes. Die Studien wurden zusammengefasst und vom Projekt herausgegeben (REINISCH 2011, HAIPETER 2011).

Diese Studien wie auch die zuvor genannten wirtschaftspädagogischen Modellbildungen wurden um die Analyse vorhandener betriebs- und volkswirtschaftlicher (KAISER 2012) sowie wirtschaftsethischer (KAISER 2013 und TAFNER im vorliegenden Band) und dienstleistungsanalytischer Modelle ergänzt und fanden Eingang in die Konzeption kaufmännischen Denkens und Handelns (BRÖTZ/KAISER im nachfolgenden Beitrag). Außerdem bildeten sie den theoretischen Ausgangspunkt der Erwerbstätigenbefragung (ANNEN/TIEMANN im vorliegenden Band).

Für die Empirie erfolgte ein schrittweises Vorgehen. Für die Inhaltsanalyse der Aus- und Fortbildungsordnungen wurden eigenständige methodologische Entwicklungsarbeiten vorgenommen, auf die nachfolgend detailliert eingegangen wird. Erst als das Kategorienschema für die Analyse (nachfolgend Codebaum genannt) entwickelt war, konnte dieses für die

Analyse der Berufsstrukturen in der Schweiz und in Österreich genutzt werden (vgl. die Vergleichsanalyse zur Schweiz von KOCK und ROSENHECK im vorliegenden Band) und die vorläufigen Ergebnisse der Inhaltsanalyse in die Befragung der erwerbstätigen Kaufleute einfließen. Die Zusatzbefragung baut auf dem Basisdatensatz der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2011/2012 auf und verknüpft diesen mit zusätzlichen Ergebnissen aus der Nachbefragung einer spezialisierten „kaufmännischen“ Stichprobe von 2.304 Befragten.

3. Die systematische Analyse der kaufmännischen Ausbildungsberufe

3.1 Stand der Forschung

Ehe mit der systematischen Inhaltsanalyse begonnen wurde, waren bereits die vorhandenen Forschungsansätze, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Berufen insbesondere im kaufmännischen Segment untersuchten, aufgearbeitet. Dabei spielte vor allem der Forschungsansatz des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung aus den frühen 1970er-Jahren (SCHMIEL 1971) eine bedeutende Rolle. SCHMIEL versuchte seinerzeit, die Verwandtschaften zwischen den Berufen durch eine systematische Deckungsanalyse festzustellen. Ähnlichkeiten zwischen Berufen sollten sichtbar gemacht werden, um Unternehmen damit die Rekrutierung in Zeiten des Facharbeitermangels zu erleichtern und den Qualifizierten eine Erweiterung der Beschäftigungsperspektiven zu ermöglichen (ebd., S. 254 f.). Für den Vergleich wurden die Anforderungen der Ausbildungsordnungen aus dem Kontext gelöst und miteinander verglichen. Die Datengrundlage umfasste nicht die schulischen Rahmenlehrpläne und nur die Hälfte der heute bestehenden Ausbildungsberufe.

Abbildung 2: Auszug zu den Bürokaufleuten aus der Deckungsübersicht von Schmiel

Ausgangsberufe, deren Ausbildungseinheiten (AE) von den Ausbildungseinheiten der Vergleichsberufe zu 80 % und mehr abgedeckt werden, nach der Anzahl der Vergleichsberufe

Ausgangsberuf (abgedeckter Beruf)			Vergleichsberuf (abdeckender Beruf)			Deckungsgrad in %
BKZ	Berufsbezeichnung	AE	BKZ	Berufsbezeichnung	AE	
7120 I	Bürogehilfin	16	5113 I	Kaufmann im Groß- und Außenhandel	61	100
			6111 I	Kaufmannsgehilfe im Hotel- und Gaststättengewerbe	78	94
			7121 I	Bürokaufmann	41	88
			7122 I	Industriekaufmann	52	88
			5116 I	Kaufmann im Zeitungs- und Zeitschriftenverlag	48	81
			5133 I	Speditionskaufmann	48	81
			5136 I	Reisebürokaufmann	44	81
			5160 I	Einzelhandelskaufmann/Verkäuferin	66	81

Quelle: SCHMIEL 1971, S. 280

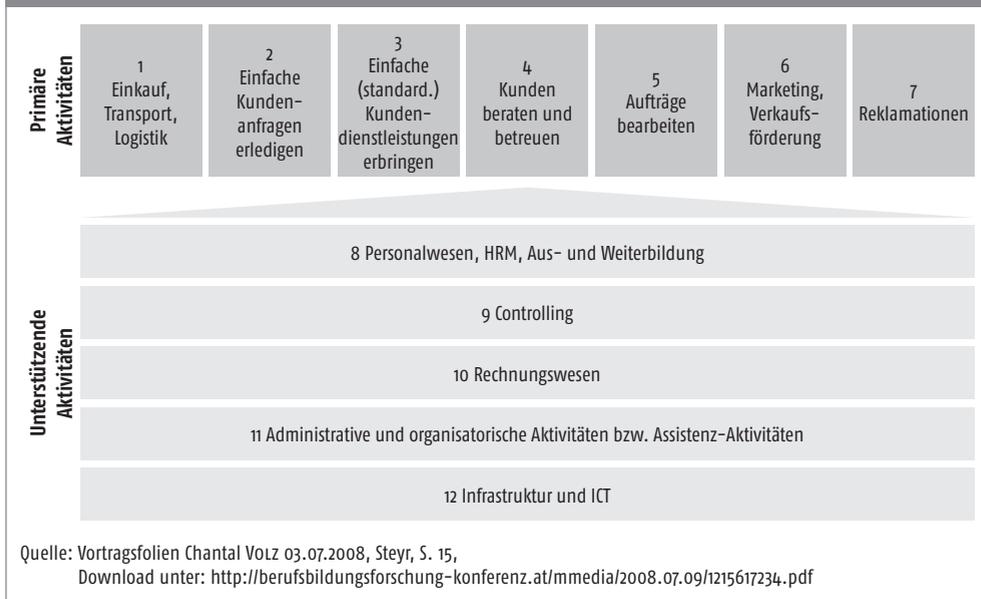
Damit entstand eine Gesamtmatrix der Berufe, die als Vorläufer für die Klassifikation der Berufe gewertet werden kann (TIEMANN/KAISER 2013), weshalb SCHMIEL selbst auch Bezug auf die Klassifikation von Tätigkeiten nimmt, die bereits für den US-amerikanischen Arbeitsmarkt vorlagen (SCHMIEL 1971, S. 266 f.). Insgesamt kam das Projekt trotz des aufwendigen Verfahrens, das seinerzeit noch mit Lochkarten erfolgte, auf ein unbefriedigendes Gesamtergebnis, das mit der Unüberschaubarkeit der Daten zusammenhing, aber auch mit der gleichzeitig mangelnden Qualität der Datengrundlage. SCHMIEL weist bei der Selbstkritik auch auf einen noch immer interessanten Zusammenhang hin: „Dieses Material – Ausbildungsordnungen und Blätter zur Berufskunde der einzelnen Ausbildungsberufe, die einerseits das einzige mit begrenztem Mittelaufwand verwendbare Material darstellten, andererseits auch Ausschließlichkeitscharakter besitzen – ist von großer Inhomogenität und messtheoretischer Unzulänglichkeit. Diese Mängel wurden durch kritische Analyse herausgearbeitet. Eine wichtige Aufgabe der zuständigen Institutionen muss darin gesehen werden, die Schwächen dieser Ausbildungsordnungen – Unvollständigkeit, Unterschiedlichkeit von Sprache und Begriffsverwendung, Verschiedenartigkeit der Abstraktionsebenen und Inhaltsangaben, fehlende Gewichtung der Inhaltsangaben und Unterschiedlichkeit der Altersstruktur – in einer den pragmatischen, theoretischen und methodischen Kriterien gerecht werdenden Weise zu beheben“ (ebd., S. 279). Zwar ist inzwischen, wie die aktuelle Inhaltsanalyse der kaufmännischen Berufe zeigt, eine Verbesserung im Hinblick auf Standardisierung der Verordnungen zu verzeichnen, dennoch bleiben seine Hinweise auf die Verständigung über Begriffe und Formulierungen über einzelne Berufe hinaus aktuell.

So bleibt im Hinblick auf diesen Ansatz festzuhalten, dass heute die Voraussetzungen für eine inhaltsanalytische Herangehensweise sowohl im Hinblick auf die Datenlage als auch im Hinblick auf die technischen Voraussetzungen deutlich besser sind. Dennoch bleiben die Fragen nach hinreichend bestimmten Begriffen und ob Merkmalszuordnungen zu einem Satz oder Sinnabschnitt einer Ausbildungsordnung (bei SCHMIEL „Ausbildungseinheit“) zu erfolgen haben, eine Herausforderung, zu der zwar die neuere Methodenforschung hilfreiche Hinweise gibt (MAYRING 2008), aber keine eindeutigen Entscheidungen liefert.

Der in der Schweiz vom Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung verfolgte Weg, über sogenannte Tätigkeitsanalysen zu Kerninhalten der kaufmännischen Grundbildung (entspricht der bundesdeutschen Ausbildung) zu gelangen (ZBINDEN-BÜHLER/VOLZ 2008), ähnelt der Neuordnungsarbeit, die regelmäßig in den Entwicklungsprojekten zur Aktualisierung oder Neuentwicklung von Berufen im Bundesinstitut für Berufsbildung erfolgt. Es wurden an Branchen orientierte Workshops mit betrieblichen Expertinnen und Experten durchgeführt, die relevante Tätigkeiten in Handlungssituationen beschreiben sollten. „... in dieser Phase identifizieren die Teilnehmenden pro Situation Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen, die zur Bewältigung der Situation notwendig sind. Diese Informationen unterstützen die spätere Gruppierung und werden v. a. bei der Entwicklung des Bildungsplans genutzt“

(ZBINDEN-BÜHLER/VOLZ 2007, S.9). Die dann zusammengestellten 750 Handlungssituationen wurden in einem zweiten Schritt von weiteren Experten zu Situationsklassen gruppiert, die sich an dem St. Galler Managementmodell (DUBS 2004) orientieren (s. Abbildung 3).

Abbildung 3: Die 12 Situationsklassen der Schweizer Tätigkeitsanalyse von 2007



So wurden unterschiedliche Tätigkeitssituationen unter ein Unternehmensmodell subsumiert, unabhängig davon, ob dieses Modell für alle Branchen und Betriebsgrößen zutrifft. Dies war auch mit dem Ziel verbunden, an einem einheitlichen „Allbranchenberuf“ festzuhalten und dessen weitere Ausdifferenzierung in spezialisierte Ausbildungsberufe nicht zu befördern (ROSENHECK 2010).

Bei der Entwicklung des Analyseinstruments für die Auswertung der entsprechenden Verordnungen im Forschungsprojekt des BIBB sollte hingegen nicht auf eine bereits vorhandene Theorie oder ein Unternehmensmodell zurückgegriffen werden. Vielmehr wurde aus dem Material heraus eine Theorie entwickelt. Konkret bedeutet dies, dass das „geschriebene Wort“ der Dokumente entscheidend für eine Kategorienbildung ist (WOLF 2009) und die Interpretationsleistungen oder das Vorwissen des Bearbeiters eine möglichst geringe Rolle spielen. Ziel ist also die Entwicklung eines dokumentennahen Codebaums aus dem Prozess der Codierung der Dokumente heraus, um diese anschließend hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu analysieren. Hierbei lassen sich insbesondere die Ansätze der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING und die Grounded Theory (GT) nach STRAUSS und CORBIN unterscheiden, auf die nachfolgend eingegangen wird.

3.2 Methodische Ansätze der Inhaltsanalyse, computergestütztes Vorgehen und die Auswahl der einzubeziehenden Berufe

Ein Ansatz der kategorienbasierten Auswertung ist die von MAYRING beschriebene qualitative Inhaltsanalyse (QI), die mehrere Verfahrensweisen zur systematischen Textanalyse zusammenfasst. Sie wurde vor etwa 20 Jahren im Zusammenhang mit einer groß angelegten Interviewstudie zu den psychosozialen Auswirkungen von Arbeitslosigkeit entwickelt, wobei es um die qualitative Auswertung einer sehr großen Anzahl von Interviewtexten ging. Die QI dient also der systematischen, regelgeleiteten, qualitativen Analyse auch größerer Textcorpora. Die folgenden Grundgedanken inhaltsanalytischer Vorgehensweise sind zentral bei der Entwicklung einer qualitativen Inhaltsanalyse:

- ▶ Das Ziel der Analyse wird festgelegt.
- ▶ Das Textmaterial wird, einem Prozessmodell folgend, in Analyseeinheiten aufgeteilt und sukzessive bearbeitet.
- ▶ Die Analyseeinheiten werden in genau definierte und fundierte Kategorien zusammengefasst, die während des gesamten Analyseprozesses immer wieder neu überarbeitet werden.
- ▶ Die Gütekriterien wie die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, die Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit denen anderer Studien und die Durchführung von Reliabilitätsprüfungen sollen innerhalb des Analyseverfahrens berücksichtigt werden.

Die QI beschränkt sich nicht nur auf eine quantitative Analyse von Textmerkmalen, die offensichtlich in den Dokumenten zu finden sind, wie Wörter oder Begriffsfelder, sondern interpretiert das Material mithilfe von Kategorien. Diese Kategorienentwicklung erfolgt nicht automatisch, sondern geschieht in Form eines regelgeleiteten und expliziten Interpretationsaktes.

MAYRING unterscheidet hierbei den induktiven und den deduktiven Ansatz der Kategorienentwicklung. Bei seinem deduktiven Analyseansatz werden die Kategorien theoriegeleitet vor der Analyse gebildet und danach an das Material herangetragen. Das Analyseverfahren verläuft ausgehend von der Theorie hin zum konkreten Material. Die bereits vorhandene Theorie wird also am vorliegenden Material geprüft. Das im GUK-Projekt angewandte Analyseverfahren gleicht hingegen MAYRINGS induktiver Analyserichtung. Das Textmaterial dient als Ausgangspunkt und die Kategorien werden direkt aus dem Material heraus in einem Verallgemeinerungsprozess gewonnen und formuliert.⁴

Im Rahmen der QI schlägt MAYRING für die induktive Kategorienentwicklung ein Prozessmodell (s. Abbildung 4) vor.

Die inhaltsanalytischen Regeln im Sinne der zusammenfassenden QI schreiben für den Vorgang der induktiven Kategorienbildung vor, dass in einem ersten Schritt das Thema der Kategorien theoriegeleitet definiert wird. Dies dient der Selektion von unwesentlichem und abweichendem Material. Die Fragestellung der Analyse ist richtungsweisend zu sehen. Um

4 Vgl. MAYRING 2000, Abs. 10 und MAYRING/GLÄSER-ZIKUDA 2008, S. 10–13.

ein einheitliches Kategoriensystem zu erhalten, muss des Weiteren das Abstraktionsniveau der Kategorien festgelegt werden.

Abbildung 4: Prozessmodell der induktiven Kategorienbildung



In einem zweiten Schritt wird dann das Material sukzessive untersucht. Sobald das Selektionskriterium erstmalig im Material erfüllt ist, wird eine möglichst textnahe Überkategorie auf einem entsprechend abstrakten Level formuliert und gebildet. Bei nochmaliger Erfüllung des Selektionskriteriums wird dann entschieden, ob diese Textstelle unter die bereits gebildete Kategorie subsumiert werden kann oder eine neue Kategorie gebildet werden muss.⁵ Nachdem ein gewisser Teil des Materials durchgearbeitet wurde (ca. 10–50 Prozent des Materials), abhängig vom gesamten Volumen der Textcorpora, und nur noch wenig neue Kategorien gebildet werden mussten, kann mit der Revision des Kategoriensystems begonnen werden. Hierbei gilt es zu überprüfen, ob die Kategorien dem Analyseziel entsprechen und das Selektionskriterium und Abstraktionsniveau richtig gewählt wurden. Kommt es bei dieser Überprüfung zu Veränderungen, ist eine nochmalige Analyse des Materials erforderlich. Andernfalls kann mit dem endgültigen Materialdurchgang begonnen werden. Das Ergebnis ist ein Kategoriensystem zu einem bestimmten Thema, das durch konkrete Textpassagen mit dem Material verbunden ist (vgl. MAYRING 2008, S. 76).

Sind hingegen noch keine Konzeptionen im Vorfeld der Analyse vorhanden und soll aus der Auseinandersetzung mit dem Textmaterial, meist Interviews, eine Theorie gebildet werden,

5 Vgl. MAYRING 2008, S. 75–76 und MAYRING/GLÄSER-ZIKUDA 2008, S. 12–13.

so eignet sich die Vorgehensweise der GT. Bei ihr wird induktiv aus der Untersuchung des relevanten Gegenstandsbereiches eine Theorie abgeleitet (vgl. STRAUSS/CORBIN 1996, S. 7). Dieses Konzept einer Forschungsstrategie diente primär medizinsoziologischen Untersuchungen und wurde im Jahr 1978 von den Soziologen STRAUSS und GLASER ausgearbeitet und später von CORBIN weiterentwickelt und ausdifferenziert.⁶ Zentral geht es bei diesem Analysestil um Kategorien und die sorgfältige Codierung von Daten, die hauptsächlich durch eine tief gehende Untersuchung der Daten geschieht (vgl. STRAUSS/CORBIN 1996, S. 40). Kategorien dienen laut STRAUSS und CORBIN der Klassifikation von Konzepten, wobei Konzepte als eine konzeptuelle Bezeichnung von einzelnen Ereignissen oder Vorkommnissen definiert werden. Diese Klassifikation wird erstellt, wenn Konzepte miteinander verglichen werden und sich offensichtlich auf ähnliche Ereignisse beziehen. Konzepte werden also unter einem Konzept höherer Ordnung zusammengruppiert. Dieses so entstandene abstrakte Konzept wird als Kategorie bezeichnet (vgl. ebd., S. 43). Codieren wird in der GT als ein Prozess der Entwicklung von Konzepten in Auseinandersetzung mit empirischem Material verstanden, also der Prozess der Datenanalyse. Diese Vorgehensweise wird als theoretisches Codieren bezeichnet, d. h. auf eine Theorie hin arbeitendes Codieren.

Bei STRAUSS und CORBIN wird das „Offene Kodieren“ als der Prozess des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten definiert. Dieser Codierprozess dient einem breiten und noch wenig geordneten Zugang zu dem Datenmaterial. Es ist der Analyseteil, der besonders dem Benennen und Kategorisieren des Gegenstandsbereichs mittels einer tief gehenden Untersuchung der Daten dient. Dieser erste analytische Schritt ist grundlegend für die weiterführende Analyse. Während dieses Prozesses werden die Daten in einzelne Teile aufgebrochen, untersucht und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin analysiert, um sie anschließend zahlreichen Codes zuzuordnen (vgl. FLICK 2007, S. 391). Die Codes können sich auf einzelne Worte, Sätze, Abschnitte oder den gesamten Text beziehen, wobei es sich empfiehlt, zunächst Zeile für Zeile vorzugehen (KUCKARTZ 2010, S. 76). „Das Codieren in der qualitativen Datenanalyse hat wenig zu tun mit dem Codieren z. B. eines standardisierten Fragebogens. Während es dort um das möglichst reliable Zuordnen von vordefinierten und operationalisierten Variablenwerten zu Merkmalsausprägungen geht, kommt es hier auf eine eher interpretative und heuristische Erschließung von vorerst nur als Annäherungswerten verstandenen Kategorien im Dialog mit den empirischen Daten an“ (BERG/MILMEISTER 2008, S. 7).

Bei beiden Vorgehensweisen werden vorhandene Aussagen und Texte neu aufgeschlüsselt und Abschnitte bestimmten Kategorien zugeordnet, die dem Text entnommen werden als sogenannte „in-vivo codes“ – Originalzitate des Textes, die einen Inhalt treffend beschreiben, oder eigene Begriffe, die definiert sind. In beiden Fällen sind zu den Kategorien Memos oder Definitionen anzulegen, die die verwendete Kategorie hinlänglich beschreiben. Codie-

6 Vgl. KUCKARTZ 2010, S. 73 und vgl. SCHAFFEL-KAISER 2008, S. 199.

ren wird also als die Zuordnung von Kategorien eines vorher definierten Kategoriensystems zu relevanten Textelementen begriffen und dient der gezielten Vorarbeit für das spätere Wiederfinden, Interpretieren und Analysieren von Textinhalten, d. h., der Text wird durch die Codierung nicht entbehrlich, sondern erschlossen und organisiert. Dabei können einem Text beliebig viele Codes zugeordnet werden (KUCKARTZ 2010, S. 57–70). Bei der Analyse der Ausbildungsordnungen wurden die beiden zuvor benannten Vorgehensweisen miteinander verknüpft. Einerseits wurde die induktive Vorgehensweise von MAYRING aufgegriffen, um die Codes nach mehrmaligem Codieren von einer kleinen Auswahl an Verordnungen immer stärker abzusichern, zu bearbeiten und mithilfe von Memos zu definieren, um sie schließlich als gesättigt zu betrachten. Andererseits diente die Entwicklung des Codebaums aus dem Textmaterial zugleich der Entwicklung einer Theorie, einer Konzeption des kaufmännischen Denkens und Handelns, ähnlich wie dies die GT vorsieht. Für diese Theorieentwicklung wurden allerdings mehrere Quellen und nicht nur die Inhaltsanalyse herangezogen (s. den nachfolgenden Beitrag von BRÖTZ/KAISER).

Die Inhaltsanalyse der relevanten Verordnungen geschah mithilfe des Computerprogramms MAXQDA 2007. MAYRING selbst verweist auf die Anwendbarkeit dieser Software für die qualitative Inhaltsanalyse (MAYRING 2000, Abs. 19). Hierbei handelt es sich um ein Programm, das vor allem für die qualitative Datenanalyse von wissenschaftlich orientierten Texten konzipiert wurde. Das Programm wurde in dem Projekt genutzt für:

- ▶ die Zuordnung von Kategorien/Codes zu ausgewählten Textabschnitten, das sogenannte Codieren;
- ▶ die Zusammenstellung aller zu einer Kategorie codierten Textpassagen, sodass eine Überprüfung der Qualität innerhalb einer Kategorie erfolgen kann;
- ▶ die visuellen Darstellungen von Kategorienzuordnungen und Kategorienüberschneidungen sowie den Export in Tabellenkalkulationsprogramme und damit verbundene Darstellungsmöglichkeiten;
- ▶ die lexikalische Suche nach Wörtern/Wortkombinationen in den Texten sowie
- ▶ die automatische Vercodung aufgrund von vorher erstellten Worthäufigkeitslisten (MAXQDA 2007, S. 63).

Grundlage der Analysearbeiten ist also die Codierung entsprechender Textstellen. Der elektronische Arbeitsprozess der Software MAXQDA funktioniert nach dem Prinzip, das früher auch auf Papier mithilfe von farbigen Markierungen oder Ausschneiden und Zuordnen erfolgte, jedoch wird das entsprechende Textsegment nicht aus dem Text geschnitten, sondern lediglich durch eine farbliche Markierung auf diese Stelle verwiesen (KUCKARTZ 2010, S. 126).

Das Codieren erzeugt in einem Teilfenster der Anwendung neben dem geöffneten Text eine farbliche Markierung.

Abbildung 5: Codierungsbeispiel bei der Ausbildungsordnung für Automobilkaufleute

..2 Einfaches Anwenden Personalsachbearbeitung	100	e) Betriebliche Vorgaben für Personaleinsatz und Arbeitszeitregelung anwenden
Personalsachbearbeitung ..2 Einfaches Anwenden	101	f) Aufgaben der Personalverwaltung bearbeiten
..3 Interpretieren Personalsachbearbeitung	102	g) Entgelte, Prämien und Provisionen nach vorgegebenen Schemata ermitteln und abrechnen

Bevor mit dem Codieren begonnen werden kann, wird die Codiereinheit definiert. Sie wurde grundsätzlich als ein vollständiger Satz festgelegt. Folgen jedoch mehrere Sätze hintereinander, die sich inhaltlich auf den gleichen Sachverhalt beziehen und nicht ein neues Lernziel darstellen (s. als Beispiel in Abbildung 5 die Lernziele e, f und g), werden diese Sätze als eine logische Sinneinheit codiert. Damit soll vermieden werden, dass unterschiedliche Ausgestaltungen von Verordnungen, der gleiche Sachverhalt wird einmal mit einem Satz, im anderen Fall mit mehreren Sätzen beschrieben, zu quantitativ unterschiedlichen Ergebnissen führen. Bei der Codierung der Rahmenlehrpläne wurde aufgrund der Komplexität der Sätze und der stilistischen Heterogenität der Texte nicht der einzelne Satz als Codiereinheit herangezogen, sondern überwiegend die Lernfelder als Sinneinheit bzw. Codiereinheit verstanden und verglichen. Weiterhin war die Codierung nur einzelner Wörter untersagt.

Bevor die gesamte Textmenge codiert wurde, wurde der Codebaum auf der Basis ausgewählter Verordnungen unterschiedlicher Wirtschaftsbereiche (Bankkaufmann/-frau, Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel und Veranstaltungskaufmann/-frau) entwickelt. Erst als dieser weitgehend abgesichert erschien, wurden den Codes einzelne Schlagwörter zugeordnet, was eine automatische Codierung des gesamten Textvolumens ermöglichte. Sätze werden dann automatisch einem oder mehreren vorhandenen Codes zugewiesen. Diese Vorgehensweise der automatischen Codierung ist zwar nicht der „Königsweg“ der computergestützten Analyse qualitativer Daten, jedoch äußerst nützlich bei der Auswertung sehr großer Textmengen (KUCKARTZ 2010, S. 127 f.). Es entsteht so eine bereits vorcodierte Version, die dann noch geprüft und ggf. bearbeitet werden muss, aber gerade beim Codieren mit mehreren Personen einen gemeinsamen Ausgangspunkt bietet. Zweifelsfälle können anhand von Zuordnungsregeln, die bei den jeweiligen Codes hinterlegt sind, ausgeräumt oder in der Diskussion der beteiligten Codiererinnen und Codierer einheitlich entschieden werden.

Bevor jedoch mit der Analyse begonnen werden konnte, musste die Grundgesamtheit der zugrunde zu legenden Daten geklärt werden. Gestützt auf die Erkenntnisse aus dem ersten Expertenworkshop des Forschungsprojektes 2008 (BRÖTZ/SCHAPFEL-KAISER 2009) sowie das Erfahrungswissen der Teammitglieder bei der Gestaltung von Aus- und Fortbildungsordnungen wurden zunächst alle Ausbildungsberufe ausgewählt, die eine hohe Affinität und Bezug zu Aufgaben und Tätigkeiten besitzen, bei denen Qualifikationen im Umgang mit Kunden und

Kundinnen sowie Kenntnisse in den Bereichen Rechnungswesen, Ein- und Verkauf, Marketing und Vertrieb und der Steuerung von Kosten und Prozessen innerhalb von Unternehmen auf der Basis betriebswirtschaftlicher Modelle benötigt werden. Außerdem wurden die Berufsbezeichnungen hinsichtlich ihrer Affinität/Verwandtschaft zum Kaufmännischen berücksichtigt. Von den zunächst 57 Berufen wurden die Regelungen für die Tankwarte aufgrund ihres Alters (1952) und die für Kaufleute im Eisenbahn- und Straßenverkehr aufgrund ihrer geringen Vertragszahlen herausgenommen. Nach der erfolgten Analyse fiel auch der Fachangestellte für Bäderbetriebe aufgrund seiner hohen nicht kaufmännischen Ausbildungsanteile heraus.

Abbildung 6: Alphabetische Liste der in die Ausbildungsordnungsanalyse einbezogenen Berufe und ihr Erlassjahr

Automobilkaufmann/frau (1998)	Bankkaufmann/frau (1997)	Buchhändler/-in (1998)
Bürokaufmann/frau (1991)	Drogist/-in (1992)	Fachangestellte/-r für Bäderbetriebe ⁷ (1999)
Fachangestellte/-r für Bürokommunikation (1999)	Fachangestellte/-r für Markt- und Sozialforschung (2006)	Fachangestellte/-r für Medien und Informationsdienste (1998)
Fachangestellter/Fachangestellte für Arbeitsförderung (1999)	Fachkraft für Hafenlogistik (Seegüterkontrolleur/-in) (2006)	Fachkraft für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen (2005)
Fachkraft für Lagerlogistik (2004)	Fachlagerist/-in (2004)	Fotomedienfachmann/frau (2008)
Hotelfachmann/Hotelfachfrau (1998)	Hotelkaufmann/frau (1998)	Immobilienkaufmann/frau (2006)
Industriekaufmann/frau (2002)	Informatikkaufmann/frau (1997)	Investmentfondskaufmann/frau (2003)
IT-System-Kaufmann/frau (1997)	Justizfachangestellte/-r (1998)	Kaufmann/frau für Bürokommunikation (1991)
Kaufmann/frau für Marketingkommunikation (2006)	Kaufmann/frau für Versicherungen und Finanzen (2006)	Kaufmann/frau im Einzelhandel (2009)
Kaufmann/frau im Gesundheitswesen (2001)	Kaufmann/frau im Groß- und Außenhandel (2006)	Kaufmann/frau für audiovisuelle Medien (1998)
Kaufmann/frau für Dialogmarketing (2006)	Kaufmann/frau für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen (2005)	Kaufmann/frau für Spedition und Logistikdienstleistung (2004)
Kaufmann/frau für Tourismus und Freizeit (2005)	Kaufmann/frau für Verkehrsservice (2004)	Luftverkehrskaufmann/frau (1960) ⁸
Medienkaufmann/frau Digital und Print (2006)	Musikfachhändler/-in (2009)	Notarfachangestellte/-r (1987)
Patentanwaltsfachangestellte/-r (1987)	Personaldienstleistungskaufmann/frau (2008)	Pharmazeutisch-kaufmännische/-r Angestellte/-r (1993)
Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte/-r (1987)	Rechtsanwaltsfachangestellte/-r (1987)	Reiseverkehrskaufmann/frau (2005)
Schiffahrtskaufmann/frau (2004)	Servicefachkraft für Dialogmarketing (2006)	Servicekaufmann/frau im Luftverkehr (1998)
Sozialversicherungsfachangestellte/-r (1996)	Sport- und Fitnesskaufmann/frau (2007)	Sportfachmann/frau (2007)
Steuerfachangestellte/-r (1996)	Veranstaltungskaufmann/frau (2001)	Verkäufer/-in 2004
Verwaltungsfachangestellte/-r (1999)		

7 Nach Auswertung der inhaltsanalytischen Ergebnisse wurde dieser Beruf aus der kaufmännischen Familie aufgrund zu geringer Übereinstimmungen mit den Gemeinsamkeiten der anderen Berufe ausgeschlossen.

8 Zu diesem Beruf liegt kein schulischer Rahmenlehrplan vor.

3.3 Codebaumentwicklung – Unterscheidung nach Bereichen und Niveaustufen

Nach der Berufsauswahl und Dokumentenaufbereitung wurde als Ausgangspunkt für die Codebaumentwicklung bei den zunächst drei Ausbildungsordnungen der in aktuellen kaufmännischen Ausbildungsordnungen häufig benannte Bereich „Kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ ausgewählt und auf Gemeinsamkeiten hin betrachtet. Hier fanden sich auf den ersten Blick Qualifikationen, die sich auf:

- ▶ Buchen von Geschäftsprozessen,
- ▶ Kosten- und Leistungsrechnung,
- ▶ Kalkulation sowie
- ▶ Statistiken und Controlling

beziehen.

In den dazugehörigen Rahmenlehrplänen fanden sich ähnliche Qualifikationen, häufig unter der Lernfeldbezeichnung „Geschäftsprozesse als Werteströme erfassen, dokumentieren und auswerten“. Um die Bildung von Kategorien auf dieser Grundlage zu evaluieren, wurden die Inhalte aus weiteren Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen mit ähnlich bezeichneten Lernfeldern und Abschnitten zusammengetragen. Dabei wurden einerseits Begriffe wie Inventur, Inventar, Finanzbuchführung, Gewinn- und Verlustrechnung gesammelt und nach einer gemeinsamen Überschrift dafür gesucht.

Mit der Auswertung von weiteren Dokumenten stieg die Zahl der Begriffe, und die anfänglich gewählten Kategorien ließen sich weiter ausdifferenzieren. Nach mehreren Auswertungsphasen konnten für den Bereich „Kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ die Kategorien: internes und externes Rechnungswesen, Statistik/Controlling, Finanzierung, Steuern und Versicherungen etc. differenziert und mit weiteren Unterpunkten versehen werden. Nach mehreren Durchgängen an verschiedenen Ausbildungsordnungen ergaben sich keine Veränderungen mehr, und das entwickelte Kategorienschema war damit in diesem Bereich „gesättigt“ (vgl. MAYRING 2000). In dieser Weise wurde dem Anspruch Genüge getan, der Ordnungsmittelanalyse keine Theorien zugrunde zu legen, sondern die Kategorien (Codes) aus den Ordnungsmitteln selbst abzuleiten. „In gewissem Sinne beginnen die Codes eine eigene Sprache zu sprechen, entwickeln die Theorie über den Untersuchungsgegenstand, schaffen Modelle“ (SCHAPFEL-KAISER 2008, S. 200).

Das gleiche Verfahren wurde auch für die anderen Ausbildungsbereiche, wie z. B. Marketing und Vertrieb, Beratung sowie Verkauf und Auftragsabwicklung, durchgeführt.⁹

Im Fokus standen zunächst die gemeinsamen Inhalte, die sich aus den Kernaufgaben ableiten lassen oder sich um diese ranken. Die Abweichungen ließen sich wiederum unterteilen

9 Die vom Projektteam gewählten Codes folgen zunächst keiner einheitlichen Systematik im Sinne der Handlungs- und Prozessorientierung, vielmehr orientieren sie sich an Begriffen, die häufig in den kaufmännischen Ordnungsmitteln vorkommen und zu denen sich eine Fülle von Sinneinheiten (Sätze, Textstellen) zuordnen lassen.

in berufsfachliche Unterschiede, die den Beruf definieren, und Abweichungen und Besonderheiten, die nur vereinzelt oder in bestimmten Berufen mit spezifischen fachlichen, kaufmännischen Inhalten zu verorten sind.

Abbildung 7: Ausschnitt aus den Gemeinsamkeiten im Codebaum

Code	Count
Codesystem	37349
A Kaufmännische Gemeinsamkeiten	0
A 1 Kaufmännische Steuerung u...	0
A 1.1 Betriebliches Rechnun...	0
A 1.1.1 Internes Rechnu...	750
A 1.1.2 Externes Rechn...	411
A 1.1.3 Allgemeines Rec...	141
A 1.2 Steuern und Versicher...	0
A 1.2.1 Versicherungen	359
A 1.2.2 Steuern	280
A 1.3 Zahlungsverkehr	581
A 1.4 Statistik/ Controlling	574
A 1.5 Finanzierung/ Finanzwesen	308
A 2 Absatzwirtschaft	0
A 2.1 Beratung, Verkauf und...	0
A 2.1.1 Kundenberatung...	894
A 2.1.2 Verkauf und Auf...	489
A 2.1.3 Auftragsabwicklung	268
A 2.1.4 Kundenbindung	261
A 2.2 Marketing	878
A 2.3 Preis	417
A 2.4 Vertrieb	154
A 3 Information und Kommunikation	0
A 3.1 Textverarbeitung und ...	1074
A 3.2 Gesprächsführung und...	544
A 3.3 Information für betrieb...	494
A 3.4 Bürowirtschaftliche Abläufe	347
A 3.5 Präsentation	203

Damit entstand ein Abbild der wesentlichen Inhalte und Handlungsbereiche der kaufmännischen Berufe, widergespiegelt in einer Reihe von Codes, die nach Häufigkeit des Vorkommens geordnet wurden. Damit die Codes von allen Codierern einheitlich verwendet wurden (es waren phasenweise sieben Personen mit der Codierung von Aus- und Fortbildungsordnungen

befasst), wurden zu den Codes sogenannte Memos verfasst, die die jeweiligen Codes genauer beschrieben, mit Stichworten unterlegten und Hinweise zur Zuordnung von beispielhaften Textpassagen in Abgrenzung zu anderen Codes gaben. Der Einsatz des computergestützten Softwareinstruments MAXQDA ermöglichte eine übersichtliche Bearbeitung der einzelnen Ausbildungsordnungen mit einem identischen Codebaum durch mehrere Codierer. In Teamsitzungen wurden Zuordnungsprobleme permanent kommuniziert und die Definitionen und Codierregelungen angepasst. Dadurch und durch eine standardisierte Vorcodierung auf der Basis zugeordneter Suchwörter konnten sehr gute Werte hinsichtlich der Abweichung zwischen den Codierern erreicht werden.

Da nicht alle Inhalte in allen Berufen vorkamen, wurde unterschieden zwischen kaufmännischen Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Besonderheiten sowie nicht kaufmännischen Qualifikationen als Hauptstruktur im Codebaum. Daneben wurden noch strukturelle Angaben wie Erlassjahr oder Beruf mit Ausdifferenzierungen (Wahlqualifikationen, Einsatzgebiete etc.) erfasst. Am Ende der Codierung sämtlicher Ausbildungsordnungen standen über 37.000 Codierungen auf der Grundlage von ca. 80 Codes.

In einem weiteren Schritt fand die Überprüfung des Codebaums und seiner Ergebnisse durch die Kontrastierung an gewerblich-technischen Berufen statt. Hierfür wurde auf BOHNSACKS Überlegungen rekurriert, die im Rückgriff auf MANNHEIMS dokumentarische Methode deutlich machen, dass Typenbildungen von Vergleichsgruppen abhängen und erst in der Kontrastierung zu anderen typisierbar sind (BOHNSACK 2001). Mithilfe der Kontrastierung wurde im GUK-Projekt versucht, die Gemeinsamkeiten der kaufmännischen mit den gewerblichen Berufen (also mit einer anderen Gruppe) kontextbezogen zu vergleichen – mit dem Ziel, die Typenbildung der kaufmännischen Berufe zu festigen und – falls erforderlich – den Codebaum zu revidieren. Dies wiederum trägt zur Schärfung des Profils des „Kaufmännischen“ bei. In Anlehnung an die beschriebene Methode wurden die gleichen Codes der Gemeinsamkeiten zugrunde gelegt, mit denen auch die kaufmännischen Ausbildungsberufe ausgewertet wurden. Zur Kontrastierung der 55 kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Berufe wurden drei gewerblich-technische Berufe (Zimmerer/-in [Bauhandwerk], Zerspanungsmechaniker/-in [Metallindustrie] und Chemielaborant/-in [Chemie]) ausgewählt und analysiert.

Die Analyse zeigt Codes mit vergleichbaren Inhalten bei allerdings unterschiedlichen Schwerpunkten. So steht bspw. die Qualitätssicherung beim Zimmerer in einem ganz anders zu bewertenden beruflichem Kontext als bei den Kaufleuten. Berufliche Inhalte bei Standardpositionen, beispielsweise im Bereich des Arbeitsschutzes und Gesundheit, sind bei den gewerblichen Berufen mit fachlichen Inhalten verbunden, da bei Nichteinhaltung von Gesetzen und Vorschriften Gefahr für Leib und Leben besteht und dies enger Bestandteil der Berufsqualifikation ist. Erkennbar wurden auch die berufsübergreifenden Qualifikationen wie die Organisation eigener Arbeit, Präsentation und Selbstständigkeit etc., die sich weitgehend in den meisten neu geordneten Berufen finden und kein Spezifikum der Kaufleute, sondern generelle Merkmale professionellen Handelns in Berufen sind.

Deutlich wurden durch die Kontrastierung mit den gewerblich-technischen Berufen die kaufmännischen Kernbereiche wie betriebliches Rechnungswesen/Controlling, Beratung und Verkauf, Marketing und Vertrieb, Logistik, aber auch die Berücksichtigung von rechtlichen und volkswirtschaftlichen Rahmenbedingungen, die sich in den gewerblich-technischen Berufen eher vereinzelt und auf niedriger Taxonomiestufe und in einem anderen kontextualen Zusammenhang finden. Die Kontrastierung führte zu einer Stabilisierung der kaufmännischen Gemeinsamkeiten und zu einer Bereinigung um Lernziele, die nun als übergreifende Qualifikationen in einem neuen Abschnitt C des Codebaums sichtbar sind (Abbildung 8).

Abbildung 8: Die übergreifenden Qualifikationen im Codebaum

Übergreifende Qualifikation	Anzahl
C Übergreifende Qualifikationen	0
C 1 Selbständigkeit-Persönlichkeitsentwicklung	765
C 2 Berufsbildung, Arbeits- und Sozialrecht	731
C 3 Arbeitsschutz und Gesundheit	477
C 4 Umweltschutz	438
C 5 Qualitätssicherung/ Qualitätsmanagement	377
C 6 Fremdsprachen/ interkulturelle Kompetenzen	252
C 7 Datenschutz/ Datensicherheit	223
C 8 Soziale und globale Nachhaltigkeit	202
C 9 Ethik	58

Die überarbeitete Struktur des Codebaums umfasst damit vier inhaltsbezogene Hauptbereiche:

- die kaufmännischen **Gemeinsamkeiten**, die den größten Anteil stellen,
- die **Vertiefungen und Besonderheiten**, die eine spezialisierte Fachlichkeit der jeweiligen Berufe kennzeichnen,
- die bereits erwähnten **übergreifenden Qualifikationen** und schließlich
- die **nicht kaufmännischen Bereiche**, wie bspw. die Wartung von Kopierern bei Fotomedienfachleuten.

Um auch die Intensität zu unterscheiden, mit der sich die verschiedenen Ausbildungsberufe mit den jeweiligen Handlungen und Inhalten befassen, wurden die Anforderungen nach Niveaus differenziert. Damit sollte zusätzlich zu der qualitativen Überprüfung, die in einzelnen Abschnitten dann erfolgte, wenn man über die Gruppierung von Berufen innerhalb der kaufmännischen Berufsfamilie entschied (s. den Beitrag von Brötz und Kock im vorliegenden Band), eine Unterscheidung vorgenommen werden können, auf welchem Niveau Tätigkeiten in Handlungsbereichen erfolgen und wie intensiv demzufolge eine Auseinandersetzung mit den Inhalten im Rahmen der Ausbildung erfolgt. Auf eine Orientierung an der zeitlichen Gliederung oder den angegebenen Unterrichtsstunden im Rahmenlehrplan für die Frage nach der Bedeutung für den einzelnen Beruf wurde verzichtet, da die Dauer der Befassung mit einzel-

nen Gegenständen in der Berufsausbildung zum Teil der Komplexität des Gegenstandes und nicht zwingend seiner Bedeutung für den Beruf entspricht.

Das hier entwickelte Konzept ist angelegt an die BLOOMSCHE Taxonomie und die Weiterentwicklungen von ANDERSON und KRATHWOHL (2001). Es unterscheidet, ob es sich um lediglich abrufbares Wissen, den Einsatz von Kenntnissen in Anwendungssituationen (STRAKA 2012, S. 463 ff.), Analyse, Interpretation, komplexe, überwiegend sozial-interaktive Situationen oder gar Entscheidungshandeln sowie kreatives Innovieren handelt und ist vergleichbar mit der Klassifikation, die auch PROTSCH zur Differenzierung der Anforderungen von Ausbildungsordnungen herangezogen hat (PROTSCH 2013, S. 19) und die auch Nähen zu den sechs Stufen der vollständigen Handlung (Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Bewerten, s. BAUER u. a. 2011) aufweisen.

Abbildung 9: Die Taxonomiestufen, deren Definition und die Hilfsverben für das automatische Codieren

Stufe	Anforderung/Bezeichnung	Verwendete Verben
1	Wissen: Kenntnisse erwerben und nachweisen, schlichtes Wissen, dass es etwas gibt	angeben, aufzählen, beschreiben, darstellen, einordnen, erläutern, erklären, darlegen, gewinnen, kennen, nennen, schildern
2	Einfaches Anwenden: Handeln unter der Berücksichtigung von einfachen Regeln und Anwendung einfacher Methoden	anbieten, anlegen, anwenden, abrechnen, absichern, abwickeln, anfertigen, annehmen, archivieren, aufnehmen, ausfüllen, aufzeigen, beantragen, beziehen, beachten, bearbeiten, beitragen, berechnen, beseitigen, bestätigen, bestellen, dokumentieren, durchführen, einhalten, einholen, einleiten, einsetzen, erarbeiten, ergreifen, erfassen, eröffnen, erörtern, erstellen, fertigmachen, führen, handeln, handhaben, korrespondieren, mahnen, mitarbeiten, mitgestalten, mitwirken, nutzen, organisieren, pflegen, umsetzen, übermitteln, verrechnen, vermeiden, verwenden, wahrnehmen, zuführen, zusammenstellen
3	Interpretieren: Handlungssituation und einfache Erfahrungen sowie kognitives Wissen werden gewichtet, geordnet und ggf. zusammengefasst	akquirieren, aufarbeiten, aufbereiten, auswählen, auseinandersetzen, begründen, beherrschen, delegieren, ermitteln, entwerfen, gegenüberstellen, generieren, herausarbeiten, herausstellen, interpretieren, recherchieren, segmentieren, unterscheiden, vergleichen, verstehen, zuordnen
4	Analysieren: Stoffgebiete, Handlungssituationen gliedern, prüfen und auswerten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie Regeln herausfinden	abgrenzen, ableiten, analysieren, auswerten, abwägen, abschätzen, Bedeutung darlegen, bewerten, erkennen, entwerfen, erörtern, evaluieren, festlegen, feststellen, gliedern, herausfinden, identifizieren, kontrollieren, konzipieren, nachbereiten, prognostizieren, prüfen, reflektieren, sicherstellen, strukturieren, überwachen, überprüfen, vorbereiten
5	Komplexes, situatives Handeln: Das Handeln folgt nicht mehr nur einfachen Regeln, sondern findet aufgrund des Wissens aus verschiedenen Zusammenhängen und dessen Interpretationen sowie aufgrund der Erfahrung aus anderen Handlungskontexten ggf. unter interaktiven Bedingungen statt	abstimmen, abschließen, beachten, aufklären, Anfragen beantworten, Auskünfte erteilen, Auskünfte einholen, beraten, berichten, berücksichtigen, bilden, buchen, einschätzen, etablieren, (Mitarbeiter-)Gespräch führen, informieren, hinterfragen, kommissionieren, koordinieren, kooperieren, leiten, Lösungen anbieten, moderieren, organisieren, präsentieren, repräsentieren, sichern, situationsgerecht handeln, systematisch aufbereiten, veranlassen, verhandeln, vertreiben, lösungsorientiert handeln, zielorientiert anwenden
6	Synthese: Elemente zusammenfügen, neue Strukturen durch eigenes Denken aufbauen	beurteilen, entscheiden, Stellung nehmen, verbinden, vorschlagen, Ziele setzen, zusammenfügen, Schlussfolgerungen ziehen
7	Innovatives Handeln: Das Handeln zielt auf die Herstellung einer neuen Situation und hat strategische und kreative Komponenten	budgetieren, entwickeln, (Mitarbeiter/-innen) fördern, (Mitarbeiter/-innen) führen, gestalten, managen, (Mitarbeiter/-innen) motivieren, optimieren, planen, nachbereiten (vollständige Handlung), steuern, weiterentwickeln

Den verwendeten sieben Taxonomiestufen (s. Abbildung 9) wurden Verben aus den Ordnungsmitteln zugeordnet. Nach dieser Methode lassen sich die Taxonomiestufen sowohl für die Ausbildungsordnung und den Rahmenlehrplan getrennt als auch für den Beruf insgesamt darstellen sowie die Häufigkeiten der Nennungen in den jeweiligen Taxonomiestufen zwischen den Berufen vergleichen. Dabei zeigt sich, dass die Mehrzahl der Nennungen bei den Ausbildungsordnungen eher im unteren und mittleren Bereich zu finden ist und weniger in den Bereichen Synthese und innovatives Handeln (siehe zum Vergleich mit den Fortbildungsordnungen KAISER/KOCK im vorliegenden Band.)

Die Zuordnung der Sinnabschnitte der untersuchten Texte anhand der Taxonomie erfolgte dann, wie auch die inhaltliche Zuordnung, durch individuelle Prüfung. Wurden in einem Satz mehrere Verben verwendet, so erfolgte eine Zuordnung zu der höheren Taxonomiestufe, es sei denn, es handelte sich um einen kleinen Nebensatz, der nicht so prägend für den beschriebenen Sachverhalt war.

3.4 Die Prüfung der Codierqualität – Sind die Daten nutzbar?

Es wurde bereits beschrieben, dass ein mehrschrittiges Vorgehen genutzt wurde, um eine hohe Qualität der gewonnenen Daten sicherzustellen. Wurden zuerst die Codes aus ähnlichen Abschnitten der Textgrundlagen entwickelt, so entstand auf dieser Grundlage anschließend schrittweise ein gemeinsamer Codebaum, der die gesamte Textgrundlage umfasste. Danach wurde anhand dessen automatisiert codiert und die Fehlcodierungen händisch bereinigt. Während dieses Arbeitsschrittes bestand die Möglichkeit der teilweise sieben unterschiedlichen Codiererinnen und Codierer, Textpassagen nicht unmittelbar zu codieren, sondern dies erst nach einem weiteren Treffen der Codierenden gemeinsam zu entscheiden und dann umzusetzen. Diese Form der „kommunikativen Validierung“¹⁰ diente dazu, das gemeinsame Verständnis der Kategorien weiterzuentwickeln und ggf. Änderungen und Ergänzungen am Codebaum vorzunehmen. Im letztgenannten Fall musste die zuvor codierte Textmenge erneut codiert werden. Damit dies nicht in nahezu abschließbarer Weise geschah, wurde sich so verständigt, dass im Bereich der Vertiefungen und Besonderheiten neue Kategorien von den Codierenden entwickelt und genutzt werden konnten. Diese wurden dann nach Abschluss der ersten Komplettcodierung von zwei Codierern durchgesehen und zu gemeinsamen Codes zusammengefasst, wenn ähnlich lautende Codes bei den verschiedenen Codierenden entstanden waren.

10 Handelt es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse um die Auswertung von Interviewtexten, so werden bei der kommunikativen Validierung untersuchte Personen in den weiteren Forschungsprozess mit einbezogen. Dies kann zum Beispiel durch die Diskussion eines Transkripts mit den beteiligten Personen zu einem späteren Zeitpunkt geschehen. So können diese einerseits ihre Zustimmung dazu geben, dass ihre Aussagen inhaltlich richtig erfasst wurden, und andererseits „die Strukturierung der Aussagen im Sinne der gesuchten komplexen Zusammenhänge“ (FLICK 2007, S. 325) erfolgen. Bei der Codierung im beschriebenen Fall waren erfahrene Kollegen aus dem „Neuordnungsgeschäft“ und unbedarfte Codierer beteiligt. Insofern fanden vergleichende Diskussionen über das geäußerte Verständnis von Sachverständigen zu bestimmten Formulierungen statt, die in die gemeinsame Interpretation einbezogen wurden.

Um trotz dieser vielfachen Stufen der Qualitätssicherung zu prüfen, ob die unterschiedlichen Codierenden in etwa gleich codiert haben, sodass die gewonnenen Daten unabhängig von den Codierern verglichen und genutzt werden können, musste die Intercoderreliabilität gemessen werden.

Diese Überprüfung erfolgte an ca. 10 Prozent des Textmaterials, bezogen auf die Ausbildungsberufe, Rahmenlehrpläne und Prüfungsregelungen. Die Ergebnisse geben Auskunft über die Sorgfalt der Codierer beim Codierungsprozess. So misst der Test die Übereinstimmungen der Codierungen zweier Codierer am selben Textmaterial. Wurden Kategorien und Codierregeln hinlänglich klar und eindeutig definiert, sollte das Ergebnis beider Codierungen identisch sein (FRÜH 2007, S. 188).

Für die Auswertung der Intercoderreliabilität wurde das nachfolgende Reliabilitätsmaß nach HOLSTI (vgl. 1969, S. 140) angewandt:

$$CR = \frac{2\ddot{U}}{C1 + C2}$$

CR = Codierreliabilität (Intercoderreliabilität)

Ü = Anzahl der übereinstimmenden Codierungen

C1 = Anzahl der Codierungen von Codierer 1

C2 = Anzahl der Codierungen von Codierer 2

Der so errechnete Reliabilitätskoeffizient liegt per Definition zwischen 0 (keine Übereinstimmung zwischen den Codierern) und 1 (völlige Übereinstimmung). Ob ein erreichter Wert gut ist oder nicht, hängt von der Zahl der zur Verfügung stehenden Kategorien ebenso ab wie von den Codierregeln. Lassen diese mehr Spielräume zu (ein Sinnabschnitt kann gleichzeitig mehreren Codes zugeordnet werden; es stehen nicht nur zwei, sondern über 80 Codes zur Verfügung), so kann ein niedriger Wert dennoch hinlänglich für die Datennutzung sein.

Nach intensiver Beratung mit zwei Expertinnen von GESIS in Mannheim¹¹ gestaltete sich die Intercoderreliabilitätsprüfung wie folgt:

Bevor die vorgenommenen Codierungen desselben Textmaterials des „Erstcodierers“ mit den Codierungen des „Zweitcodierers“ verglichen wurden, verständigte sich das Team zunächst darauf, dass verschiedene CR-Werte für das Projekt von Interesse sind. So wurden bei einem Teil der ausgewählten Texte quantitativ die Summen der vorgenommenen Codierungen und deren Übereinstimmungen verglichen und ein gesamter CR-Wert aller Dokumente (Ergebnis 1) ermittelt. Weiterhin wurden quantitativ die jeweiligen CR-Werte ermittelt, die sich für die Codes der Gemeinsamkeiten sowie die der Vertiefungen und Besonderheiten und die Taxonomie-Codierungen unter gesamter Betrachtung der Dokumente (Ergebnis 2) und getrennter Betrachtung je nach Dokumentarten (Ergebnis 3) ergeben.

11 Frau Cornelia ZÜLL und Frau Dr. Natalja MENOLD, Institut GESIS, Abteilung Survey Design and Methodology.

Für einen kleineren Teil der Dokumente wurden außerdem die CR-Werte errechnet, die sich bei einem qualitativen, dies bedeutet satzweisen Vergleich der Codierungen je Dokumentart ergeben (Ergebnis 4).

Mit ausschlaggebend für die Berechnung der CR ist die einheitliche Definition der Codiereinheit. Wie bereits dargelegt, wurden in dem Projekt Sinneinheiten festgelegt, die nun mehrere Worte, einen ganzen Satz oder auch mehrere Sätze umfassen konnten. Hieraus ergeben sich bereits Abweichungsmöglichkeiten, weil Abschnitte und Sätze nicht nur einem Code zugeordnet werden können, sondern auch Mehrfachcodierungen enthalten können, die sich teilweise nur auf einen Satz innerhalb des Abschnitts beziehen können.

Bei der Auswahl der Texte, die in die Prüfung der Inter-coder-Reliabilität einbezogen werden sollten, verständigte sich das Team darauf, dass die ausgewählten Berufe die Bandbreite der untersuchten Berufe abdecken sollten. Auch wurde bei der Auswahl beachtet, dass die jeweiligen Berufe von je einem anderen „Erstcodierer“ codiert wurden. Um auch quantitativ eine hinlänglich große Stichprobe von ca. 10 % zu erreichen, wurden 5 Berufe ausgewählt. Hierbei handelt es sich um die Ausbildungsordnungen, Prüfungsordnungen und Rahmenlehrpläne der Berufe Bürokaufmann/frau (Querschnittsberuf mit branchenübergreifender Einsetzbarkeit), Fachangestellte/-r für Arbeitsmarktförderung (Beruf des öffentlichen Dienstes), Fachkraft für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen (Logistikberuf mit Branchenspezifika), Fotomedienfachmann/frau (Handelsberuf) und Rechtsanwaltsfachangestellte/-r (Rechtsberuf).

Innerhalb dieser Verordnungen erfolgte die Inter-coder-Reliabilitätsprüfung zunächst rein quantitativ anhand der Summen und Übereinstimmungen der einzelnen Codehäufigkeiten.

Konkret wurden dafür die jeweiligen Summen der vorgenommenen Codierungen des Codierers 1 (C₁) und Codierers 2 (C₂) errechnet. Anschließend wurden die quantitativen Übereinstimmungen (Ü) pro Code bzw. Subcode von C₁ und C₂ bestimmt.

Im folgenden Beispiel (Abbildung 10) wurde der Code 2.1.1.1 Betriebs- und Unternehmensstruktur von C₁ insgesamt 5-mal vergeben; von C₂ wurde der Code 3-mal vergeben. Daraus resultieren eine quantitative Übereinstimmung von 3 Codierungen und ein CR-Wert von 0,75.

Anschließend wurden für die detaillierte Reliabilitätsprüfung aus den ausgewählten fünf Berufen mit ihren insgesamt 15 Dokumenten 4 zufällig ausgewählte Dokumente herangezogen, bei denen die vorgenommenen Codierungen von Erst- und Zweitcodierer qualitativ, d. h. satzweise, verglichen wurden. Bei diesen Verordnungen handelt es sich um die Ausbildungsordnung der Fachkraft für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen, die Prüfungs-

Abbildung 10: Beispielhafte Berechnung der quantitativen Reliabilität

	Code 2.1.1.1
ΣC_1	5
ΣC_2	3
$\Sigma \ddot{U}$	3
CR-Wert	0,75
$\frac{2 \times 3}{5 + 3} = 0,75$ $CR = \frac{2\ddot{U}}{C_1 + C_2}$	

ordnung Fotomedienfachmann/frau und die Rahmenlehrpläne des/der Fachangestellten für Arbeitsförderung sowie des/der Personaldienstleistungskaufmanns/frau.

Nachfolgend werden einige Codierbeispiele für die Ermittlung der einzelnen Faktorwerte der CR-Formel bei einer qualitativen Betrachtung der Codierungen verdeutlicht.

Bei der Ausbildungsordnung Fachkraft für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen codieren beide Codierer die Berufsbildposition 3.1 Kundenorientierte Kommunikation identisch (s. Abbildung 11). Das Ergebnis ist in Abbildung 13 dargestellt.

Abbildung 11: Beispielhafte Berechnung der qualitativen Reliabilität bei Übereinstimmungen

<p>..2.5.3.1 Kundenberatung/-orientierung ..5 komplexes situatives Handeln ..2.5.3.1 Kundenberatung/-orientierung 5.1.2 Gesprächsführung und Teamarbeit</p>	<p>110 3.1. Kundenorientierte Kommunikation (§ 4 Nr. 3.1) 111 Zu vermittelnde Fertigkeiten und Kenntnisse 112 a) die eigene Rolle als Dienstleister im Kundenkontakt berücksichtigen und kundenorientiert handeln 113 b) im Kundengespräch sprachliche und nichtsprachliche Kommunikationsformen berücksichtigen</p>
---	---

	Code G	Code V	Taxonomie
ΣC_1	3	0	2
ΣC_2	3	0	2
$\Sigma \ddot{U}$	3	0	2
CR-Wert	1	1	1

In diesem Fall wird deutlich, dass die Berechnungsformel bei den Vertiefungen und Besonderheiten an ihre Grenzen stößt, denn wenn beide Codierer hier keinen Code vergeben, lässt sich mathematisch kein Wert ermitteln, weil die Mathematik die Teilung von „null“ verbietet. Sachbezogen weichen aber beide Codierer nicht voneinander ab, sodass im Ergebnis ein CR-Wert von 1 resultiert.

Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht das Vorgehen bei Abweichungen beim zu codierenden Lernziel des Rahmenlehrplans Fachangestellte/-r für Arbeitsförderung (Abbildung 12).

Abbildung 12: Beispielhafte Berechnung der qualitativen Reliabilität bei Abweichungen

Codierer 1:

<p>..7.15.1 rechtl., Ordnungsrahmen und ..3 Interpretieren ..2 Einfaches Anwenden ..6.11 Rolle und Aufgabe des Staates ..5.1.1 Information für betriebliche Prozesse ..2.5.3.1 Kundenberatung/-orientierung</p>	<p>erörtern Möglichkeiten für künftige sozialpolitische Reformen. Sie vergleichen das System der sozialen Sicherung in der Bundesrepublik Deutschland mit strukturell anderen Systemen der sozialen Sicherung anhand internationaler Beispiele. Sie beschaffen Informationsmaterial und nutzen es bei der Aufklärung, Auskunft und Beratung.</p>
---	--

Codierer 2:

<p>..7.15.1 rechtl., Ordnungsrahmen und ..4 Analysieren ..6.13 Europäische und internationale Institutionen ..5.1.1 Information für betriebliche Prozesse ..6.11 Rolle und Aufgabe des Staates ..2.5.3.1 Kundenberatung/-orientierung ..3 Interpretieren</p>	<p>für künftige sozialpolitische Reformen. Sie vergleichen das System der sozialen Sicherung in der Bundesrepublik Deutschland mit strukturell anderen Systemen der sozialen Sicherung anhand internationaler Beispiele. Sie beschaffen Informationsmaterial und nutzen es bei der Aufklärung, Auskunft und Beratung. Sie wenden in diesem Zusammenhang grundlegende Fremdsprachenkenntnisse in der regional bedeutsamsten Fremdsprache an.</p>
--	---

	Code G	Code V	Taxonomie
ΣC_1	3	1	2
ΣC_2	4	1	2
$\Sigma \ddot{U}$	3	1	2
CR-Wert	0,8571	1	1

In diesem zweiten Beispiel wird deutlich, dass aufgrund der unterschiedlichen Zuweisung der Codierungen der CR-Wert trotz hoher Übereinstimmung nach unten auf 0,8571 abweicht.

Noch deutlicher verschlechtern sich die Werte, wenn zwar weitgehend übereinstimmend codiert wird, aber ein Codierer bspw. zusätzliche Codes vergibt.

Abbildung 13: Gesamtergebnisse der Intercooderreliabilität

Gesamtmessung der quantitativen Übereinstimmung			
	Alle Codes		
ΣC_1	3154		
ΣC_2	2748		
$\Sigma \ddot{U}$	2358		
CR-Wert	0,7991		
Messung der quantitativen Übereinstimmung nach Abschnitten der Dokumente			
	Code G	Code V	Taxonomie
ΣC_1	1675	365	1114
ΣC_2	1438	268	1042
$\Sigma \ddot{U}$	1189	239	930
CR-Wert	0,7639	0,7551	0,8627
Messung der qualitativen Übereinstimmungen nach Codebereichen und Dokumentarten			
	Code G	Code V	Taxonomie
Ausbildungsordnung			
ΣC_1	630	159	467
ΣC_2	537	128	453
$\Sigma \ddot{U}$	439	120	407
CR-Wert	0,7524	0,8362	0,8848
Prüfungsordnung			
ΣC_1	82	20	35
ΣC_2	62	19	28
$\Sigma \ddot{U}$	43	13	22
CR-Wert	0,5972	0,6667	0,6984
Rahmenlehrplan			
ΣC_1	963	186	612
ΣC_2	839	121	561
$\Sigma \ddot{U}$	707	106	501
CR-Wert	0,7847	0,6906	0,8542

Der Wert der Intercooderreliabilität sinkt, je geringer die Anzahl der übereinstimmenden Codierungen bzw. je stärker die Anzahl der Codierungen von C1 und C2 abweichen. Damit wird auch deutlich, dass die Beurteilung, ob eine Codierreliabilität als „unzureichend“, „hinlänglich“ oder als „sehr gut“ qualifiziert wird, entscheidend davon abhängt, wie viele Möglichkei-

ten der Codierung vorhanden sind. Das heißt, dass bei einem Codebaum mit drei verschiedenen Codes die Wahrscheinlichkeit für Übereinstimmungen deutlich höher ist als in einem Fall von über 80 Codes. Durch die in diesem Projekt eingeräumte Möglichkeit der Mehrfachcodierung sinkt die Wahrscheinlichkeit für Übereinstimmungen also zusätzlich. Vor diesem Hintergrund sind die Gesamtergebnisse zu beurteilen (Abbildung 13)

Im Vorfeld wurde innerhalb des Teams kein zu erreichender CR-Wert festgelegt. Die Mitarbeiterinnen von GESIS in Mannheim gaben dem Team vor dem Hintergrund des sehr komplexen Codebaums die Einschätzung, dass CR-Werte von ca. 0,6 akzeptabel, 0,7 gut und 0,8 hervorragend sind. Vor diesem Hintergrund und der eingeräumten Möglichkeiten der Mehrfachcodierung sind die Ergebnisse sehr positiv. Nicht zufriedenstellend sind lediglich die CR-Werte, die unter 0,6 liegen. Dies betrifft die Ergebnisse der quantitativen Betrachtung der Gemeinsamkeiten der Prüfungsordnungen (s. zweites Feld der fünftletzten Zeile von Abbildung 13) mit einem CR-Wert von 0,5972.

Bezüglich der Datenqualität bei der Analyse der Prüfungsordnungen wurden die Ergebnisse bei weiteren Analysearbeiten mit Zurückhaltung eingesetzt. Die ausreichenden Ergebnisse der Rahmenlehrpläne wurden bei weiteren Analyseschritten zwar berücksichtigt, zeigen jedoch den deutlich steigenden Schwierigkeitsgrad, in gleicher Weise einen Fließtext, um den es sich bei den Rahmenlehrplänen mit ihrer Lernfeldsituationsbeschreibung handelt, zu codieren, gegenüber den kurzen Formulierungen der Lernziele in den Ausbildungsordnungen, deren starke Gliederung schon die Einteilung nach Sinnabschnitten deutlich nahelegt.

Bleibt kritisch festzuhalten, dass die einzelnen Codes und Codierregeln im Vorfeld zwar sehr genau definiert wurden, jedoch wurden die Codierungen anhand eines sehr komplexen und vielschichtigen Codebaums mit über 80 Codes bzw. Subcodes vorgenommen, sodass die einzelnen Codierungsergebnisse der acht Codierenden, trotz vorheriger genauer Definition, variieren können.

Insgesamt waren die Werte der Intercoderreliabilität, in Anbetracht der Komplexität und Vielfalt der Codiermöglichkeiten, mehr als befriedigend. Sie machen deutlich, dass der Umgang mit Regeln, und seien sie noch so detailliert ausgeführt, den Beteiligten, entschlossen ihnen zu folgen, immer einen Interpretationsspielraum lässt, der auf der Basis der eigenen Erfahrung interpretiert und aus dem Zusammenspiel von ebendiesem und den vorgegebenen Regeln zu Entscheidungen zwingt. Richtig oder falsch ergibt sich also aus der Korrespondenz dieser beiden Momente und kann nur als Näherung verstanden werden, die nicht abgeschlossen ist. Dabei ist die Selbstreflexion des eigenen Verständnisses ebenso wie der Austausch mit anderen in der kommunikativen Validierung sinnvoll, erkannte doch schon GADAMER in seinen Studien zur Hermeneutik – dem Verstehen von Texten: „Wer verstehen will, wird sich von vornherein nicht der Zufälligkeit der eigenen Vormeinung überlassen dürfen, um an der Meinung des Textes so konsequent und hartnäckig wie möglich vorbeizuhören – bis diese unüberhörbar wird und das vermeintliche Verständnis umstößt. Wer einen Text verstehen will, ist vielmehr bereit, sich von ihm etwas sagen zu lassen. Daher muss ein hermeneutisch geschultes Bewusstsein für die Andersheit des Textes von vornherein emp-

fänglich sein“ (GADAMER 1960, S. 273). Erkennt man diese Zusammenhänge an, dann kann eine leichte Abweichung zwischen unterschiedlichen Codierern und Codiererinnen auch eine verbesserte Annäherung an die „Wahrheit“ sein, weil sie einen Korridor der zulässigen Interpretationsmöglichkeiten markiert und damit die möglichen einseitigen Interpretationsmuster Einzelner nivelliert.

4. Kritische Bilanz

In der Bilanz eines vierjährigen Projektes mit einem umfassenden methodologischen Zugang auf der Suche nach dem, was die kaufmännischen Berufe verbindet und trennt, sind verschiedene Ebenen voneinander zu unterscheiden.

1. Die Beurteilung des Ertrages in berufsbildungs- und ordnungspolitischer Hinsicht. Hierzu werden in dem gemeinsamen Beitrag von BRÖTZ, ANNEN, KAISER und KOCK am Ende des vorliegenden Bandes einige Aussagen getroffen, die auch die aktuellen Entwicklungen im Bereich der Neuordnungen aufgreifen.
2. Die Wirkung in der Öffentlichkeit und den einschlägigen Wissenschaften, die sich in der Zahl von Einladungen zu Vorträgen vor überwiegend wissenschaftlichem Fachpublikum im In- und Ausland und Artikelbeiträgen messen lässt. (Langfristige Wirkungen in der Wissenschaft sind sicherlich erst auf der Basis von Zitationen messbar.) Hier kann das Projekt bereits vor dem Ende der Laufzeit, neben den Beiträgen auf den bereits erwähnten „eigenen“ Fachtagungen, auf über 30 Vorträge im In- und Ausland und über 20 Fachartikel in Zeitschriften und Büchern verweisen (BRÖTZ u. a. 2013).
3. Eine Einschätzung zur Angemessenheit der methodologischen Gesamtanlage des Projektes und insbesondere der inhaltsanalytischen Vorgehensweise, die nun zum Abschluss erfolgt.

4.1 Bilanz der inhaltsanalytischen Vorgehensweise

Die Entwicklung des inhaltsanalytischen Instruments bis zu einem methodisch gereiften und anwendbaren Codebaum sowie die Integration der Textgrundlagen, die teilweise aufgrund des Alters nicht als elektronische Daten zur Verfügung standen, waren zeitlich und konzeptionell aufwendiger, als es die Projektgruppe zu Beginn des Projektes eingeschätzt hatte. Zwar hatten einige Projektmitglieder Erfahrungen in der Anwendung der Analysesoftware und methodologisches Hintergrundwissen (vgl. bspw. das Methodenkapitel in SCHAPFEL-KAISER 2008), aber keiner der Beteiligten hatte Erfahrungen mit so großen Datenmengen und mit den spezifischen Herausforderungen, die sich aus einer Gruppe von Codierenden ergeben. Darüber hinaus konnte das Projektteam auf keine vergleichbare Untersuchung zurückgreifen. Insofern war die bereits zu Beginn geplante externe Methodenberatung durch GESIS hilfreich und sicherte die Vorgehensweise ab (vgl. ZÜLL/MOHLER 2001).

Die automatische Codierung mittels der SEA-Dateien (den Codes zugeordnete Schlagworte) brachte zwar hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Codierungen verbesserte Werte und erleichterte eine Standardisierung der Codierung; sie erbrachte aber nicht den erwünschten zeitlichen Gewinn, da eine Nachbearbeitung der Codierung dennoch erforderlich war. Hilfreich waren die Nutzerfreundlichkeit und das Beratungsangebot, die das verwendete Analyseprogramm aufgrund seines hohen Verbreitungsgrades und langjähriger praxisorientierter Entwicklung aufweist. So konnte allen Beteiligten eine zeitnahe Softwareschulung ermöglicht werden. Der Umgang mit dem Instrument und die Durchführung der Inhaltsanalyse erfolgten nach hohen wissenschaftlichen Standards.¹²

Trotz des hohen Aufwandes ist das Ergebnis – eine vollständige Analyse der Qualifikationsinhalte der kaufmännischen Aus- und Fortbildungsberufe – umfassend und in der Form von einmaligem Nutzen. Gleichwohl sollte bei einer Fortführung des Instruments, für die ja die Entwicklungsaufwendungen wegfallen, eine stärkere Fokussierung auf ausgewählte Fragestellungen erfolgen. Die Grundlagenarbeit hat einen enormen Datenpool zugänglich gemacht, der nur in Bruchteilen ausgewertet wurde (s. die nachfolgenden Beiträge, in denen die Ergebnisse herausgearbeitet werden).

Die Übertragung des Analyseinstruments auf die kaufmännischen Fortbildungsberufe gelang mit nur geringen Anpassungen ebenso wie die Nutzung zur Analyse der kaufmännischen Berufe in anderen deutschsprachigen Ländern (Kock 2014). Insofern ist die Instrumentenentwicklung auf weitere Felder übertragbar, schafft eine Grundlage für internationale Vergleiche ebenso wie für eine vergleichende Studie zwischen den Fortbildungsordnungen und einschlägigen Bachelorstudiengängen.

Übergreifend ist festzuhalten: Das Projekt glich eher einem kleinen Forschungsprogramm als einem Forschungsprojekt, das einer Fragestellung mit einem spezifischen methodischen Zugang nachgeht und evtl. zur Zuspitzung seiner Fragestellungen eine Expertenbefragung vorschaltet.

4.2 Bewertung des Gesamtdesigns und Lücken

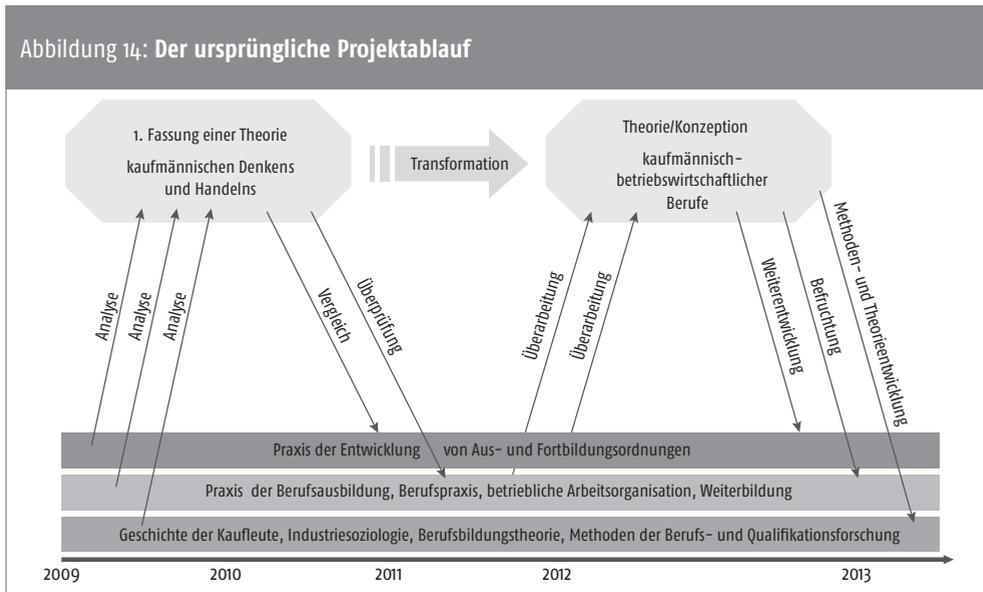
Berufsforschung, wie sie traditionell am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, an einigen Lehrstühlen mit industriesoziologischer oder berufs- und wirtschaftspädagogischer Ausrichtung sowie im BIBB stattfindet, arbeitet üblicherweise mit einem auf die jeweilige Bezugsdisziplin der Institutionen ausgerichteten methodischen Zugang und selten in einer so breiten Herangehensweise, wie dies hier der Fall war.

Beruf wurde hier nicht nur als Bündel von Tätigkeiten in einem Arbeitskontext verstanden, das sich durch seine Fachlichkeit und Anforderungsniveaus klassifizieren lässt (BUNDESAGENTUR 2011, S. 26), sondern in seiner Mehrdimensionalität, die sich aus den arbeitsorganisato-

12 http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Stellungnahme_Ergebnisse_Menold_final.pdf

rischen Bedingungen, den historisch gewachsenen Mentalitäten, den Qualifikationsanforderungen und abgerufenen Fähigkeiten sowie den Tätigkeiten im Erwerb ergibt und sich nicht zuletzt auch durch die unterschiedlichen Zugangswege und die Statusfragen unterscheidet.

Um diesen Merkmalen bei der Suche auf die Spur zu kommen, war sicherlich die breite Anlage hilfreich, auch wenn das ursprünglich geplante Gesamtdesign nicht durchgehalten werden konnte.



Eine systematische Überprüfung und Validierung der Ergebnisse an der Neuordnungspraxis war aus vorgenannten Gründe nicht zu leisten. Der Blick in die Berufspraxis konnte erst in Kombination mit der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung finanziert werden und musste demnach erst in der späteren Projektphase im Jahr 2012 erfolgen, nachdem die Haupterhebung abgeschlossen und die Erwerbspersonen in den relevanten Berufsgruppen aus der Gesamtstichprobe extrahiert werden konnten.

So war die Bündelung der Ergebnisse zu einer Theorie erst gegen Ende des Projektes möglich; eine Revision im Projektverlauf konnte nicht erfolgen. Demgegenüber bot es sich an, entgegen der ursprünglichen Planung die Teilergebnisse aus den unterschiedlichen Projekten bereits vorab der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Trotz aller kritischen Einschätzung zum ambitionierten Gesamtdesign fanden alle drei avisierten Bezugsebenen ihre Berücksichtigung und Eingang in das Projekt, dessen Ziele insofern mit einer Verzögerung von einem Dreivierteljahr erreicht wurden.

Unbefriedigend ist rückblickend die Wissenslücke hinsichtlich der Berufsentwicklung der kaufmännischen Aus- und Fortbildungsberufe im Zeitraum von 1936 bis ca. 1990. Diese wäre noch anhand der vorhandenen Genealogie der Berufe zu schließen. Des Weiteren wäre

noch zu untersuchen, welche Unterscheidungen sich in den Gemeinsamkeiten zwischen den unterschiedlichen Berufsgruppen in der kaufmännischen Berufsfamilie ausmachen lassen und ob diese charakterisiert werden können.

Aus Sicht der Neuordnungsarbeit, die im Bundesinstitut für Berufsbildung geleistet wird, sind mit dem Projekt Grundlagen gelegt bzw. werden Erkenntnisse zur Verfügung gestellt, die sich insbesondere aus den analysierten Ordnungsmitteln, aber auch den empirischen Befunden ableiten lassen. Die Entwicklung von übertragbaren Standards für die kaufmännische Ausbildung wäre nun eine sinnvolle Fortführung, wie dies derzeit bereits im BeQua-II-Projekt (BIBB 2012), gewissermaßen einem Spin-off des GUK-Projektes, für die Fortbildungsberufe geschieht.

Literatur

- ANDERSON, Lorin; KRATHWOHL, David (Hrsg.) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York, 2001
- BAUER, Hans G.; MUNZ, Claudia; SCHRODE, Nicolas; WAGNER, Jost: Die Vollständige Arbeits-handlung (VAH) – Ein erfolgreiches Modell für die kompetenzorientierte Berufsbildung. Berlin 2011
- BERG, Charles; MILMEISTER, Marianne: Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Ge-schichte finden. Über die Kodiervverfahren der Grounded-Theory-Methodologie [47 Ab-sätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 9 (2), 2008, Art. 13, Download unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/417/904> (Zugriff am 08.05.2012)
- BÖHM, Andreas: Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: FLICK, Uwe; VON KARDORFF, ERNST; STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 7. Auf-lage. Reinbek 2009, S. 476–483
- BOHNSACK, Ralf: Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: BOHNSACK, Ralf; NENTWIG-GESEMANN, Iris; NOHL, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen 2001, S. 225–252
- BRÖTZ, Rainer u. a.: Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Berufe (GUK) – Ausgangspunkte und Ziele des Forschungsprojekts. In: BRÖTZ, Rainer; SCHAPFEL-KAISER, Franz (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht. Bonn 2009
- BRÖTZ, Rainer; SCHAPFEL-KAISER, Franz (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirt-schaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht. Bonn 2009
- BRÖTZ, Rainer u. a.: Zwischenbericht zum Forschungsprojekt Gemeinsamkeiten und Unter-schiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Berufe. Bonn 2011
- BRÖTZ, Rainer u. a.: Abschlussbericht zum Forschungsprojekt Gemeinsamkeiten und Unter-schiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Berufe. Bonn 2013

- BUDE, Heinz: Die Kunst der Interpretation. In: FLICK, Uwe u. a. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek 2005
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): Klassifikation der Berufe 2010, Bd. 1. Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen. Nürnberg 2011
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Forschungsverständnis der Abteilung Ordnung der Berufsbildung. Unveröffentlichtes Positionspapier nach der Evaluation durch den Wissenschaftsrat. Bonn o. J. (2007)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport 2013. Bonn 2014
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Verordnungs-, Curriculum- und Prüfungsaufgabenmusterentwicklung für berufsübergreifende Qualifikationen in kaufmännischen Fortbildungsordnungen (BeQua II). Projektbeschreibung. Dezember 2012, Download unter: https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/fodb/data/documents/pdf/at_42409.pdf
- DREYFUS, Hubert; DREYFUS, Stuart: Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek 1987
- DUBS, Rolf u. a. (Hrsg.): Einführung in die Managementlehre. Band 1, Bern 2004
- FLICK, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 3. Auflage. Reinbek 2007
- FLICK, Uwe; VON KARDORFF, Ernst; STEINKE, Ines: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: FLICK, Uwe; VON KARDORFF, Ernst; STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 7. Auflage. Reinbek 2009, S. 13–29
- FRANK, Irmgard; WALDEN, Günter; WEISS, Reinhold: Berufsforschung und Berufsentwicklung: Perspektiven für die Arbeit des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: EULER, Dieter; WALWEI, Ulrich; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Berufsforschung für eine moderne Berufsbildung – Stand und Perspektiven. Beiheft 24 ZBW. Stuttgart 2010, S. 37–60
- FRÜH, Werner: Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. Konstanz 2007
- GADAMER, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 6. Auflage. Gesammelte Werke 1. Tübingen 1990 (ursprgl. 1960)
- GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L.: Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: HOPF, Christel; WEINGARTEN, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979, S. 91–111
- GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L.: Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung, 2. Auflage. Bern 2005, S. 12–19
- HACKEL, Monika; KLEBL, Michael: Qualitative Methodentriangulation bei der arbeitswissenschaftlichen Exploration von Tätigkeitssystemen. In: Forum Qualitative Sozialforschung Vol. 9, Nr. 3, Art. 15, Sept. 2008, Download unter: <http://www.qualitativerecherche.net/index.php/fqs/article/view/1007/2176>
- HAIPETER, Thomas: Kaufmännische Angestellte zwischen Angestelltenstatus und Dienstleistungsarbeit – eine soziologische Spurensuche. Bonn 2011
- HOLSTI, Ole R.: Content Analysis for the Social Sciences and Humanities. Reading et al. 1969: Addison-Wesley

- KAISER, Franz: Was kennzeichnet Kaufleute? – Ihr berufliches Denken und Handeln aus historischer, soziologischer und ordnungspolitischer Perspektive. In: FASSHAUER, Uwe; FÜRSTENAU, Bärbel; WUTTKE, Eveline (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen. Opladen 2012, S. 165–177
- KAISER, Franz: Fundamente kaufmännischer Beruflichkeit – Wirtschaftliches Handeln zwischen Marktorientierung, Finanzialisierung und ethischen Entscheidungen. In: BIESINGER, Albert u. a. (Hrsg.): Gott – Bildung – Arbeit. Zukunft des Berufsschulreligionsunterrichts. Münster 2013
- KAISER, Franz: Die Kennzeichen der Berufsfamilie kaufmännischer Angestellter und deren bildungs- und ordnungspolitische Perspektive. In: KREMER, H.-Hugo; TRAMM, Tade; WILBERS, Karl (Hrsg.): Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinn-dimension. Nürnberg 2014, S. 68–85
- KAISER, Franz; BRÖTZ, Rainer: Ordnungsbezogene Berufsforschung am Beispiel der Ordnungsmittelanalyse kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Berufe. In: PAHL, Jörg-Peter; HERKNER, Volkmar (Hrsg.): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld 2013, S. 229–238
- KECK, Andreas; WEYMAR, Birgit; DIEPOLD, Peter: Lernen an kaufmännischen Arbeitsplätzen. Berichte zur beruflichen Bildung. Berlin 1997
- KOCK, Anke: Kaufmännische „Kernqualifikationen in deutschsprachigen Ländern. In: KREMER, H.-Hugo; TRAMM, Tade; WILBERS, Karl (Hrsg.): Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinndimension. Nürnberg 2014, S. 86–96
- KRATHWOHL, David R.; BLOOM, Benjamin S.; MASIA, Bertram B.: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim und Basel 1978
- KREMER, H.-Hugo; TRAMM, Tade; WILBERS, Karl (Hrsg.): Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinndimension. Nürnberg 2014
- KUCKARTZ, Udo: Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden 2010, S. 12–130
- KUCKARTZ, Udo u. a.: Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2. Auflage. Wiesbaden 2008, S. 40
- LENZ, Michael: Intercoderreliabilität für MAXQDA 2 und MAXQDA 2007, Download unter: <http://www.mlenz.de/IRAnleitung.pdf>
- MATTHES, Britta; BURKERT, Carola; BIERACK, Wolfgang: Berufssegmente. Eine empirisch fundierte Neuabgrenzung vergleichbarer beruflicher Einheiten. IAB discussionpaper 35/2008
- MAXQDA: Einführung. Marburg 2007, S. 21–63
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung (Online Journal) 1 (2). Juni 2000, Download unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383> (Zugriff am 10.06.2010)
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken. 10. Auflage. Weinheim und Basel 2008, S. 11–76
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: FLICK, Uwe; VON KARDORFF, ERNST; STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek 2009, S. 468 – 475

- MAYRING, Philipp; GLÄSER-ZIKUDA, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Auflage. Weinheim und Basel 2008, S. 10–128
- MEIFORT, Barbara; PAULINI, Hannelore: Analyse beruflicher Bildungsinhalte und Anforderungsstrukturen bei ausgewählten nichtärztlichen Gesundheitsberufen. Berlin 1984
- PROTSCH, Paula: Höhere Anforderungen in der beruflichen Erstausbildung?. In: WSI-Mitteilungen 1/2013, S. 15–22
- RÄDIKER, Stefan: Die Inter-Coder-Reliabilität. Überlegungen zu Codierer-Übereinstimmungen bei der computergestützten Analyse qualitativer Daten. Vortragsfolien von der 12. CAQD Anwendertagung in Marburg am 4.3.2010, Download unter: http://www.caqd.de/dokumente/vortraege-2010/CAQD_2010_Inter-Coder_Raediker.pdf
- RAUNER, Felix (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculum. Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung. Bielefeld 2004
- REINISCH, Holger: Geschichte der Kaufleute. Studie zur Geschichte vornehmlich der deutschen Kaufleute, ihrer Tätigkeiten, ihrer Stellung in der Gesellschaft sowie ihrer Organisation und Qualifizierungsstrukturen von den Anfängen bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts. Bonn 2011
- ROSENHECK, Michèle: Kaufmännische Bildung in der Schweiz: Ausbildungsberuf Kaufleute zwischen Allrounder und Splitterberufen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 39 (2010) 4, S. 31–33
- SCHAPFEL-KAISER, Franz: Beruf und Zeit. Pilotstudie zu Zeit und Zeiterleben in Erwerbsberufen am Beispiel von Hebammen, Straßenbahnfahrern, Leitenden Angestellten und Künstlern. Berichte der beruflichen Bildung. Bonn 2008
- SCHMIEL, Martin: Deckungsanalyse der Ausbildungsordnungen von Ausbildungsberufen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 4 (1971) 3, S. 253–331
- SCHUMANN, Stephan u. a.: Inhaltsauswahl für den Test zur Erfassung ökonomischen Wissens und Könnens im Projekt „Ökonomische Kompetenzen von Maturandinnen und Maturanden (OEKOMA)“. Unveröffentlichtes Manuskript. Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik. Universität Zürich. Oktober 2010
- STRAKA, Gerald A.: Lernfelder – ein Abrichten auf die vollständige Handlung. In: ZBW 2012, S. 459–470
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996, S. 7–94
- TIEMANN, Michael; KAISER, Franz: Klassifikation der Berufe – Begriffliche Grundlagen, Vorgehensweise, Anwendungsfelder. In: PAHL, Jörg-Peter; HERKNER, Volkmar (Hrsg.): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld 2013
- WINTHER, Ester; ACHTENHAGEN, Frank: Kompetenzstrukturmodell für die kaufmännische Bildung: Adaptierbare Forschungslinie und theoretische Ausgestaltung. In Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 2008, Band 104, S. 511–538

- WILBERS, Karl: Kaufmännische Kompetenz an Hochschulen: Versuch einer Rekonstruktion des Bildes kaufmännischer Kompetenz an Hochschulen durch die Analyse hochschulischer Dokumente. In: KREMER, H.-Hugo; TRAMM, Tade; WILBERS, Karl (Hrsg.): Kaufmännische Bildung. Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinndimension. Nürnberg 2014
- WOLF, Stephan: Dokumenten- und Aktenanalyse. In: FLICK, Uwe; VON KARDORFF, Ernst; STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek 2009, S. 502–513
- ZBINDEN-BÜHLER, André; VOLZ, Chantal: Analyse des beruflichen Handlungsfeldes zur Entwicklung kompetenzorientierter Bildungspläne auf der Basis von Situationsbeschreibung. In: Empirische Pädagogik 2007, 21 (3), 322–339
- ZBINDEN-BÜHLER, André; VOLZ, Chantal: Zukunft der beruflichen Grundbildung im kaufmännischen Berufsfeld. Bericht zu Tätigkeitsanalyse (Teilprojekt 1). Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung. Zollikofen 12.2.2008
- ZÜLL, Cornelia; MOHLER, Peter Ph.: Computerunterstützte Inhaltsanalyse: Codierung und Analyse von Antworten auf offene Fragen – Validierung eines Diktionärs zur automatischen Kodierung. ZUMA How-to-Reihe, Nr. 8, Mannheim 2001, Download unter: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/howto/how-to8cz.pdf (Zugriff am 14.05.2012)

Rainer Brötz, Franz Kaiser

► Berufsbildungstheoretische Konzeption der Tätigkeiten und Qualifikationen kaufmännischer Angestellter

Einleitung

Ein Ziel des Forschungsprojektes zur Untersuchung der kaufmännischen Berufe im Bundesinstitut für Berufsbildung (GUK) war es, eine berufstheoretische Konzeption des kaufmännischen Denkens und Handelns zu entwickeln. Dabei wurde auf unterschiedliche Methoden und wissenschaftliche Disziplinen zurückgegriffen. Das Gesamtprojekt wurde in Teilvorhaben durchgeführt. Zunächst wurden zwei Literaturstudien erstellt, die den Fragen nachgingen: Über welche Qualifikationen verfügen die Kaufleute vom Mittelalter bis in die 1920er-Jahre (historische Studie) und welche Erkenntnisse über die Qualifikationen von kaufmännischen Angestellten (soziologische Studie) gibt es? Darüber hinaus wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede aller kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Aus- und Fortbildungsordnungen analysiert (Ordnungsmittelanalyse als Teil der Berufsforschung). Schließlich wurden Modelle der Nationalökonomie und der Berufspädagogik auf ihre Brauchbarkeit für eine kaufmännische Konzeption überprüft (Aspekte der Nationalökonomie und Betriebswirtschaft), und im Zuge der BIBB/BAuA-Befragung wurden kaufmännisch Tätige in der Erwerbsarbeit mit zuvor gewonnenen Erkenntnissen aus Studien und Analysen konfrontiert (quantitative Befragung als Teil der Berufsforschung). Der folgende Beitrag fokussiert auf wichtige Ergebnisse und Erkenntnisse aus den genannten Studien, Analysen und Betrachtungen und unternimmt den Versuch, sie zu einer Konzeption des kaufmännischen Denkens und Handelns zu verdichten.

Zunächst werden grundlegende Begriffe der Konzeption wie Tätigkeit, Qualifikation, Berufsbildung und Kompetenz erläutert, deren theoretische Bezugspunkte verdeutlicht und der Berufsbegriff mit seinen Implikationen für die kaufmännischen Angestellten herausgearbeitet. Der zweite Abschnitt widmet sich den volks- und betriebswirtschaftlichen Funktionen der Kaufleute und kaufmännischen Angestellten und den aktuellen Diskursen um das Thema Dienstleistung. Darauf folgend werden die Qualifikationen der kaufmännischen Angestellten auf der Basis der Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt systematisch und historisch skizziert, ehe der Beitrag mit einer Verdichtung der Konzeption und schließlich einer Definition endet.

1. Modelle zur theoretischen Fundierung kaufmännischer Berufsentwicklung – Einleitende Dimensionen und Begriffsklärungen

Was prägt Kaufleute? Welche Tätigkeiten und Funktionen haben sie? Wie denken und handeln sie? Über welche Qualifikationen müssen sie verfügen? Was sind gemeinsame Kerne des kaufmännischen Denkens und Handelns? So lauten die Fragestellungen, denen die nachfolgende Konzeption nachgeht.

Ziel ist eine theoretische Fundierung kaufmännischer Berufsentwicklungen, die sich nicht nur auf empirische Daten und punktuelle betriebliche sowie arbeitswissenschaftliche Expertisen bezieht. Vielmehr werden diese Expertisen einbezogen und mittels konzeptioneller, soziologischer, berufspädagogischer (BRÖTZ/SCHAPFEL-KAISER 2009) und wirtschaftswissenschaftlicher Modelle genutzt, um zu einem Gesamtverständnis des kaufmännischen Denkens und Handelns zu gelangen. Damit sollen die beeinflussenden Faktoren sichtbar gemacht und die Kenntnisse aus dem Forschungsprojekt „Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe“ und seinem Forschungsumfeld am Bundesinstitut für Berufsbildung konzeptionell zusammengeführt werden. Die Autoren möchten so der künftigen Gestaltung kaufmännischer Ordnungsmittel und der Berufsforschung in dem Feld grundlegende Hinweise liefern. Die Konzeption orientiert sich an einem Begriff der kaufmännischen Angestellten, der wesentlich auf den beruflichen Tätigkeiten und Qualifikationsprofilen der deutschen, nicht hochschulischen Berufsaus- und -fortbildung basiert.¹

Zunächst sind folgende Begriffe zu definieren:

- ▶ Tätigkeit
- ▶ Qualifikation
- ▶ Beruf
- ▶ kaufmännische Angestellte

Diese Vorklärungen sind notwendig, um die theoretischen Voraussetzungen und die Sichtweisen der Konzeption transparent und nachvollziehbar zu machen.

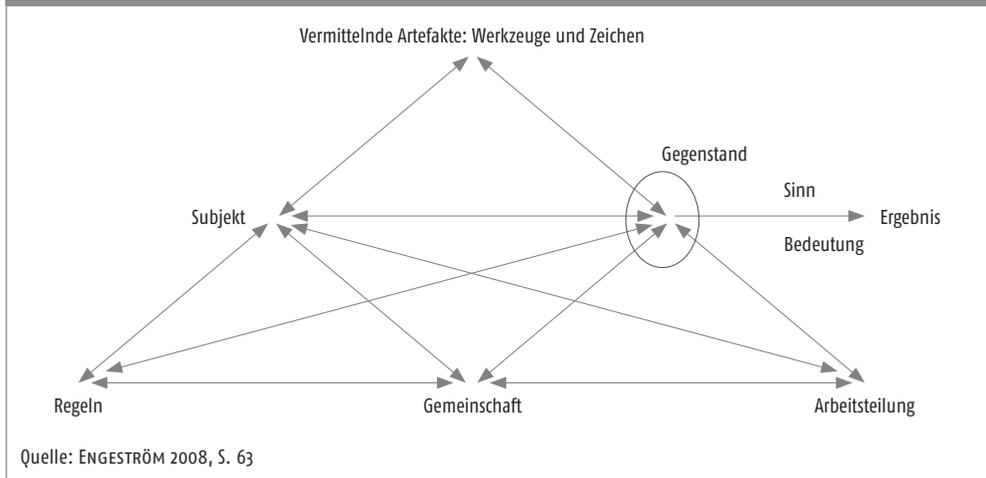
1.1 Die Tätigkeitstheorie als Modell für den Zusammenhang von Denken und Handeln

Die in der Tradition der kulturhistorischen Schule stehenden Ansätze der Tätigkeitstheorie, verbunden mit den Namen von VYGOTSKY, LURJA und LEONTJEV, machen die Tätigkeit des Men-

1 Die zunehmende Veränderung der Hochschullandschaft aufgrund des Bologna-Prozesses und der damit verbundenen Einführung der Bachelorstudiengänge hat neben den wachsenden dualen Studiengängen neue Formen und eine neue Vielfalt der hochschulischen beruflichen Qualifizierung hervorgebracht. Diese wird in dem Beitrag dennoch nicht berücksichtigt, weil sich die institutionellen von den rechtlich-organisatorischen Bedingungen stark unterscheiden und hier eine Beschränkung auf bundeseinheitliche berufsbildende Regelungen erfolgt.

schen zum Ausgangspunkt der Entwicklung höherer psychischer Funktionen (SCHAPPEL 1995). Die Forschungsfragen dieser Tradition lauten folglich: Wie lernt der Mensch, zu denken, zu sprechen, und wie steuert er sich selbst mit seinem Bewusstsein? Im Mittelpunkt steht die Frage, wie der Mensch sich in seinen Handlungen die Welt aneignet, sie gestaltet, verändert und wie diese Interaktion sich auf seine Persönlichkeit auswirkt.² In Abkehr von den Reiz-Reaktions-Schemata der behavioristischen Psychologie (SKINNER, PAWLOW) arbeitet VYGOTSKY in den 1920er-Jahren heraus, dass ein prägender Unterschied zwischen dem Verhalten von Mensch und Tier darin besteht, dass beim Mensch „vermittelnde Zeichen“ zwischen der Subjekt-Objekt-Beziehung stehen. Der Mensch ist deshalb in der Lage, mit seinen Gedanken und Überlegungen „sein eigener Reiz zu sein“ (VYGOTSKY 1925, S. 53). Er kann sich selbst, mittels des Denkens und reflektierenden Umgangs mit der Umwelt und seinen eigenen Handlungen, Werkzeuge und Sprache schaffen, die seine Beziehung zur Umwelt sozialhistorisch ausformen und ihm damit eine erhöhte Autonomie verschaffen. Es besteht also auf der einfachsten Ebene der Betrachtung der Tätigkeit eine Dreiecksbeziehung zwischen Subjekt – Instrument – Objekt (s. Abbildung 1, oberes Teildreieck).³

Abbildung 1: Die Struktur eines menschlichen Tätigkeitssystems nach ENGESTRÖM



Die Handlung ist aufgrund des Motivs des Subjekts auf ein Objekt gerichtet (z. B. Motiv: Kundenbeziehung pflegen, Objekt: Nachricht, Instrument: E-Mail-Programm, Sprache).⁴ Diese

- 2 In Abgrenzung zu den soziologischen Ansätzen zu Mentalität und Habitus, auf die später noch eingegangen wird, ist hier nicht die Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse oder Gruppe der prägende Faktor der Persönlichkeit, sondern die ausgeübte Tätigkeit.
- 3 Diese vermittelnden Instrumente können sowohl Maschinen, Werkzeuge als auch Texte, gesprochene Sprache und andere Zeichen sein.
- 4 „... der Mensch macht aufgrund seiner Aktivität Ausschnitte der Wirklichkeit (Dinge, Prozesse, Relationen, Personen etc.) zum Gegenstand seiner Tätigkeit, um Motive zu realisieren“ (LOMPSCHE 2004, S. 59 f.).

Handlung wiederum steht in einem kulturhistorischen Kontext, der sowohl das Objekt mit geprägt hat als auch die Motivstruktur des Subjekts und die eingesetzten Instrumente.⁵ Das Schaubild von ENGSTRÖM (Abbildung 1) zeigt, dass sowohl die Gegenstände als auch das Subjekt von tradierten Handlungsregeln innerhalb und außerhalb des Tätigkeitssystems, der Gemeinschaft (Betrieb, Kultur) und der vorhandenen Arbeitsteilung beeinflusst werden. Darin schlägt sich nieder, dass „Akteure innerhalb des Tätigkeitssystems als gesellschaftlich eingebundene Wesen verstanden werden“ (HACKEL 2011, S. 57) und auch die Gegenstände und Instrumente nicht als naturwüchsig vorhanden, sondern als von der kulturhistorischen Situation und Arbeitsteilung abhängige berücksichtigt werden.

Dies macht deutlich, dass Tätigkeit nicht nur ein Bündel von Handlungen bezeichnet, sondern die kulturhistorischen Umgebungsbedingungen, die persönlichen Motivstrukturen sowie die Wechselwirkung zwischen Tätigkeit und Person umfasst. Mit der erwerbsbezogenen Tätigkeit ist aus Subjektsicht ein Bündel von Motiven verbunden, und sie besteht aus einer Vielzahl von Handlungen, die wiederum in kleinteiligere Operationen des Handlungsvollzugs (Rechner einschalten, Adresse raussuchen, E-Mail eintippen, sprachliche Fehlerfreiheit prüfen etc.) unterteilbar ist. In diesen Handlungsprozessen entwickelt sich nach LEONTJEV das Bewusstsein, die höheren psychischen Funktionen, das Denken.⁶ Das Handeln innerhalb bestimmter Tätigkeitssysteme prägt also das Bewusstsein der darin Handelnden. Überträgt man diese Überlegungen auf das kaufmännische Denken und Handeln, so lassen sich die Tätigkeiten und Prägungen der Berufe einerseits durch ihre Handlungsbereiche innerhalb eines Unternehmens unterscheiden (Arbeitsteilung) und die damit verbundenen, überwiegend eingesetzten Instrumente und Methoden (Arbeitsmittel), aber auch durch die in den Gemeinschaften (Unternehmen, Behörden) eingebetteten gesellschaftlichen Funktionen (Branchen) und Mentalitäten und Denkweisen (Motive).

1.2 Die Unterscheidung von Berufsbildung, Qualifikation und Kompetenz

Zwar lassen sich über die Unterscheidung der oben genannten zentralen Begriffe der Berufsbildungsforschung unzählige Literaturverweise anführen, und mit ihnen gehen auch wesentliche berufsbildungspolitische Auseinandersetzungen einher, dennoch soll hier eine pragmatische Unterscheidung vorgenommen werden, die verdeutlicht, warum in den nachfolgenden Ausführungen im Wesentlichen auf den Begriff der Qualifikation rekurriert wird.⁷

5 So weist auch Martin FISCHER auf kollektive Faktoren der Tätigkeit hin, er spricht von „Praxisgemeinschaften“ im Zusammenhang mit dem Lernen im Arbeitsprozess (FISCHER 2002, S. 71 ff.).

6 „Wir können heute die psychophysischen Gehirnmechanismen nicht anders denn als Entwicklungsprodukt der gegenständlichen Tätigkeit selbst betrachten“ (LEONTJEV 1977, S. 39).

7 Der Berufsbildungsbegriff verbirgt sich im Titel durchaus in der *berufsbildungstheoretischen* Konzeption. Dort wird er bewusst verwendet, um eben auch u. a. die mentalitätsprägenden Dimensionen einzubeziehen, die über die formale Qualifikation hinausweisen.

Der Berufsbildungsbegriff umfasst traditionell die Curricula, die institutionellen Formen und die Erziehungspraxis der Nachwuchskräfte eines beruflich organisierten Arbeitsmarktes und die mit ihnen einhergehenden Aufstiegs- und Fortbildungsregelungen. Darüber hinaus weist er auf die unmittelbare erwerbsbezogene Verwertung des angeeigneten Wissens, der Fertigkeiten und Fähigkeiten hin und auf die Funktion der Vermittlung zwischen Lernendem und Gesellschaft (LISOP 1998), die der Begründer der deutschen Berufsschule, Georg KERSCHENSTEINER, seinerzeit „Tor zur Menschenbildung“ nannte. Beruf als Rahmen zur Identitätsausbildung und Verbindung des jeweiligen Individuums mit einer gesellschaftlichen Aufgabe zu verstehen, die mit der Berufsausübung einhergeht, scheint indes auch heute noch weitgehend unbestritten.⁸

Die im Rahmen der beruflichen Aus- und Fortbildung angeeigneten Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten definieren die berufliche Qualifikation. Das Erlangen der Qualifikation wird durch Prüfung festgestellt und mit einem Zertifikat bestätigt. Grundlage sind staatlich verordnete Regelungen in Form von Aus- und Fortbildungsordnungen. Inwiefern darüber hinausgehende Fähigkeiten vermittelt werden, sich im Laufe der Lernzeit eine andere Form des Denkens und Handelns entwickelt, die weit über die beschriebene Qualifikation hinausweist, ist nicht Bestandteil des hier verwendeten Qualifikationsbegriffs. Er lehnt sich damit sehr eng an den Begriff der beruflichen Handlungsfähigkeit an, der Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten nach § 1 Abs. 3 BBiG umfasst.⁹

Der in der Vergangenheit vermehrt verwendete Begriff der Kompetenz löst sich von der eher formalen Definition der Qualifikation und dem mit ihr einhergehenden Prüfungs- und Berechtigungswesen und betont die enge Verbindung zwischen Fähigkeiten und der jeweiligen Person. Die Befähigung einer Person zur Wahrnehmung von Aufgaben im beruflichen Kontext wird dabei auf den Kompetenzbegriff fokussiert, und die im Lern- und Erziehungsprozess erworbenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten sowie die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen treten in den Hintergrund. Formal beschrieben und unterschieden werden diese Kompetenzen, jenseits der berufs- und fachspezifischen Differenzierung, so der aktuelle Stand gesellschaftlicher Verständigung, durch Ebenen des Deutschen Qualifikationsrahmens, die sich im Hinblick auf Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit beschreiben lassen (DQR 2013).

Da sich die nachfolgenden Ausführungen und die Konzeption auf überindividuelle Schemata beziehen, die eine berufsfamilienspezifische Prägung aufweisen (BRÖTZ/KAISER 2014), sind Tätigkeiten und Qualifikationen die vorzugsweise genutzten Begrifflichkeiten.

8 Inwiefern mit der Berufsbildung zugleich auch Beschränkungen einhergehen, ist an dieser Stelle ebenso wenig Thema wie die unterschiedlichen Abgrenzungen des Berufsbegriffs je nach Betrachtungsperspektive (vgl. KAISER/BRÖTZ zur Beruflichkeit in diesem Band).

9 Selbstverständlich können Qualifikationen im Sinne einer zertifizierten Befähigung zur Ausübung bestimmter Tätigkeiten auch außerhalb staatlicher Regelungen angeeignet und geprüft werden (Herstellerzertifikate, Sprachkurse etc.).

1.3 Der Berufsbegriff als pädagogisch-soziologische Kategorie vor dem Hintergrund dynamischen Wandels und der sozialökologischen Systemtheorie

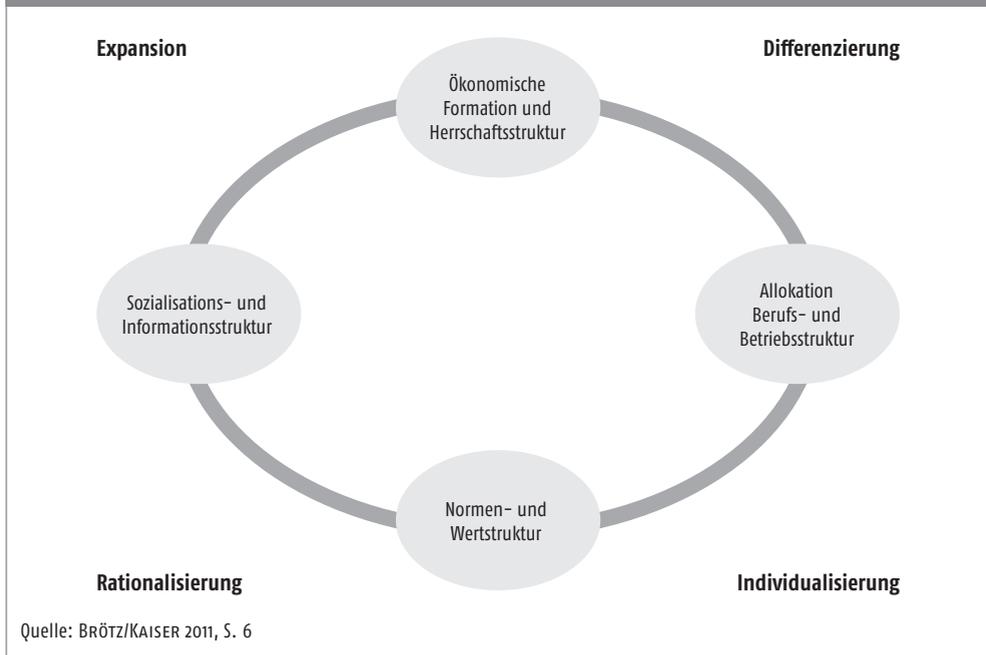
Die vorangegangenen Ausführungen haben Hinweise gegeben, dass allein aus der Analyse der Arbeitshandlungen und eingesetzten Hilfsmittel die Fähigkeiten für berufliches Handeln bei der Entwicklung einer spezifischen berufsbildungstheoretischen Konzeption bestimmen zu wollen zu kurz greift. Gerade das Studium historischer Quellen ebenso wie die Genealogie der Berufe verdeutlichen, dass sich die berufliche Tätigkeit in Abhängigkeit von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnissen verändert. Berufe haben ihre eigene Sozialgeschichte (GEORG/KUNZE 1981) als „Subkulturen“ der Gesellschaft (SCHAPFEL-KAISER 2008) und prägen mit dieser die Mentalität der beruflich Handelnden. Als solche sind Berufe eingebunden in eine Modernisierungsdynamik einer Gesellschaft, der sie angepasst werden.

In seiner Modernisierungsgeschichte der beruflichen Bildung von 1993 greift Karl Wilhelm STRATMANN (S. 36 ff.) auf die Rezeption von Talcott Parsons Handlungsschema der Modernisierung bei Hans VAN DER LOO und Willem VAN REIJEN (1992) zurück. Diesen Ansatz legt auch REINISCH in seiner Geschichte der kaufmännischen Berufe von 2011 als Strukturierungsschema zugrunde, welches folgende Indikatoren umfasst: 1. Ökonomische Formation, 2. Herrschaftsstruktur, 3. Normen- und Wertstruktur, 4. Berufsstruktur, 5. Arbeits- und Betriebsstruktur, 6. Allokationsweisen, 7. Sozialisations- und 8. Informationsstruktur (vgl. REINISCH 2011, S. 18 ff.).¹⁰ Die Ausgestaltung dieser acht „sozialen Gefüge“ beeinflusst den erreichten Stand des kaufmännischen Arbeitsvermögens. Diese Veränderungsdynamik lässt sich mittels der Kategorien Differenzierung, Rationalisierung, Individualisierung und Expansion (Handelsausweitung, Entdeckungen etc.) als zentrale „Modernisierungsschwellen“ beschreiben.

Auf diese dynamischen Elemente der Modernisierung oder sozialen Evolution im Kontext kaufmännischer Beruflichkeit soll hier nicht im Detail eingegangen werden. Sie werden an dieser Stelle nur aufgeführt, um zu verdeutlichen, dass die Betrachtung kaufmännischen Denkens und Handelns gebunden ist an die jeweils konkrete historische Epoche mit ihrer Ausprägung der sozialen Gefüge. Damit verbunden ist eben auch die jeweilige Beruflichkeit, der Beruf als Klammer und normierte Folie des Austauschs zwischen Individuum und Gesellschaft (SCHAPFEL-KAISER 2008).

10 Die von STRATMANN gewählte Abfolge der acht sozialen Gefüge könnte den Eindruck erwecken, dass von einer bestimmten „Entwicklungslogik“ ausgegangen wird, die ein „Basis-Überbau-Konzept“ unterstellt, also davon ausgeht, dass die ökonomische Formation und die zugehörige Herrschaftsstruktur, die Allokationsweisen, die Berufsstruktur und die Arbeits- und Betriebsstruktur, die Normen- und Wertstruktur und schließlich die Sozialisations- und Informationsstruktur determiniert. Dies ist jedoch nicht der Fall, denn STRATMANN geht davon aus, dass die einzelnen „sozialen Gefüge“ in einem Verhältnis gegenseitiger Beeinflussung stehen, mithin also jeweils durch relative Autonomie gekennzeichnet sind. So haben bereits VAN DER LOO und VAN REIJEN deutlich gemacht, dass bspw. der Prozess der Individualisierung gleichzeitig zur Differenzierung stattfindet und sich so die Individuen einerseits unabhängiger von den unmittelbaren sozialen und kulturellen Umgebungsgefügen machen, sich zugleich aber auch in neue Abhängigkeiten zu „entlegeneren Netzwerken“ (1992, S. 161) begeben.

Abbildung 2: Soziale Gefüge der Modernisierung



Zur Einordnung der Funktion und Wechselwirkung des Berufs auf gesellschaftliche, wirtschaftliche und arbeitsorganisatorische Prozesse sowie die damit verbundene Mentalität soll in den nachfolgenden Ausführungen auf das sozialökologische Modell von BRONFENBRENNER (1979)¹¹ zurückgegriffen werden. Es unterscheidet vier Bereiche als Makro-, Exo-, Meso- und Mikroebenen. Unter Bezug zur Berufsbildung und zur Verdeutlichung des Zusammenhangs von Wissenschaft und Schulpraxis hat DUBS (2001, S. 391 ff.) auf dieses Modell zurückgegriffen und darauf hingewiesen, dass Untersuchungen, die dies auf nur einer der Ebenen unberücksichtigt lassen, die bestehenden Wechselwirkungen aus dem Blick verlieren (vgl. auch KELL 2006).

Die in Abbildung 3 skizzierten Begriffe werden nachfolgend mit Beispielen unterlegt.

- 1) Als Makroebene sind die globalen Zusammenhänge und gesamtgesellschaftlichen Handlungsweisen auszumachen. Hierin einzubeziehen sind sowohl kulturelle, politische als auch technologische Veränderungen, die gesellschaftliche Auswirkungen

¹¹ BRONFENBRENNER entwickelte sein Modell im Kontext der Sozialisations- und Entwicklungsforschung (ZSE 2006) und unterscheidet zwischen: Mikrosystem (nahe Bezugspersonen, wie z. B. Familie, Partner), Mesosystem (Wechselbeziehung zwischen zwei und mehreren Lebensbereichen – ein System von Mikrosystemen, z. B. Beziehung zwischen Familie und Arbeit, Familie und Bekanntenkreis), Exosystem (mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht unmittelbar selbst beteiligt ist, von denen sie aber beeinflusst wird) und Makrosystem (Gesellschaftssystem als Ganzes, das die vorgenannten Systeme als Teilsysteme enthält).

haben.¹² Sie stehen in einem Wechselverhältnis zu (supra-)staatlicher Interventionspolitik, globalen Wirtschaftsfaktoren und politischen Trends und Themensetzungen wie Nachhaltigkeit und Umweltschutz, Gender Mainstreaming, Demokratisierung etc. Für Berufe ergeben sich aus dieser Ebene einerseits Reflexionsfelder, die es den beruflich Handelnden ermöglichen, den gesellschaftlichen Sinn ihrer beruflichen Funktion zu begreifen und zu hinterfragen. Zugleich erschließt diese Ebene die globalen Marktzusammenhänge, die für kaufmännische und technologische Entscheidungen zum Teil unmittelbar zu berücksichtigen sind, weil sich aus ihnen Veränderungen der Marktsituationen und Produktionsmöglichkeiten ergeben¹³ und sich mit gesellschaftlichen Wertverschiebungen auch veränderte Kundenanforderungen oder auch Marketinganforderungen ergeben (gendergerechte Ansprache, Nachhaltigkeitsberichte, Diversity etc.).¹⁴

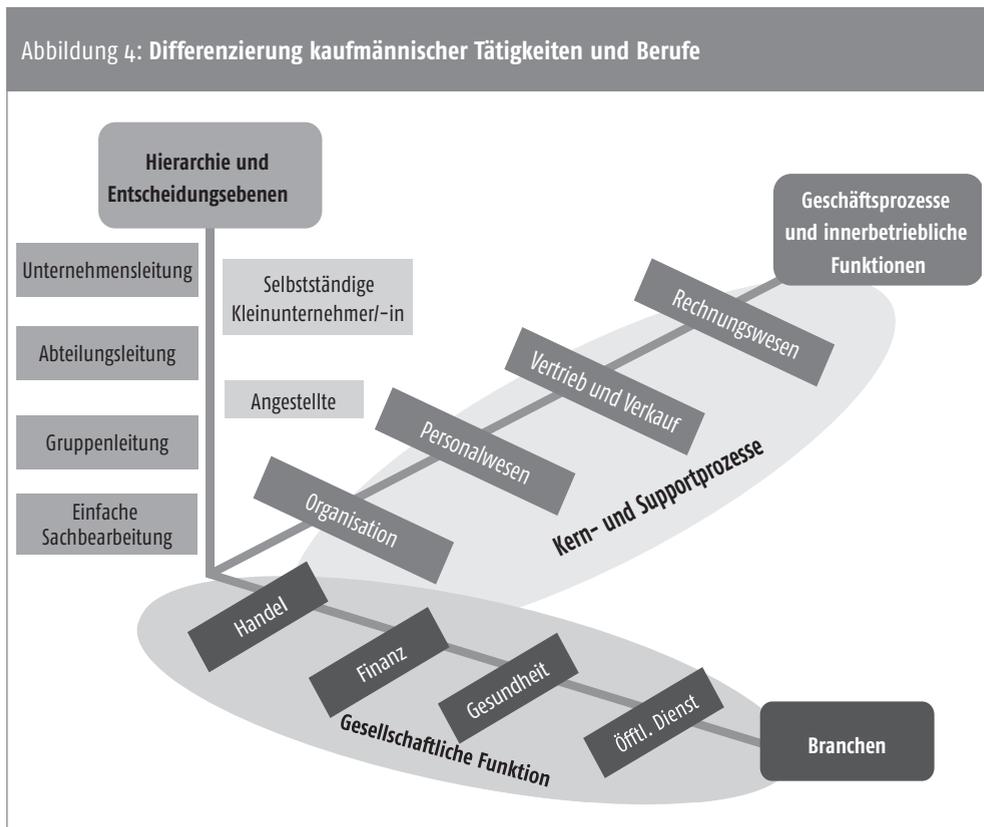
Abbildung 3: Sozialökologische Ebenen und Kontexte beruflicher Qualifikation und Tätigkeiten

Ebenen	Gegenstand/Akteur	Kontext	Zielorientierung
Makroebene	Gesellschaft/Staat(en)	Weltmarktsituation, politische Ziele, gesetzlicher Rahmen, nationale und internationale Politik	Wohlstand, Umwelt, Beschäftigung
Exoebene	Bildungs- und Wirtschaftssystem Berufsstrukturen, branchenspezifische Märkte	Wirtschafts- und Bildungspolitik, Qualifizierungsziele, Markt, Kunden, Branche	Qualifikationsbedarfsdeckung, funktionale Arbeitsteilung
Mesoebene	Unternehmen (Handlungsebenen der Unternehmung)	Aufgabenzuschneidungen, organisatorische Bedingungen	Gewinn, Erhalt, Diversity Management, Nachhaltigkeit, Internationalisierung
Mikroebene	Individuum Aufgaben und Funktionen, Erwerbsberuf	Tätigkeiten	Funktionsbezogene und private Ziele ¹⁵

- 12 So zum Beispiel die branchenübergreifenden Auswirkungen der Entwicklungen im Transportwesen, der Energiegewinnung und Kommunikationsmöglichkeiten.
- 13 Zu erinnern sei bspw. an die unmittelbaren Auswirkungen von politischen Unruhen in den nordafrikanischen Staaten auf die touristische Vermarktung von Destinationen in den betroffenen Ländern oder die Veränderungen von Steuern für die Preiskalkulation im Hotel- und Gastgewerbe oder die Wirkungen der Abwrackprämie für den Automobilhandel und die -produktion, um nur ganz augenfällige Beispiele zu wählen.
- 14 In diesem Zusammenhang ist auf die jahrhundertealten Anstrengungen der Kaufleute zu verweisen, mittels politischer Einflussnahme auf die Verbesserungen ihrer Wirtschaftsbedingungen einzuwirken, wie die Abschaffung der Zölle und anderer einschränkender rechtlicher Regelungen.
- 15 Z. B. Controller benötigt Daten, Personaler plant Personalentwicklungsmaßnahmen, Individuum will Sinn in der Arbeit, Selbstverwirklichung, Familie, Zufriedenheit, Gesundheit, Glück, Nutzen.

- 2) Auf der Exoebene sind zwei Teilsysteme zu berücksichtigen:
 - a) das Wirtschaftssystem und seine branchenspezifischen Strukturen mit externen Rahmenbedingungen (Branchenstrukturen, spezifischen Teilmärkten, Erwerbsberufsstrukturen, sozialpartnerschaftlichen Beziehungen) und
 - b) das Bildungssystem mit seinen Qualifizierungsstrukturen und Regelungen der beruflichen Aus- und Fortbildung (Bildungssystemstrukturen, Ziele, Inhalte und Strukturvorgaben der schulischen und betrieblichen Curricula, inkl. der Prüfungsstrukturen).Aus systemtheoretischer Perspektive werden Berufe als Brücke oder „Form“ (KURTZ 2005) zum Bindeglied zwischen Bildungs- und Wirtschaftssystem und damit auch als bildungspolitische, tarifpolitische und arbeitsrechtliche Gestaltungsfelder begriffen (s. den Beitrag von RESSEL im vorliegenden Band sowie LÖNS 2013). Die unter a) beschriebenen Aspekte des Wirtschaftssystems bestimmen in differenzierterer Weise als die Aspekte der Makroebene die beruflich strukturierte Arbeitsteilung. Hier finden sich branchenbezogene Spezialisierungen und Teilmärkte, mit denen sich die dort Handelnden beschäftigen, wobei die nach außen gerichtete Branchenpolitik auf der Makroebene politische Entscheidungsfindungen bspw. mittels verbandlicher Organisationen beeinflusst. Die unter b) bezeichneten Qualifizierungsstrukturen und Regelungen stehen einerseits in einer Wechselbeziehung zu den Aufgabenzuschnitten in den Unternehmen, weil die Qualifikationsprofile auch die Aufgabenzuschnitte beeinflussen. Zugleich beeinflussen die Auswahl der Inhalte und die Form deren Aneignung (vollzeitschulisch, betrieblich, hochschulisch etc.), die Statuszuweisungen und die Art und Weise der Denk- und Handlungsweisen.
- 3) Auf der Mesoebene befinden sich die Strukturen der institutionellen Organisation, in die beruflich Handelnde eingebunden sind (Unternehmensorganisation, Mitbestimmungs- und Entscheidungsstrukturen, Produktpolitik, Marktbeziehungen und Unternehmenspolitik inkl. Personalpolitik etc.). Sie beeinflussen die Handlungsspielräume, notwendige Qualifikationsbreite und -tiefe an den jeweiligen Arbeitsplätzen und die zum Teil sehr unterschiedlichen Dienstleistungen und Produkte, mit denen sich die beruflich Handelnden befassen. Sie bestimmen aber auch die Unternehmenskultur der beruflich Handelnden.
- 4) Auf der Mikroebene befinden sich die von den Individuen ausgeführten Tätigkeiten und Denkhandlungen und die mit ihnen einhergehenden Lernerfahrungen, Wissens- und Erfahrungsbestände und mentalitätsprägenden Arbeitsvermögen. Sie umfassen einerseits die unzähligen unterscheidbaren Handlungssituationen, eingesetzten Werkzeuge, situativen Zielsetzungen und zugleich auch die individuellen Dispositionen der einzelnen Berufsausübenden hinsichtlich ihrer Zielsetzungen privater, beruflicher und politischer Natur. Sie führen zu weiteren Differenzierungen hinsichtlich der konkreten zugewiesenen kaufmännischen Aufgabenstellungen und unternehmerischer Verantwortung. Hier wird das kaufmännische Denken und Handeln in der jeweiligen Handlungssituation konkretisiert und beeinflusst.

Die zur Bewältigung der zunehmenden Komplexität gesellschaftlicher Austauschprozesse auf den gerade ausgeführten Ebenen entwickelte Arbeitsteilung und mit ihr verbundenen Tätigkeiten lassen sich auch zur Unterscheidung von Qualifikationsanforderungen und zur Strukturierung von Berufen heranziehen, wie das nachfolgende Schaubild (Abbildung 4) in Anlehnung an KUTSCHA (1976, S. 46) verdeutlicht.



Die Berufe der kaufmännischen Angestellten lassen sich nach folgenden Kriterien unterscheiden: den innerbetrieblichen Funktionen, in denen sie Schwerpunkte ausbilden, den ausbildenden Branchen sowie nach deren Stellung und Funktion innerhalb einer betrieblichen Entscheidungshierarchie. Die jeweilige Ausgestaltung der beruflichen Qualifikationsstruktur ist somit sowohl beeinflusst von der gesellschaftlichen Arbeitsteilung in Branchen und den mit ihr verbundenen Interessen, dem unterschiedlichen Grad der Arbeitsteilung in Abhängigkeit von der Arbeitsorganisation der Betriebe sowie schließlich den für die jeweiligen Handlungskontexte und Aufgaben benötigten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen. Dabei sind die institutionell-organisatorischen Kontexte der Vermittlung und Prüfung der Qualifikationen als zusätzliche Faktoren noch nicht angesprochen.

Die hier beschriebenen Zustände und Wechselwirkungen sind nicht statisch, sondern verändern sich auf allen Ebenen, wie der Exkurs zu den Modernisierungstheorien angedeutet hat. Es entstehen neue Organisationen und Institutionen, sie erweitern oder verlieren ihren Einflussbereich, wie sich auch bspw. die markt- und verteilungsspezifischen Bedingungen aufgrund von technologischen und politischen Entwicklungen verändern. Es entstehen neue Berufe, Produkte, Dienstleistungen (KAISER 2012) und Trends in der Arbeitsorganisation. Zudem verändern sich die Ziele und Wertvorstellungen, die wiederum das Arbeitsumfeld und gesellschaftspolitische Trends beeinflussen und vice versa.

Beruf ist demzufolge als soziales Konstrukt zu verstehen, das seine spezifisch historische Erscheinungsform und Funktionen im Hinblick auf die kulturelle Sozialisation in die jeweiligen Praxisgemeinschaften der Branchen hat. Zugleich hat das Konstrukt auch den unmittelbaren Tätigkeitsbezug am Arbeitsplatz und in der sozial-institutionellen Arbeitsorganisation. Darüber hinaus sind an den Beruf Berechtigungen im Hinblick tariflicher Entgeltsysteme etc. gekoppelt. Unterschiedlich ausgestaltete Teile des Bildungssystems vermitteln die jeweiligen Qualifikationen und gehen häufig auch mit damit verbundenen Statuszuweisungen einher (weitere Ausführungen zur Bedeutung von Beruf und Beruflichkeit vgl. BOSCH 2001; 2014 und KAISER/BRÖTZ in diesem Band).

1.4 Kaufleute und kaufmännische Angestellte

Die berufliche Arbeit der Kaufleute in Form selbstständiger Tätigkeit beginnt historisch in vergleichsweise bescheidenen Formen mit der des umherziehenden Warenhändlers und führt durch den Wandel der wirtschaftlichen Verhältnisse, verbunden mit der Ausdehnung der Märkte mittels neuer Transport- und Kommunikationsmittel, durch die Veränderung rechtlicher und politischer Bedingungen, wie den Wegfall von Zöllen oder die Zulassung des Wertpapierhandels, zu einer deutlichen Expansion der Umsätze und der Herausbildung eines neuen Standes in Form der Kaufmannsherren (BRAUDEL 1988, S. 122–147). Erst diese Ausdehnung macht, wenn auch anfänglich in sehr bescheidenen Ausmaßen,¹⁶ die Entstehung neuer beruflicher Arbeitsformen in der privaten Wirtschaft in Form der kaufmännischen Angestellten möglich. Charakteristisch für die Kaufleute ist, unabhängig von den Zeitepochen, dass sie nicht mit der Herstellung, Gewinnung oder Verarbeitung von Waren befasst sind, sondern mit deren Lagerung, Verteilung, Verkauf, der Dokumentation der Geschäftsprozesse und der damit verbundenen Korrespondenz. „Unter den die Geschäfte führenden Herren rangieren der ‚Faktor‘ als Leiter einer ausländischen Niederlassung und in der Zentrale der Hauptbuchhalter, darunter finden sich Kassierer, Schreiber und Kopisten. Bereits zwischen dem 13. und 16. Jahrhundert bilden sich neue Sektoren im Bereich der Logistik und

16 REINISCH (2011) macht deutlich, dass auch bei den weit ausgedehnten Geschäftstätigkeiten der Fugger und im Kontext der Handelstätigkeit der Hanse die Zahl der Beschäftigten in den zentralen Kontoren sehr bescheiden war und nur selten über zehn Personen hinausreichte.

damit verbundene spezialisierte Arbeitsvermögen heraus“ (BRÖTZ/KAISER 2011, S. 8). Damit übernehmen diese Angestellten zum Teil ähnliche Funktionen wie die im Dienst des Adels und Klerus stehenden Schreiber und Verwalter, deren erste Vorläufer bereits am ägyptischen Hof der Pharaonen nachzuweisen sind (BRUNNER 1957, ACHTENHAGEN 2005).¹⁷

Die über viele Jahrhunderte selbstverständliche Lebensperspektive, als eigenständiger Kaufmann tätig zu werden, wird ab dem 13. Jahrhundert für einen Teil der bei den Kaufleuten Beschäftigten, trotz Fortsetzung ihrer kaufmännischen Tätigkeiten, infolge der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen nicht mehr Lebens- und Qualifizierungsziel (REINISCH 2011, S. 66). Es erfolgen zunehmend Spezialisierungen zur Ausübung von bestimmten Tätigkeiten, wie die des Buchhalters, Schreibers, Übersetzers oder Verkäufers. Damit einher geht eine Abhängigkeit vom Kaufmannsherrn und dessen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten einerseits und umgekehrt ein Erbringen von Diensten in dessen Sinne und damit verbunden im Sinne der positiven wirtschaftlichen Entwicklung der Unternehmung. Mit der Kapitalexpansion, dem Aufkommen von Fabriken und großen Kontoren sowie den Kaufhäusern verstärkt sich dieser Trend massiv, und die kaufmännischen Angestellten werden zum Massenphänomen (HAIPETER 2011).

Da der überwiegende Teil der kaufmännischen Beschäftigten und die auf deren berufliche Tätigkeit vorbereitenden Aus- und Fortbildungsberufsordnungen des dualen Systems nicht auf eine selbstständige Tätigkeit vorbereiten, zielt auch die hier vorgelegte Konzeption auf die berufliche Tätigkeit der kaufmännischen Angestellten und nicht auf die der selbstständigen Kaufleute.¹⁸

2. Die Funktionen der Kaufleute aus volks- und betriebswirtschaftlicher Perspektive

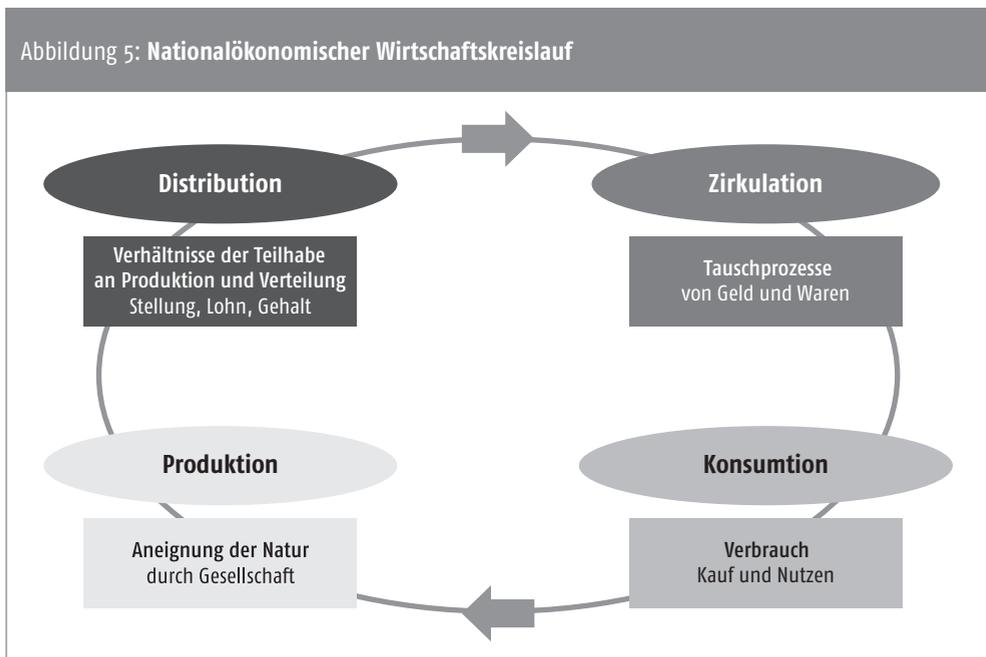
2.1 Kaufmännische Angestellte im volkswirtschaftlichen Wirtschaftskreislauf

Rekurrieren wir auf die zuvor im Abschnitt 1.2 beschriebenen Ebenen und Kontexte der beruflichen Tätigkeiten und Qualifikationen aus dem sozialökologischen Modell BRONFENBRENNERS, dann sind die kaufmännischen Angestellten im nicht produzierenden Bereich der wirtschaftlichen Prozesse einer Gesellschaft beschäftigt. Zur Verortung des gesellschaftlichen Sinns kaufmännischer Tätigkeit kann auf Modelle der klassischen Nationalökonomie zurückgegriffen werden. Diese unterscheiden wirtschaftliche Sphären auf der volkswirtschaft-

17 Dies auch ein Grund, weshalb die Ausbildungsberufe der öffentlichen Verwaltung, die sich auf den nicht technischen Dienst beziehen, in die Inhaltsanalyse der Ausbildungsberufe im Forschungsprojekt GUK aufgenommen wurden, obgleich sie nicht unmittelbar mit kaufmännischen Ausbildungsberufen assoziiert werden.

18 Die spezifischen Implikationen der Angestellten und ihrer Mentalität sind bei HAIPETER 2011 nachzulesen.

lichen Ebene als Produktion, Distribution, Zirkulation und Konsumtion (MARX 1961). Diese Betrachtungsweise findet sich auch bei David RICARDO und Adam SMITH, die betonen, dass der Reichtum einer Nation nicht nur aus den aus dem Boden gewonnenen und verarbeiteten Erzeugnissen bestimmt wird, sondern darüber hinaus auch die Entwicklung des Tausches der Waren und der Konsumtion in die Betrachtung wertschaffender Arbeit eingehen (SMITH 1978). Mit anderen Worten, die organisatorischen Strukturen einer Volkswirtschaft wie auch die Beteiligungsstrukturen und ihre Arbeitsleistungen tragen zum Erfolg eines Wirtschaftsystems bei und nicht nur das Volumen an Bodenschätzen und Produktionsmitteln. Letztlich tragen die Arbeitskräfte, unter denen auch die Tätigkeiten der Händler und Kaufleute gesehen werden, dazu bei, den gesellschaftlichen Reichtum zu mehren.



Die kaufmännische Tätigkeit ist nicht auf die unmittelbare **Produktion** im Sinne nationalökonomischer Betrachtung ausgerichtet. Kaufmännische Angestellte sind nur mittelbar in die Aneignung der Natur einbezogen. Sie nehmen in der Produktionssphäre Unterstützungsfunktionen ein, indem sie beispielsweise Zulieferungen für die Produktion erbringen (auch erst zu einem relativ späten historischen Zeitpunkt im entstehenden Verlagswesen und der Industrialisierung) oder Waren für die Produktion verkaufen.

Die Sphäre der Distribution bezeichnet die Gestaltung, Regulierung und Verteilung der Güter, Einkommen und Waren sowie die Rolle und den Status, den der Einzelne oder Beschäftigtengruppen übernehmen. Für David RICARDO wird in dieser Sphäre die Bewertung der Arbeit vorgenommen, in dem Lohn, Profit und Rente festgelegt werden (vgl. STAPELFELD 2006,

S. 264). Hier befindet sich ein klassisches Betätigungsfeld kaufmännischer Angestellter in der Personalsachbearbeitung, der Ausfertigung von Arbeitsverträgen, der Lohnbuchhaltung bis hin zur Einsatzplanung des Personals. Dies gilt insbesondere für jene kaufmännischen Angestellten, deren Tätigkeit sich auf die internen Prozesse von Unternehmen beziehen.¹⁹

Die Sphäre der Zirkulation und des Austauschs ist das wesentliche Handlungsfeld der auf Vertrieb und Verkauf sowie Beratung ausgerichteten kaufmännischen Angestellten. In dieser Sphäre werden die Waren und Dienstleistungen dem Verbrauch zugeführt und die damit verbundenen Austauschbeziehungen gestaltet. Dabei spielt Geld als Mittel der Tauschbeziehungen eine bedeutende Rolle und wird im 12. Jahrhundert ausgehend von Norditalien zu einem zunehmend bedeutungsvollen Geschäftsbereich der Handelsherren (LE GOFF 1989). Damit eine Ware oder Dienstleistung mit ihrem Gebrauchswert auch einen Tauschwert erlangt, bedarf es der Nachfrage nach der Ware. Nur dann lassen sich Erträge generieren, die im positiven Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag auch zu Gewinnen führen. Daraus erklärt sich die zunehmende Bedeutung von Marketing in den kaufmännischen Berufen.

Die vierte Sphäre, die der **Konsumtion**, beschreibt den Verbrauch bzw. die Nutzung der Waren und Dienstleistungen, sei es in Form des Endverbrauches oder der Zuführung zur Produktion. In dieser Sphäre sind kaufmännische Angestellte sowohl als Vermittler/-in und Berater/-in als auch als mediale Vermarkter tätig. Sie fördern den Absatz im unmittelbaren Kontakt mit den Kunden/-innen, sind aber nur teilweise unmittelbar in der Konsumtionssphäre anzutreffen, die auch häufig räumlich und zeitlich von dem Verkauf getrennt ist.

Im Modell der nationalökonomischen Betrachtung agieren kaufmännische Angestellte in ihren beruflichen Tätigkeiten primär in der Sphäre der Distribution und des Austausches/der Zirkulation und übernehmen dabei unterschiedliche Aufgaben und Rollen. Im Bereich der Distribution bezieht sich die Angestellten­tätigkeit auf interne betriebswirtschaftliche Aufgaben, die ihnen von den Geschäftsführern und -führerinnen in den Unternehmen übertragen werden. Die gesamtgesellschaftlichen Distributionsverhältnisse mitzugestalten (Tarifverhandlungen, Lobbyarbeit bezogen auf gesetzgebende Verfahren, branchenbezogene Marketingaktivitäten etc.) ist dabei nicht Teil ihres beruflichen Handlungsprofils im Unterschied zu den selbstständigen Unternehmern sowie der Sozialparteien. In der Sphäre des Tausches und der Zirkulation sind sie als Vermittler/-in an den Schnittstellen bis hin zum Konsum tätig, wenn man beispielsweise an den Handel oder die Dienstleistungen des Hotel- und Gaststättengewerbes denkt.

Die nationalökonomischen Betrachtungen insbesondere von RICARDO verdeutlichen, dass zur Realisierung wirtschaftlicher Prozesse die verwaltenden und dienstleistenden Tätigkeiten unabdingbar dazugehören und umgekehrt diese nicht ohne die Produktion betrachtet werden können, auch wenn sich diese scheinbar immer mehr verselbstständigen und loslösen. Letztlich sind produzierende und dienstleistende Tätigkeiten zwei Seiten einer Medaille, denn zur Realisierung des Gewinns tragen die Planung des Transports, die Aushandlung

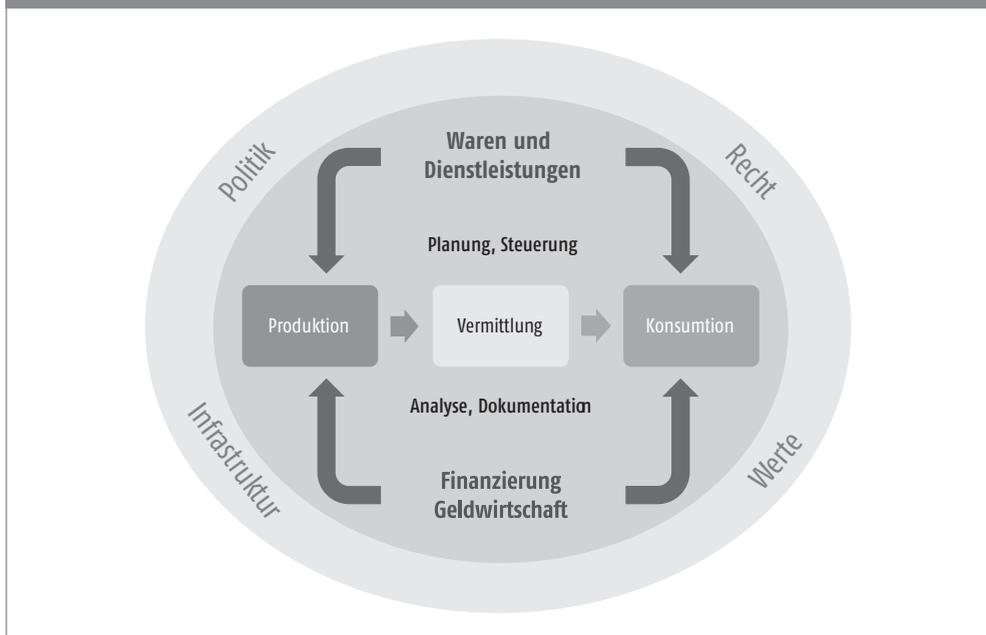
19 Vgl. die Unterscheidung von „Betriebler“ und „Vertriebler“ im Beitrag von ANNEN und TIEMANN in diesem Band.

rechtlicher Bestimmungen und weitere Dienstleistungen in der Distributions- und Zirkulationssphäre nur bei, wenn sie auf der Grundlage hergestellter Waren basieren.

2.2 Die Tätigkeiten kaufmännischer Angestellter in der betrieblichen Organisation und in betriebswirtschaftlichen Modellen

Bislang liegen keine übergreifenden Beschreibungen der Tätigkeiten kaufmännischer Angestellter vor. Zieht man die detailliertesten Klassifikationen und umfangreichsten Werke zu Berufen im deutschsprachigen Raum, die der Berufe von 2010 (BUNDESAGENTUR 2011), heran, dann sind die kaufmännischen Angestellten bereits auf der ersten Ebene der Klassifikation, die nach 10 Berufsbereichen unterscheidet, zu finden bei der Logistik (Berufsbereich 5), im Handel und Dienstleistungen (Berufsbereich 6) sowie der Unternehmensorganisation und Verwaltung (Berufsbereich 7).²⁰ Nun kann man vereinfachend auf die Berufsbereiche 6 und 7 Bezug nehmen, findet dann aber keine übergreifenden Ausführungen, die diese Berufsbereiche beschreiben, außer durch die ihr zugeordneten Berufshauptgruppen und weiteren Untergliederungen bis zur Ebene der 5-Steller (BUNDESAGENTUR 2011, Bd. 1, S. 16).

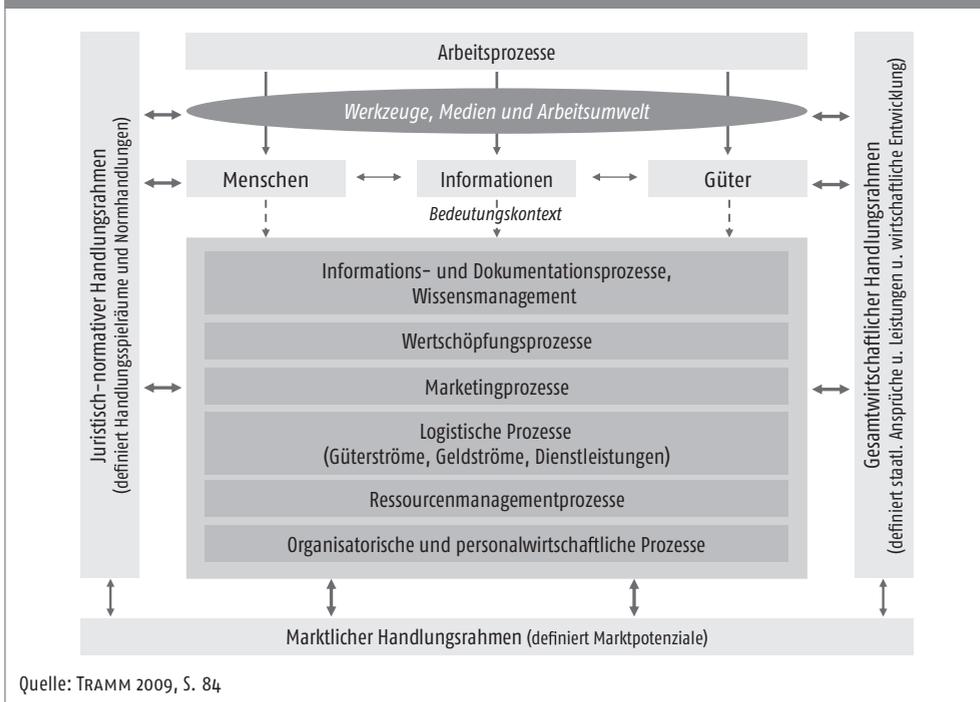
Abbildung 6: Funktionen von Kaufleuten aus Perspektive betriebswirtschaftlicher Modelle



20 Vgl. BUNDESAGENTUR 2011, Bd. 2, S. 6. Diese Schwierigkeit ist u. a. eine Ursache für den hohen Aufwand, der zu betreiben war, wenn aus einer Gesamtbefragung von Erwerbstätigen die kaufmännischen herauszulösen sind (s. den Beitrag von ANNEN/TIEMANN in diesem Band).

Zwar legt auch die Betriebswirtschaft keine Modelle zur Tätigkeit kaufmännischer Angestellter vor, sie modelliert aber betriebliche Prozesse und Abläufe, in deren Ausführungen kaufmännische Angestellte agieren. Betrachtet man die Innen- und Außenbeziehungen von Unternehmen und die Tätigkeit der kaufmännischen Angestellten aus dieser Perspektive in einem Modell eines produzierenden Unternehmens, wie die vorangestellte Abbildung 6 zeigt, so wird deutlich, dass sie, grob pauschalisiert, zwischen der Produktion und der Konsumtion vermitteln (vgl. den vorangegangenen Abschnitt zur nationalökonomischen Betrachtung). Dies geschieht durch die Übernahme organisatorischer, planender und steuernder Aufgaben, einerseits steuern sie die Waren- und Dienstleistungsflüsse, und andererseits analysieren und dokumentieren sie die damit verbundenen Aufwände und Erträge. Zugleich ist ein erheblicher Anteil der kaufmännischen Beschäftigten an der Schnittstelle zum Kunden eingesetzt, der ihm als Verbraucher/-in und Käufer/-in auf dem Markt entgegentritt. Hier unterstützen sie beispielsweise im Handel, aber auch im Banken- und Versicherungswesen und den neuen Dienstleistungsbereichen die Konsumtion der erzeugten Waren und Dienstleistungen, regeln den Zahlungsverkehr und bieten auch den Kunden mitunter Finanzierungsmodelle zur Abwicklung des Geschäfts an.

Abbildung 7: Referenzebenen kaufmännischen Handelns



Bei diesen Tätigkeiten nutzen sie zunehmend informationsverarbeitende komplexe Abbildsysteme, die in ersten Ansätzen bereits in der Buchführung des ausgehenden Mittelalters existierten, nunmehr aber überwiegend in automatisierte Berechnungsprozesse und Kontierungen übergegangen sind, in denen sich betriebswirtschaftliche Modelle und Betrachtungsweisen niedergeschlagen haben (vgl. PREIß in diesem Band). Damit entsteht, wie bereits im einleitenden Abschnitt des Beitrags verdeutlicht, ein Handeln, das über Symbole vermittelt wird, sich an den betrieblichen Gewinn- und Wertschöpfungsinteressen orientiert und Konsequenzen an Stellen erzeugt, die für die Kunden und Verbraucher weder unmittelbar sichtbar noch erlebbar sind. Um erfolgreich innerhalb dieser Kapitallogik zu agieren, ist bereits ein Abstraktionsvermögen erforderlich, das u. a. auch die organisatorischen Abläufe umfasst, die außerhalb des eigenen Handlungsbereiches liegen (s. Abbildung 7 von TRAMM).

Abbildung 7, die sich an ULRICHS Managementmodell orientiert, bildet die wesentlichen betriebswirtschaftlichen Geschäftsprozesse ab, die in ihren Interdependenzen erkannt werden müssen und auf die auf der Basis von Informationen steuernd durch kaufmännische Angestellte Einfluss genommen wird. Dabei sind deren Arbeitsprozesse wiederum beeinflusst von den juristisch, markt- und gesamtwirtschaftlich sie umgebenden Handlungsrahmen der Unternehmen, im Sinne von TRAMM. Die Berücksichtigung der gesamtwirtschaftlichen Dimensionen, die dann auch das Handeln des Einzelnen in einen Ziel- und Wertekontext stellen, der über die unmittelbaren betriebswirtschaftlichen Wertschöpfungsprozesse hinausgeht, weist über die betriebswirtschaftliche Perspektive hinaus und bewirkt, dass die neuen Steuerungssysteme in ihren (Neben-)Wirkungen eingeschätzt werden, wenn von einem selbstreflexiven beruflichen Handeln gesprochen werden soll.²¹ Dann lassen sich ausgehend von einer betriebswirtschaftlichen Betrachtungsweise Kernqualifikationen und Handlungssituationen des Curriculums der kaufmännischen Angestellten als reflexiver Umgang mit dem „sozialen System Wirtschaft“ (KUTSCHA 2009, S. 53) beschreiben, die den „Zusammenhang von Situations-, Wissenschafts- und Subjektbezug“ als konstitutiv ansehen (TRAMM 2009, S. 86).

2.3 Dienstleistungsarbeit und Vertriebsorientierung

In der soziologischen Literatur ist man sich weitgehend darin einig, dass sich die wirtschaftlichen Verhältnisse von der industriellen Produktion hin zu mehr Dienstleistungen entwickelt haben. Dabei werden allerdings sehr unterschiedliche Trends in der Arbeitswelt beobachtet:

21 Sabine PFEIFFER verdeutlicht die Gefahr der Loslösung des Einsatzes der Steuerungssysteme von der reflektierenden Vernunft über ihre Wirkungsweisen: „Bei ihnen (den integrierten Steuerungssystemen) ist die Herrschaft von Wert über Produkt, von abstraktem Abbild über Prozess und von Tausch- über Gebrauchswert beabsichtigt. Betriebliche Abläufe werden ex ante im Sinne eines bestway aus rein betriebswirtschaftlicher Perspektive definiert und dieser abstrakten Vorgabe wird die betriebliche Wirklichkeit so lange angenähert, bis sie passgenau an die Logik der Systeme angedockt werden kann“ (PFEIFFER 2003, S. 10).

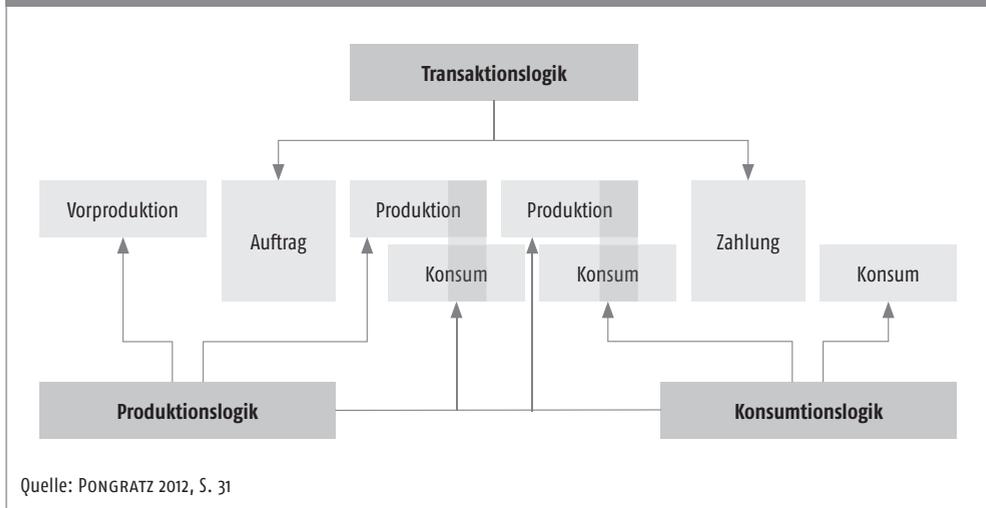
- ▶ Zunehmende Virtualisierung und Abstraktheit der Arbeitsprozesse
- ▶ Vernetzung und Entgrenzung von Handlungsstrukturen und Kommunikation
- ▶ Beschleunigung und Verdichtung von Arbeitsprozessen
- ▶ Individualisierung von Arbeitsabläufen durch Dezentralisierung der Steuerung (vgl. DIETZEN 2012, S. 20 f.)

Dabei führen diese Trends zu unterschiedlichen Konsequenzen in den Aufgabenzuschnitten, die beispielsweise mit einer Segmentierung der Kundenbeziehungen einhergehen. Diesen Veränderungen sind auch und insbesondere die kaufmännischen Dienstleistungen unterworfen. Dies spiegelt sich auch im Trend der kaufmännischen Berufe wider, in dem der Vertriebs- und Dienstleistungsorientierung eine stärkere Bedeutung und höheren Stellenwert zuerkannt wird,²² zum einen, weil die Vertriebschiene die Nahtstelle zu den Kunden/-innen (private wie Geschäftspartner/-innen) herstellt und damit eine wichtige Schnittstelle zur Gewinnrealisierung ist, zum anderen, weil der Service zum erfolgsentscheidenden Moment auf dem Markt geworden ist. Es zählt nicht mehr nur das Produkt, sondern auch das Marketing, der Service, die Befriedigung des Kundennutzens für die Realisierung und Erbringung einer guten Dienstleistung. In welcher Weise sich diese Umbrüche branchenspezifisch vollziehen, konnten wir in einer früheren Untersuchung im Rahmen einer BIBB-Studie für den Bankensektor nachweisen (BRÖTZ u. a. 2006). Dabei stachen zwei Entwicklungen besonders hervor: die Segmentierung nach Kundengruppen und die Neuorganisation der Filialen. Erklärtes Ziel war es, mithilfe von Standardisierungen individuelle Produkt- und Dienstleistungsangebote anzubieten und deren Verkauf zu realisieren. Zwar bleiben die Fachaufgaben in Betrieb und Vertrieb erhalten, dennoch fokussiert sich der geschäftliche Ablauf auf den Vertrieb und Verkauf, verantwortet sich die Tätigkeit auch in den Zentralen aus ihrem Beitrag zum Betriebserfolg, der sich im Vertrieb realisiert.

Während dieser Trend im Einzelhandel schon früher einsetzte, ist er zwischenzeitlich auch in den anderen Sparten und Wirtschaftsbranchen zu beobachten. Ein weiteres Indiz für die Vertriebs- und Dienstleistungsorientierung ist, dass der Bereich Marketing und Vertrieb in nahezu allen kaufmännischen Berufsbildern Eingang gefunden hat; so finden wir in allen Berufen Nennungen zu dem Bereich „Kundenorientierung und -beratung“, „Außenbeziehungen des Unternehmens“ und in 48 von 54 Ausbildungsberufen explizit Nennungen zum „Marketing“. Zudem sind neue kaufmännische Berufe entstanden, bei denen das Marketing bereits in der Berufsbezeichnung deutlich wird wie z. B. bei den Kaufleuten und Servicefachkräften für Dialogmarketing und den Kaufleuten für Marketingkommunikation.

22 Dieser Aspekt war ein wesentlicher Grund für die jüngsten Novellierungen der kaufmännischen Berufsausbildung in der Schweiz (ROSENHECK 2010).

Abbildung 8: Die komplexe Verschränkung der Handlungsrationaltät im Dienstleistungsprozess



PONGRATZ hat in den vergangenen Jahren den Versuch unternommen, den Dienstleistungscharakter von Arbeit systematisch und theoretisch zu erfassen. Eine Annahme lautet: „Während in der Produktionsarbeit die Konsumtionslogik von der Herstellungslogik systematisch getrennt werden kann, muss sie bei Dienstleistungen konsequent in die Arbeitstätigkeiten integriert werden“ (PONGRATZ 2012, S. 18). Der/Die vermittelnde Angestellte muss in der Kommunikation mit den Beschäftigten in der Produktion deren Trachten nach effizienter Herstellung unter möglichst geringem Ressourceneinsatz und möglichst gelungener Funktionalität des Ergebnisses (Ingenieurslogik) berücksichtigen, die Interessen des Konsumenten, einen maximalen Ertrag/Nutzen für die eingesetzten Mittel und eine den eigenen Bedürfnissen entsprechende Alltagstauglichkeit der erhaltenen Leistung/des Produkts zu bekommen, in Verbindung setzen zu der eigenen Leistung der Vermittlung, die sich zur rechten Zeit, am rechten Ort, im angenehmen Ambiente förderlich auf die Tauschbeziehung auswirken kann.²³ Je stärker diese Verschränkung, die Berücksichtigung des Verbrauchers in die Arbeitsgestaltung, einfließt und damit auch den Ausgang und die konkrete Situationsgestaltung offen macht, desto stärker wächst der Dienstleistungscharakter der Arbeit.

In seinem Modell (s. Abbildung 8) fallen die Leistungen bei der Erstellung und Nutzung der Dienstleistung nicht zwangsläufig zeitlich zusammen (Callcenter), der Kunde/die Kundin muss nicht immer zugegen sein (Körperpflege), und es muss sich nicht um ein immaterielles

23 „Wie der Vergleich von Restaurant und Stehimbiss unmittelbar ersichtlich macht, hat die Dienstleistungsstrategie kostenrelevante Folgen für den Zeitaufwand, das räumliche Arrangement und die erforderlichen Qualifikationen: Je konsequenter die Konsumtionslogik in die Produktionslogik zu integrieren versucht wird und je umfassender die Transaktionsleistungen sind, desto aufwendiger, anspruchsvoller und teurer gerät die Dienstleistung“ (PONGRATZ 2012, S. 31).

Gut handeln (Finanzberatung). Entscheidend für PONGRATZ ist der Dienstleistungscharakter von Arbeit, der sich durch die Verbindung der unterschiedlichen Logik in der jeweiligen Handlungssphäre der Produktion, des Tauschs (den er als Transaktion bezeichnet) und der Konsumtion auszeichnet.

PONGRATZ ist zuzustimmen, dass die üblichen Unterscheidungsversuche, Berufe und Tätigkeiten einem Raster personenbezogener oder unternehmensbezogener Dienstleistungen zuzuordnen, zu kurz greifen und irreführend sind, weil sie Berufe aufgrund sehr allgemeiner Funktionen und Kompetenzen bündeln, in denen dann beispielsweise Friseure und Friseurinnen, Krankenschwestern und -pfleger und Bankkaufleute verglichen werden, weil sie alle im Kundenkontakt stehen.²⁴ Sein Ansatz greift einen Trend auf, der verursacht ist durch verschärfte Konkurrenz- und Marktbedingungen, in denen die Qualität und Innovation der Dienstleistung zum entscheidenden Marktvorteil insbesondere in Märkten mit weitgehend ausgereiften und standardisierten Produkten geworden ist (THALLMAIER/HABICHT/MÖSLEIN 2012). Hinzu kommt ein latent gestiegener Wohlstand, der es breiten Bevölkerungsschichten ermöglicht, bezahlte Dienstleistungen (Reisebüro, Sport-, Wellness- und Freizeitangebote, Finanzberatung etc.) in Anspruch zu nehmen.

Die Abstimmungsprozesse zwischen Produktion und Konsumtion stellen nach PONGRATZ die zentralen Herausforderungen von Dienstleistungsarbeit dar und bieten Bezugspunkte zur zuvor im Kontext der volks- und betriebswirtschaftlichen Betrachtung verdeutlichten Vermittlungsfunktion der Kaufleute. Sie übernehmen Aufgaben im Kontext der Unterstützung von Tauschhandlungen, die alle Aktivitäten wie Angebotserstellung, Verhandlungen, Preisfestlegung, Beratung und Unterstützung bis hin zur Kundenreklamation umfassen. Darin sind auch Serviceleistungen eingeschlossen, die zusätzliche Umsätze generieren und die Zufriedenheit der Kunden erhöhen und so die Kundenbindung verbessern sollen. Die ebenfalls bei PONGRATZ erwähnte Fähigkeit zur Schnittstellengestaltung bildet sich in den organisationsanalytischen Anforderungen an kaufmännische Angestellte (BOES/KAEMPF 2010) und in der zunehmenden Bedeutung ihrer Fähigkeiten zur Informationsverarbeitung und Kommunikation ab (KAISER 2013).

Das Modell von PONGRATZ deckt sich in vielen Teilen mit den Kategorien und dem Verständnis der Nationalökonomie, die bereits schon recht deutlich die Rolle der Kaufleute und Händler erkannte. Beide Theorien eignen sich unter Einbeziehung der betriebswirtschaftlichen und wirtschaftspädagogischen Modelle dafür, theoretische Grundlagen für die Aufgabenstrukturen kaufmännischer Angestellter zu liefern. Fokussieren die nationalökonomischen Theorien auf gesellschaftliche und volkswirtschaftliche Zusammenhänge, so blendet das Modell von PONGRATZ diese Rahmenbedingungen aus, zielt nicht auf die Fragen beruflich-gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit, sondern fokussiert das Vermittlungsmoment im Dienstleistungscharakter von Arbeit und liefert hilfreiche Hinweise zu den veränderten An-

24 Dies ist auch einer der Gründe dafür, weshalb alle Versuche, Berufe auf der allgemeinen Ebene zu vergleichen, gescheitert sind und letztlich keine relevanten Hinweise für die Ordnungsarbeit geben.

forderungen kaufmännischer Tätigkeit im Hinblick auf den Umgang mit offenen Situationen (s. den Beitrag von BRATER/BUSCHMEYER/MUNZ in diesem Band).

Offen und unbestimmt sind damit aber noch die spezifischen, berufsfachlichen Anforderungen und Qualifikationen der kaufmännischen Angestellten und die Frage nach möglichen berufsübergreifenden Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den konkreten Qualifikationen.

3. Kaufmännische Qualifikationen in historischer, systematischer und aktueller Perspektive

Für die konkrete Analyse der Qualifikation von kaufmännischen Angestellten eignen sich die aktuellen Anforderungsbeschreibungen in Aus- und Fortbildungsregelungen, Prüfungsbestimmungen und der Blick in historische Quellen, die es erleichtern, diese Qualifikationsbeschreibungen auch über die aktuell gültigen Beschreibungen hinaus zu generalisieren sowie sie durch Befragung von erwerbstätigen kaufmännischen Angestellten zu überprüfen (zum methodischen Zugang des Forschungsprojekts vgl. KAISER in diesem Band).

3.1 Tätigkeiten und kaufmännische Qualifikationsanforderungen im historischen Kontext

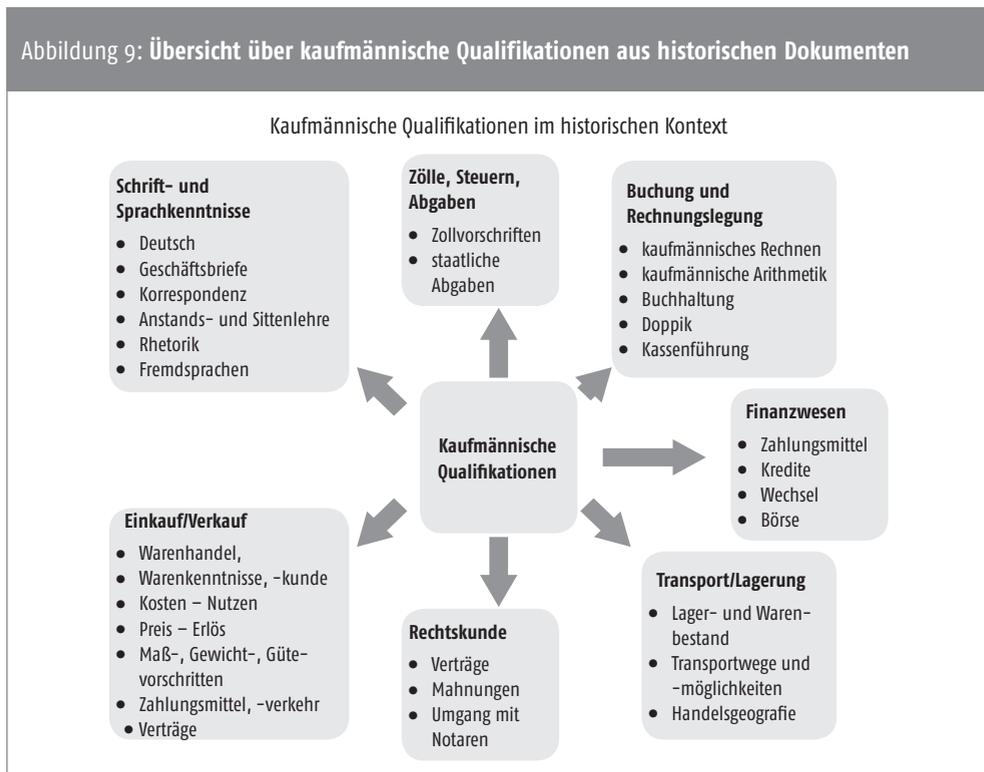
Die nachfolgenden Ausführungen stützen sich wesentlich auf die von REINISCH für das Forschungsprojekt erstellte Studie von 2011. Diese Literaturstudie zur Geschichte der Kaufleute hat zwei Defizite im Zusammenhang mit der beruflichen Qualifikation von Kaufleuten offengelegt. Zum einen stützen sich die überlieferten Aufzeichnungen fast ausschließlich auf die Tätigkeiten von Großkaufleuten/Patriziern und deren Familienmitgliedern, und zum anderen fehlen vielfach Dokumente über die beruflichen und berufsspezifischen Inhalte und Curricula der kaufmännischen Aus- und Fortbildung. Folglich stützen wir uns auf schriftliche Belege vom Mittelalter bis in die 1920er-Jahre unter Berücksichtigung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

Ausgehend von den fahrenden Händlern lassen sich als Berufsqualifikationen Warenkenntnisse und Warenkalkulation sowie logistische Kenntnisse ermitteln (s. Abbildung 9). Erst einhergehend mit den sesshaften Kaufleuten gewinnen Fragen der Lagerung, Pflege, Verpackung, Kontrolle des Warenbestandes und Lagerordnung zunehmend an Bedeutung. Für Kaufleute, die international tätig sind – und dies gilt insbesondere für die Großhandelskaufleute und Reeder – sind Handelsgebräuche, handels- und zollrechtliche Beschränkungen und Vorschriften von Bedeutung. Für sie haben Sprachkenntnisse (Italienisch, Französisch, Russisch etc.) im Rahmen der Auslandslehre einen besonderen Stellenwert. Es kann anhand der Quellen davon ausgegangen werden, dass es sich dabei in erster Linie um die mündliche Beherrschung von Sprachen handelt. Weniger verbreitet ist im frühen Mittelalter die Lesefähigkeit und das Schreiben von Verträgen, das von Schreibern ausgeübt wird, die der deut-

schen Sprache mächtig sind. Dies verdeutlicht auch die frühe Bedeutung der schriftlichen Absicherung von Geschäftsbeziehungen durch vertragliche Vereinbarungen.

Die Handels- und Dokumentationstechniken wie Schreiben und Rechnen, die wir heute als Kulturtechniken bezeichnen, werden erst relativ spät zu Qualifikationsanforderungen für die Kaufleute, vermutlich auch, weil sie eine hohe Lernzeit jenseits der praktischen Erwerbsarbeit erfordern und damit in Zeiten relativ geringer Allgemeinbildung zu einem enormen Investitionsfaktor werden. In der Literatur wird davon ausgegangen, dass es – wie erwähnt – Schreiber dafür gab. Diese sollten die Fähigkeit der Rhetorik beherrschen. Beim Abfassen von Briefen und der kaufmännischen Korrespondenz finden sich Hinweise auf Kalligrafie, Orthografie, Tachygrafie (Kurzschrift) und Kryptografie (Geheimschrift). Für die Verträge, die im Mittelalter noch in lateinischer Schrift abgefasst wurden, wurden teilweise Advokaten und Notare eingesetzt, die die Rechtskunde beherrschten. Ferner sind Übersetzer und Dolmetscher erwähnt, die bei Androhung von Strafe nur für eine bestimmte Kaufmannschaft arbeiten durften. Ein Beispiel dafür ist die besondere Rolle der Tolken-Übersetzer juristischer Verträge, die für die Hanse arbeiteten.

Abbildung 9: Übersicht über kaufmännische Qualifikationen aus historischen Dokumenten



Die Beherrschung von Maß-, Gewichts- und Gütevorschriften war durch die Vielzahl der Fürstentümer in Deutschland und der Länder, mit denen man Handelsbeziehungen pflegte,

von Interesse und spielte insbesondere bei jenen Berufen eine besondere Rolle, die mit Waren handelten und diese beförderten. Dazu gehörten logistische Kenntnisse, wie Transportwege, Transportmöglichkeiten und Handelsgeografie.

Für das kaufmännische Denken schwer auszumachen ist der Zeitpunkt, an dem Themen wie Erlös, Kosten, Nutzen, Waren- und Preisbeobachtung in den Vordergrund rückten. REINISCH verweist darauf, dass das Wirtschaften lange Zeit auf die Befriedigung von Bedürfnissen und die Erstellung eines Mehrproduktes abzielte, die es erlaubte, die eigenen Lebensbedingungen abzusichern. Rentabilitätsberechnungen wurden vermutlich erst ab dem ausgehenden Mittelalter angestellt (REINISCH 2011, S. 17). Deren Bedeutungszunahme geht einher mit der Kapitalbildung und der sich räumlich und zeitlich ausdehnenden Waren- und Geldzirkulation im Frühkapitalismus. Mit den sich wandelnden Formen der Gewinnerzielung und dem Vordringen der Geld- und Kreditwirtschaft ändert sich auch die Nutzung der kaufmännischen Steuerungs- und Kontrollinstrumente (vgl. Errichtung von Fabriken und die Phase, in der die Kaufleute zu industriellen Unternehmern wurden (ebd., S. 120 ff.).

Schon ab dem Mittelalter finden sich schriftliche Hinweise zur Regelungen für Einkauf, Verkauf, Verträge, Preise, Mengen, deren Anwendung und Auslegungen allerdings nicht losgelöst von den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen beurteilt werden können. Der Begriff des Kaufmann/der Kaufleute stellt sich als Ableitung aus typischen Aufgaben, wie dem Ein- und Verkauf, dar. Allerdings gibt es kaum differenzierte Hinweise, in welcher Tiefe und mit welcher Ausprägung die jeweiligen Qualifikationen von den Kaufleuten beherrscht werden mussten.

Im Zuge der Arbeitsteilung zwischen Handel und Banken nehmen die finanztechnischen Qualifikationen, wie beispielsweise Zahlungs- und Kreditwürdigkeit prüfen, Kredite, Prozent-, Zins-, Diskont- und Terminrechnung vornehmen, Wechsel anwenden, über Effekten und Devisen, Börse, Börsengebräuche informiert sein, Fakturierung vornehmen und Mahnung ausstellen, zu. Auch hier gibt es keine eindeutigen Belege, die darüber Auskunft geben, über welche geld- und finanzwirtschaftlichen Kenntnisse die Handlungsgehilfen als Händler und Banker in der Frühzeit der norditalienischen Kreditwirtschaft verfügen mussten. Aus historischen Quellen wissen wir, dass es eine Arbeitsteilung zwischen Handel und Banken gegeben hat und Status und Ansehen zwischen den beiden Berufen verschiedenen Wandlungen unterworfen waren.

Neben dem Umgang mit den Kunden finden sich auch Hinweise zum Umgang mit den unterschiedlichen Geschäftspartnern, wie mit Kommissionären, Maklern, Spediteuren, Fuhrleuten, Bankiers, auf der Ebene der mittleren Kaufleute. In diesem Zusammenhang wird die kommunikative Funktion der Kaufleute deutlich: die des Mittlers/Vermittlers, die sie bis heute im Austauschprozess einnehmen.

Mit der Expansion der Märkte, die einhergeht mit der Bedeutung der Geldwirtschaft, gewinnt auch das Rechnungswesen in den Betrieben an Bedeutung. Bereits aus den frühen Aufzeichnungen ist bekannt, dass die Buchhalter und Finanzbuchhalter eine besondere Stel-

lung innerhalb der Kontore und später in den Büros und Fabriken einnahmen. Zu Beginn des Mittelalters finden sich Aufzeichnungen über kaufmännische Arithmetik, die später durch das kaufmännische Rechnen „auf den Linien“ abgelöst wird. In manchen Städten genießen auch die Schreib- und Rechenlehrer im Mittelalter ein hohes Ansehen und haben sogar den Rang einer Zunft. REINISCH datiert die Buchhaltung in Deutschland ab dem 16. Jahrhundert. Die Einführung der doppelten Buchführung (Doppik) diente einerseits dazu, dass die Fürsten und Kaufleute eine genaue Information über ihre Lagerbestände haben wollten, andererseits wird die Komplexität damit begründet, dass die einfachen Angestellten nicht von sich aus den Überblick gewinnen konnten.

Das Abschließen von Versicherungen zum Schutze der Waren wurde zunehmend zu einer Anforderung an die Kaufleute. Die Ursprünge des Versicherungswesens liegen in den Unterstützungskassen der Zünfte im Mittelalter, ab 1588 ist der Abschluss von Seeversicherungsverträgen nachweisbar, im 18. Jahrhundert werden Kaufleute in Hamburg als Versicherer tätig (ebd., S. 133).

Über die Fugger wissen wir, dass sie ihr Geld auch in Immobilien angelegt haben. Erst später wurden eigene Gesellschaften gegründet, die zur Sicherung von privaten und industriellen Immobilien einen profitablen Markt erschlossen, und es bildete sich ein eigenes Berufsprofil heraus. Damit zeigt sich, dass neben dem übergreifenden Kanon an Qualifikationen, die sich insbesondere bei den Nachfahren der Großkaufleute ausmachen lassen, eine differenzierte Qualifizierung im Hinblick auf das Bankenwesen, die Versicherung, die Immobilienwirtschaft etc. erst spät herausbildete, „was ein Kaufmann wissen und können muss“.

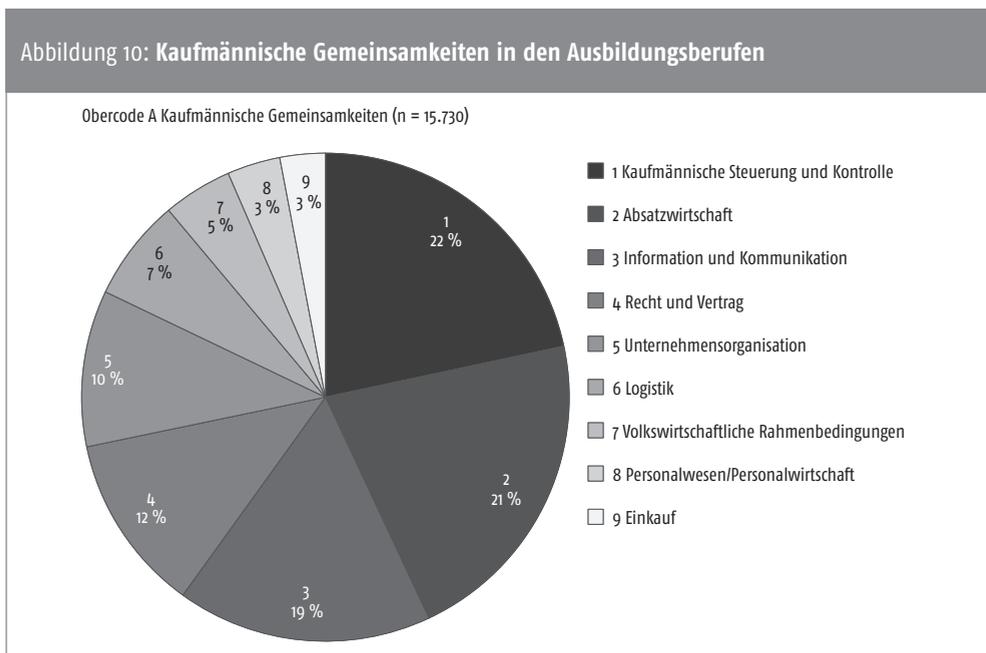
3.2 Befunde aus Ordnungsmittelanalyse und Befragung

Wie an anderer Stelle ausführlich dargelegt, wurden die in Deutschland geltenden Ausbildungsordnungen der kaufmännischen Berufe und deren Rahmenlehrpläne für die berufsbildenden Schulen als wesentliche Quelle zur Analyse kaufmännischer Qualifikationen angesehen (BRÖTZ u. a. 2011; KAISER in diesem Band). Daneben wurden auch die geltenden Fortbildungsregelungen analysiert, auf die hier nicht weiter eingegangen werden soll (vgl. den Beitrag von KAISER und KOCK in diesem Band).

Die Verordnungen werden von den Sozialparteien, Bund und Ländern erarbeitet und beschreiben die Qualifikationsanforderungen an die künftigen Fachkräfte mit kaufmännischen Tätigkeiten. Sie sind aussagefähige Dokumente über tatsächliche Qualifikationsanforderungen in den Tätigkeiten, weil an ihnen Fachleute und Praktiker aus den jeweiligen Branchen mitgewirkt haben und so betriebliche Anforderungen an kaufmännische Angestellte formuliert werden, die grundlegend für die staatlich geregelte Aus- und Fortbildung sowie Prüfungen sind. Ihre Tragfähigkeit wurde im vorliegenden Projekt u. a. auch dadurch geprüft, dass sie mit ähnlichen Regelungen im deutschsprachigen Ausland verglichen wurden, deren Entwicklungsprozesse teilweise erheblich von denen in Deutschland abweichen (vgl. KOCK/ROSENHECK in diesem Band). Für die

Einbeziehung in die Entwicklung der berufsbildungstheoretischen Konzeption sind die Ergebnisse der Analyse der Gemeinsamkeiten der Qualifikationen einstweilen ausreichend. Auf eine Einbeziehung der Unterschiede zwischen den Berufen kann an dieser Stelle verzichtet werden. Dabei handelt es sich um 54 ausdifferenzierte Ausbildungsberufe, die bis auf wenige Ausnahmen überwiegend an Branchen ausgerichtet sind und sich an Schwerpunkten der innerbetrieblichen Prozesse orientieren (vgl. dazu die nachfolgenden Beiträge in diesem Band).

Die Abbildung 10 zeigt die Kerne der kaufmännischen Qualifikation der Angestellten. Die differenzierten Analyseergebnisse betreffen ca. 70 % aller markierten Textstellen der Verordnungen.



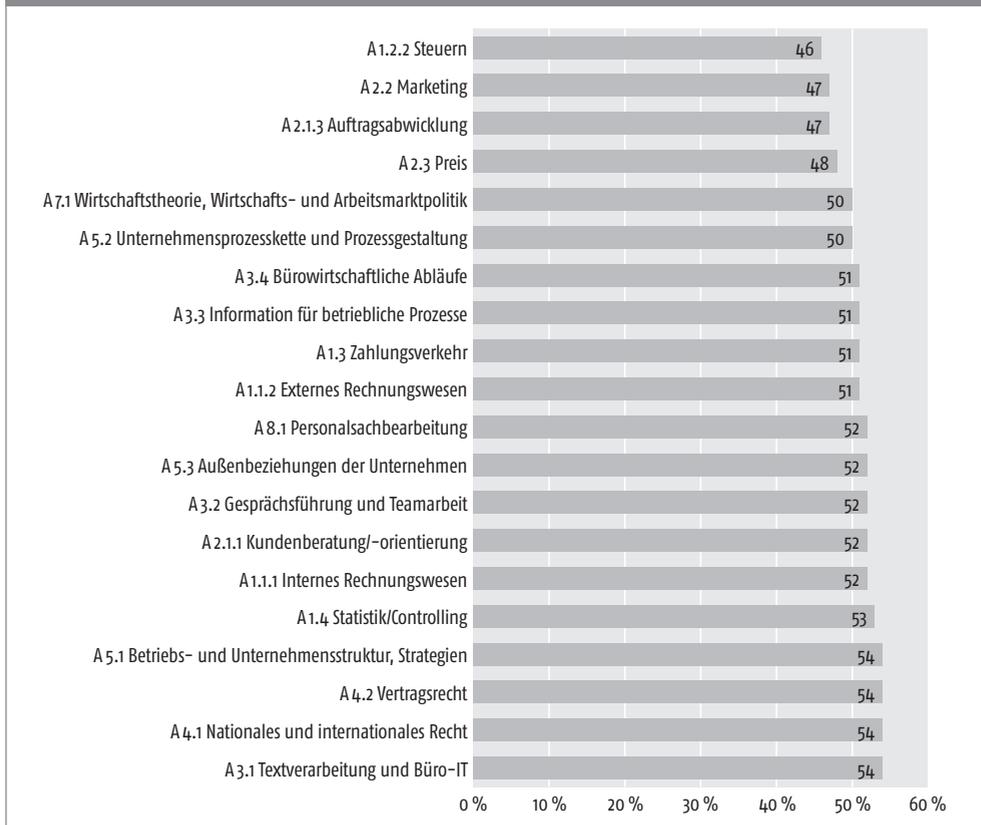
Bei der detaillierteren Betrachtung einzelner Handlungsbereiche gibt es deutliche Schwerpunkte. So spielt im Rahmen des Handlungsbereichs „Kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ das betriebliche Rechnungswesen eine zentrale Rolle. Im Handlungsbereich „Absatzwirtschaft“ liegen Schwerpunkte auf der Kundenberatung und -orientierung sowie dem Marketing. Beide Bereiche sind als Gemeinsamkeit in allen analysierten Ausbildungsberufen enthalten – jedoch in unterschiedlicher quantitativer und inhaltlicher Ausprägung. Auch der Bereich der Information und Kommunikation bildet einen Schwerpunkt der beruflichen Qualifikation und bezieht sich auf eine Beherrschung der Standard-Büro-IT ebenso wie auf den sicheren Umgang in unterschiedlichen internen und externen Kommunikationssituationen der kaufmännischen Angestellten. Die Steuerung der Prozesse setzt auch die Kenntnis der Unternehmensorganisation, der Schnittstellen zwischen den Prozessen und der Arbeitsorganisation voraus, sodass ge-

zielt in die Prozesse eingegriffen werden kann und die verarbeiteten Informationen als Daten gezielt weitergegeben werden können.

Bei berufsspezifischen Auswertungen der Analyseergebnisse lassen sich Berufe ausmachen, die sich durch relativ hohe Anteile bei spezialisierten Qualifikationen (Vertiefungen und Besonderheiten) auszeichnen (z. B. Buchhändler), sowie Berufe, die relativ große Anteile nicht kaufmännischer Tätigkeiten aufweisen (z. B. Sportfachmann/-frau). Jedoch weisen alle Berufe sehr hohe Anteile kaufmännischer Gemeinsamkeiten auf, und bei den spezielleren Unterkategorien im Bereich der Gemeinsamkeiten lassen sich Qualifikationsbereiche finden, die in nahezu allen Berufen vorkommen (vgl. Abbildung 10). Zudem gibt diese vertiefte Betrachtung näheren Aufschluss darüber, welche konkreten Aspekte (Unterkategorien) der oben erläuterten großen gemeinsamen Handlungsbereiche von Kaufleuten vornehmlich als kaufmännische Gemeinsamkeiten verstanden werden können.

Im Weiteren werden insbesondere die fünf Hauptkategorien der Gemeinsamkeiten mit den häufigsten Nennungen auf Ebene der entsprechenden Unterkategorien näher betrachtet.

Abbildung 11: Häufigkeit der dominanten Unterkategorien in den analysierten Ausbildungsberufen

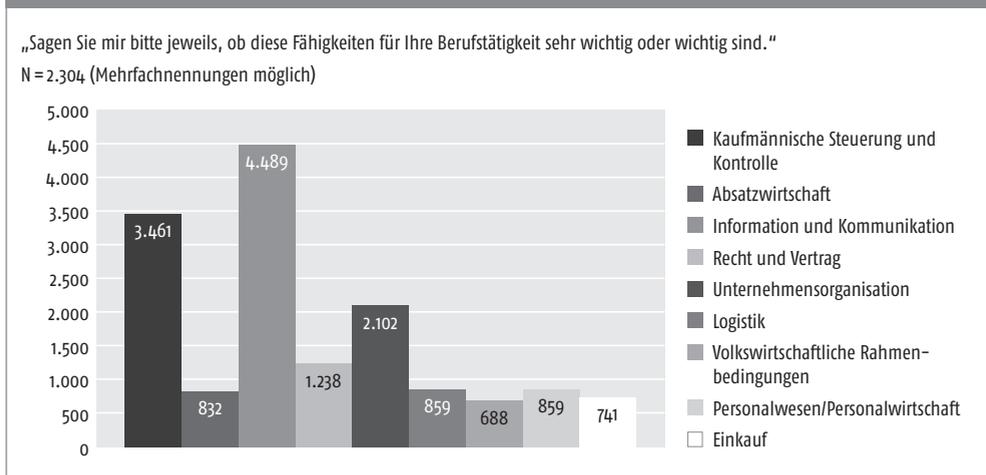


Bei der rein quantitativen Betrachtung der Unterkategorien muss beachtet werden, dass eine Kategorie umso häufiger vorkommt, je unbestimmter sie ist. Weist also z. B. „Kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ ausdifferenzierte Unterkategorien auf, die noch weiter ausdifferenziert sind (dreistellige Ziffern) in „Statistik/Controlling“, „Internes Rechnungswesen“, „Externes Rechnungswesen“ sowie „Zahlungsverkehr“, so senkt dies die Häufigkeit in Abbildung 10, mindert aber nicht die Gesamtbedeutung, weil sich die Nennungen in fast allen Berufen finden lassen und verdeutlicht deren zentrale Bedeutung für die Tätigkeit von Kaufleuten. Dominant sind aber die Textverarbeitung und das Recht, die in allen Berufen vorkommen, sowie die Unternehmensorganisation.

Hinsichtlich der „Absatzwirtschaft“ zeigt die vertiefte Analyse, dass insbesondere „Kundenberatung/-orientierung“ in 52 der analysierten Ausbildungsberufe enthalten ist und damit in diesem Handlungsbereich die zentrale Gemeinsamkeit darstellt. Daneben werden aber auch die Themen „Preis“, „Auftragsabwicklung“, „Marketing“, „Kundenbindung“ sowie „Verkauf und Auftragsakquise“ in den meisten kaufmännischen Berufen angesprochen. Explizit „Vertrieb“ kommt in 35 der analysierten 54 kaufmännischen Berufe vor und kann damit als Schwerpunkt bestimmter Berufe betrachtet werden.

Die vertiefte Betrachtung von „Information und Kommunikation“ verdeutlicht, dass dieser Bereich tatsächlich eine zentrale Gemeinsamkeit aller kaufmännischen Berufe darstellt, denn „Textverarbeitung und Büro-IT“, „Gesprächsführung und Teamarbeit“, „Information für betriebliche Prozesse“ sowie „Bürowirtschaftliche Abläufe“ kommen in annähernd allen analysierten kaufmännischen Berufen vor. Und selbst „Präsentation“, als sehr spezifische Kommunikationsform in diesen Handlungsbereich, kommt immer noch in insgesamt 44 Berufen vor.

Abbildung 12: Die Bedeutung kaufmännischer Qualifikationen aus Sicht tätiger Kaufleute



Interessant bezüglich der vertieften Analyse ist auch, dass die der Logistik zugeordneten Unterkategorien seltener in Berufen vorkommen. So wurde der Subcode „Warenannahme, Reklamation“, welcher bezogen auf den Bereich Logistik in den meisten Berufen enthalten ist, in 33 der analysierten 54 Berufe codiert. Die Logistik prägt somit eher bestimmte Berufe.

Betrachtet man die Kategorien im Vergleich zu dem „historischen Qualifikationskatalog“ der Abbildung 9, so ergeben sich deutliche Parallelen, bezogen auf die Bedeutung von Sprache und Schrift (Kommunikation), das Recht und das Rechnungswesen. Die Absicherung von Risiken hat im historischen Vergleich offenbar an Bedeutung zugenommen, und so finden sich heute Nennungen in 33 kaufmännischen Berufen.

Abbildung 13: Gemeinsame Ausbildungsinhalte in der kaufmännischen Berufsfamilie im historischen und Ländervergleich²⁵

Kaufmännische Qualifikationen aus historischen Lehrbüchern und Briefen	Leit- und Richtziele der Schweizer Bildungsverordnung von 2012	Kategorien aus der GUK-Ordnungsmittelanalyse
Warenkenntnisse, Warenlagerung, Transportwege, Planung von Transportmitteln, Handelsgeografie	Material, Waren oder Dienstleistungen bewirtschaften	Einkauf/Logistik
Gespräche mit Kunden	Kunden beraten	Kundenberatung/-orientierung
Gespräche und Verhandlungen mit Kaufleuten, Fuhrleuten, Transporteuren, Reedereien	Aufträge abwickeln	Auftragsabwicklung
Aufbauen der Stände und Waren, Handelsbeziehungen über Niederlassungen im Ausland	Maßnahmen des Marketings und der Öffentlichkeitsarbeit umsetzen	Marketing, Außenbeziehungen der Unternehmen
Regeln und Vorschriften für Kontor-, Büro- und Verwaltungsangestellte	Aufgaben der Personaladministration ausführen	Personalsachbearbeitung
Kaufmännisches Rechnen, Buchhaltung, Kassenführung, Kredite, Wechsel, Börse	Finanzwirtschaftliche Prozesse ausführen	Internes Rechnungswesen, Zahlungsverkehr
Schreibearbeiten, Kopieren, Korrespondenz, Kalligrafie, Kryptografie (Geheimschrift)	Administrative und organisatorische Tätigkeiten ausüben	Textverarbeitung, bürowirtschaftliche Abläufe
Warenkenntnisse, Warenkunde, Maß- und Gewichtseinheiten, Gütevorschriften	Kenntnisse über die eigene Branche und den eigenen Betrieb anwenden	Produktkenntnisse, Warenwirtschaftssystem
Gespräche, Post per Kutsche und Schiff	Information, Kommunikation, Administration (IKA)	Information und Kommunikation
Finanzwesen, Zahlungsmittel, Kredite, Wechsel, Börse	Finanzwirtschaftliche Zusammenhänge	Betriebliches Rechnungswesen, Finanzierung
Rechtskunde, Verträge, Mahnungen, Umgang mit Notaren	Recht und Staat	Recht und Vertrag
Zölle, Steuern, Abgaben, Zollvorschriften, staatliche Abgaben	Gesamtwirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge	Volkswirtschaftliche Rahmenbedingungen

25 Übertommen aus BRÖTZ/KAISER 2014, S. 40.

In der Befragung bestätigen die tätigen Kaufleute die ermittelten Qualifikationen aus den Ordnungsmittelanalysen überwiegend (vgl. ANNEN/TIEMANN in diesem Band). Allerdings verschieben sich die Schwerpunkte leicht. Die Fähigkeit, mit Informationen und Kommunikation kompetent umzugehen, wird von den Berufstätigen wichtiger eingeschätzt als der Bereich der kaufmännischen Steuerung und Kontrolle oder gar der Absatzwirtschaft, in dem nur ein Teil der Beschäftigten tätig ist (s. Abbildung 12). Es zeigt sich in der Befragung auch, dass die Ausbildung und die derzeitige Tätigkeit überwiegend affin sind und dass das Selbstkonzept kaufmännisch Tätiger, auch wenn sie nicht unmittelbar im Verkauf und Vertrieb tätig sind, durch die Kunden- und Marktorientierung bestimmt wird. Zu diesem Befund passt auch das Ergebnis, dass sich die meisten erwerbstätigen Kaufleute, wenn man ihnen verschiedene Selbstkonzepte zur Auswahl stellt, als „Dienstleister“ bezeichnen (ebd.).

Nimmt man zu den bereits skizzierten Ausführungen zu den Kernqualifikationen aus der historischen und aktuellen Betrachtung noch die Analyse der Schweizer Ausbildungsordnungen von 2012 hinzu (vgl. KOCK und ROSENHECK in diesem Band) und stellt sie tabellarisch gegenüber, so verstärkt dies den Eindruck der gemeinsamen Qualifikationen, die sich als zentrale Bereiche der kaufmännischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten der kaufmännischen Angestellten bezeichnen lassen.

Durch die Analyse der kaufmännischen Ordnungsmittel, Erkenntnisse aus der geschichtlichen Entwicklung kaufmännischer Qualifikationen und den Vergleichen mit ausgewählten kaufmännischen Berufen in der Schweiz und Österreich sowie der Befragung tätiger Kaufleute können die kaufmännischen Gemeinsamkeiten als kaufmännische Kerne auf Fachkräfteniveau in folgenden Qualifikationen und Tätigkeiten zusammengefasst werden:

- ▶ „Kaufmännische Steuerung und Kontrolle“, die die Kassenführung, den Zahlungsverkehr, das kaufmännische Rechnungswesen und das Controlling beinhaltet sowie Steuern, Versicherungen und andere Abgaben.
- ▶ „Absatzwirtschaft“, die den Verkauf von Waren und Dienstleistungen einschließt und die damit verbundenen Vertriebs- und Marketingaktivitäten sowie die Beratung von Kundinnen und Kunden einschließlich der Serviceleistungen und die Ausrichtung auf das Marktgeschehen beinhaltet.
- ▶ „Information und Kommunikation“ erfasst die Verarbeitung von Informationen, Daten und den schriftlich und mündlich geprägten Umgang mit Kommunikation (auch Fremdsprachen), sei es in internen Team- und Planungsgesprächen, der Präsentation, der Dokumentation oder der geschäftlichen Korrespondenz.
- ▶ „Recht und Vertrag“ umfasst den Umgang mit Rechtsvorschriften und die Berücksichtigung von rechtlichen Konsequenzen bspw. bei vertraglichen Regelungen. Dabei reichen die alltäglichen Tätigkeiten vom Bürgerlichen Gesetzbuch über sonderrechtliche Vorschriften in einigen Branchen, innerbetriebliche Vereinbarungen und Vorgaben bis zum Vertragsrecht.
- ▶ Zur „Unternehmensorganisation“ gehört das sichere Agieren unter Berücksichtigung der innerbetrieblichen und unternehmensweiten Prozessketten und Entscheidungswege, das

auch die Zusammenhänge zwischen tatsächlichen Abläufen und deren Abbildungen in Übersichten, Organigrammen und Kostenplänen umfasst, aber auch die Kenntnis um externe Marktbeziehungen und Geschäftspartner einschließt.

- ▶ „Volkswirtschaftliche Rahmenbedingungen“ sind als externe Faktoren zu berücksichtigen und umfassen das politisch-gesellschaftliche wie auch natürliche Umfeld und können auch über die Landesgrenzen hinausgehen.
- ▶ „Personalwirtschaft“ bereitet in der Ausbildung auf Aufgaben der Personalsachbearbeitung vor und stellt qualifikatorische Anforderungen im Kontext der Personalführung, -entwicklung und der Organisation und Steuerung von Aus- und Weiterbildung als Führungsaufgaben in der Fortbildung.
- ▶ Die Versorgung des Unternehmens mit Waren und Gütern und die Lieferantenbeziehungen finden sich in „Einkauf“ und „Logistik“ wieder.

Diese Kriterien legen wir zur Bestimmung von kaufmännischen Berufen zugrunde und beziehen sie auf ihre fachliche Vertiefung und Ausprägung in den jeweiligen „Fachberufen“. Ferner lassen sich mit diesen Kriterien neben den qualitativen auch die quantitativen kaufmännischen Qualifikationen und Tätigkeiten ermitteln und somit Abgrenzungen von nicht kaufmännischen Inhalten vornehmen. Da die Berufe, wie bereits gezeigt wurde, in einem gesellschaftlichen, historischen und wirtschaftlichen Zusammenhang stehen, bedürfen die genannten Kriterien einer regelmäßigen Überprüfung im Sinne einer Aktualisierung.

4. Verdichtungen zu einer berufstheoretischen Konzeption des kaufmännischen Denkens und Handelns

Zur Erarbeitung der nachfolgenden Konzeption wurden die vorangegangenen unterschiedlichen Blickwinkel von Wissenschaftsdisziplinen und Modellen sowie eigene empirische Erhebungen herangezogen. Die nachfolgenden Essentials der Konzeption wurden projektintern diskutiert und dem öffentlichen Diskurs auf der Fachtagung 2012 im Workshop „Konzeption des kaufmännischen Denkens und Handelns für Berufskonstruktionen“ ausgesetzt und dort von Holger REINISCH und Tade TRAMM mit eigenständigen Vorträgen kommentiert.²⁶

4.1 Beruf und Mentalität

Bereits in den Ausbildungsverordnungen wird neben den berufs- und branchenspezifischen Qualifikationen auch die Einübung in allgemeines kaufmännisch-betriebswirtschaftliches Denken beschrieben, beispielsweise bei den Inhalten zum Rechnungswesens und Control-

²⁶ Die Präsentationen der Vorträge sind abrufbar unter www.bibb.de/de/62992.htm.

ling, Marketing und Vertrieb. Damit werden in der Ausbildung bereits betriebswirtschaftliche Grundlagen gelegt, die durch Handeln in kaufmännischen Entscheidungssituationen auf der Ebene der Auszubildenden eingeübt werden und dabei systemanalytische Aspekte in den Lernsituationen in der Berufsschule berücksichtigen, wie sie von TRAMM (s. vorangegangene Fußnote) eingefordert werden.

Der soziologische Begriff des „sozialen Habitus“ bezeichnet die Gewohnheiten im Denken, Fühlen und Handeln, die Mitglieder einer Gruppe gemeinsam sind (ELIAS 1987). In ähnlicher Weise wird auch der Begriff der Mentalität verwendet, den GEIGER so kennzeichnet: „Mentalität ist die geistig-seelische Disposition, ist unmittelbare Prägung des Menschen durch seine soziale Lebenswelt und die von ihr ausstrahlenden, an ihr gemachten Lebenserfahrungen“ (GEIGER 1932, S. 77). Kaufmännische Angestellte sind in der Distributions- und Zirkulationssphäre tätig, dies prägt ihre Mentalität, nicht zuletzt, weil sie weniger als die gewerblich-technischen Produzenten in den Erstellungsprozess eingebunden sind (vgl. die vorangegangenen Ausführungen zu PONGRATZ), sondern stärker in den Verwertungsprozess und damit in die personalen und unternehmerischen Entscheidungen.²⁷

Eine weitere Gemeinsamkeit der kaufmännischen Angestellten ist die Erbringung von Dienstleistungen und die Realisierung des Gewinns. Während die Gewinnerorientierung vorrangig für die Kaufleute in den privatwirtschaftlichen Unternehmen zutrifft, steht hingegen die Erbringung von Dienstleistungen bei den kaufmännischen Angestellten in öffentlichen Verwaltungen oder in Non-Profit-Organisationen im Vordergrund.

Neben der Tätigkeit und der Funktion in den betrieblichen Prozessketten unterscheiden sich die kaufmännischen Angestellten auch hinsichtlich ihres (unterschiedlichen) Berufs- und Standesbewusstseins von den technischen Angestellten und Arbeiterinnen und Arbeitern (HAIPETER 2011). Diese Unterscheidung lässt sich u. a. darin festmachen, wie sie sich für ihre Interessenvertretung organisieren²⁸ und in welcher Form ihre Einkommensstrukturen angelegt sind. „Diese Zwischenstellung bedingt eine andere Form der Entlohnung, die zumindest im Verwaltungsbereich lange als Monatsgehalt und nicht als Leistungslohn ausbezahlt wird, sie bedingt ferner eine Übernahme der ökonomischen Logik des Unternehmers gegenüber Kunden, Untergebenen und Arbeitern, verbunden mit einer ausgeprägten Loyalität der Industriebeamten“ (KAISER 2014, S. 70).

27 Auf diese Fokussierung der kaufmännischen Angestellten verweist auch die Definition des Berufsprofils des kaufmännischen Verbandes der Schweiz von 2011: „Kaufleute sind dienstleistungsorientierte Mitarbeitende in betriebswirtschaftlichen Prozessen. Ihr Berufsfeld reicht von der Beratung über die Verrichtung administrativer Tätigkeiten bis zur branchenspezifischen Sachbearbeitung.“

28 Bis zum Ende der Weimarer Republik nahmen die Standesorganisationen keine Frauen auf, lehnten bspw. die Aufnahme von Frauen in den Verband der Handlungsgehilfen ab. Ein Relikt dieser Ungleichbehandlung ist bis heute die ungleiche Bezahlung von Frauen im Rahmen von kaufmännischer Dienstleistungsarbeit.

4.2 Wirtschaftlich entscheiden, vermitteln und Bedingungen analysieren

Ökonomisches Prinzip

Kaufmännische Angestellte analysieren und handeln nach dem ökonomischen Prinzip: Es prägt die Kaufleute im Entscheidungshandeln, in dem das Verhältnis Zielerreichung (Bedürfnisbefriedigung) und Mitteleinsatz (Kosten) mit dem Ziel der Gewinnmaximierung optimiert wird. Ungeachtet der Kritik von ALBERT, MYRDAL u. a. (s. ULRICH 2006) an der empirischen Belegbarkeit des Modells scheint das ökonomische Denken der Kaufleute vom Gewinnstreben geprägt und beeinflusst zu sein. Letztlich dienen alle kaufmännischen Aktionen und Transaktionen dazu, die Gewinne zu steigern, und tragen dazu bei, dass das Unternehmen im Markt bestehen und seine Beschäftigten weiter entlohnen kann. Die entsprechenden Hinweise hierzu finden sich in den kaufmännischen Aus- und Fortbildungsregelungen, in die insbesondere das Rechnungswesen und Controlling Eingang gefunden haben. Auszubildende werden mit einer kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Denkweise vertraut gemacht, um den ökonomischen Erfolg zu erhalten und zu mehren.

Den Auszubildenden bzw. künftigen Arbeitnehmern/-innen werden Aufgaben übertragen, die sie eigenständig und selbstverantwortlich – im Rahmen von Zielen und Vorgaben – erfüllen müssen. HAIPETER spricht in diesem Zusammenhang von marktzentrierten Steuerungsformen und indirekten Steuerungen (HAIPETER 2011, S. 133 ff.). Eine zentrale Bedeutung kommt dabei der Finanzialisierung der Unternehmenssteuerung zu, worunter die Steuerung der Unternehmer nach Kennziffern und nach Renditezahlen gemeint ist. Dies führt zu einer Gratwanderung zwischen Handlungsspielräumen und Fremdbestimmung, mit denen die Beschäftigten konfrontiert werden. Nach LEHDORF und VOSS-DAHM sind dies die Konfrontationen mit Kennziffern, Konkurrenten und Kunden (HAIPETER 2011, S. 118).

Mittlerfunktion

Ein weiteres Charakteristikum der Kaufleute lässt sich in der Mittlerfunktion ausmachen: Kaufleute vermitteln zwischen Unternehmen und Kunde, zwischen Unternehmen und Unternehmen und sind bei der Planung, Organisation und Leistungserstellung tätig. Diese Mittlerfunktion spiegelt sich in den Qualifikationen überwiegend in der routinierten Be- und Verarbeitung von Informationen und Daten aus unterschiedlichen Kontexten und Systemen wider. Übersetzungsleistungen von den Kundenwünschen in Leistungsanforderungen an interne Dienstleistungen, Transferleistungen von Rahmenvorgaben, internen Vorschriften in Arbeitsprozesse etc. KUTSCHA sieht sie in seinem Strukturgitteransatz als die Vermittler von Gütern, Geld und Informationen an (KUTSCHA 2009, S. 45). Nach seinem Verständnis ist Wirtschaft ein soziales System menschlicher Interaktionen mit Risiken und Unsicherheiten; und das Problem der Versorgung der Menschen mit Gütern und Dienstleistungen besteht darin, dass dabei ein gerechter Ausgleich zwischen Armut und Reichtum erzielt werden muss. In KUTSCHAS Modell der kaufmännisch-ökonomischen Grundbildung sind daher die drei genannten Bereiche Güter, Geld und Information miteinander zu vernetzen. Darüber hinaus

ist ein integriertes Lernen mit folgenden Zielen erforderlich: „(1.) wirtschaftliche Sachverhalte problemorientiert verstehen, (2.) rationale Entscheidungen in Bezug auf wirtschaftlich relevante Sachverhalte (zum Beispiel aus dem Bereich kaufmännischer Geschäftsprozesse) selbstständig planen, umsetzen und kontrollieren sowie (3.) die Bedingungen und Folgen wirtschaftlicher Entscheidungen und Handlungen im Kontext politischer und ethischer Problemstellungen kritisch und differenziert beurteilen zu können“ (ebd., S. 55). Diese Betrachtungsweise erweitert die Mittlerfunktion des kaufmännischen Angestellten um ökonomische Bildung (FISCHER 2014 und der Beitrag von TAFNER in diesem Band).

Marktnähe

Neben den internen Unternehmensprozessen erstreckt sich das Handeln der kaufmännischen Angestellten auch auf nationale oder internationale Märkte, in denen die Unternehmen tätig sind. Die richtige Platzierung des Produktes oder der Dienstleistung trägt wesentlich zum Erfolg des Unternehmens bei. Im Unterschied zu früheren gesellschaftlichen und ökonomischen Transformationsprozessen sind die Schnelligkeit, mit der Marktveränderungen erkannt werden, und die zeitnahe Reaktion von ausschlaggebender Bedeutung. REINISCH (2011, S. 18 f.) stellt in seiner historischen Analyse den Bezug über die Modernisierungstheorie her, indem die Wechselwirkungen zwischen der ökonomischen Formation und Herrschaftsstruktur, der Allokation der Berufs- und Betriebsstruktur, der Normen- und Wertestruktur und den Sozialisations- und Informationsstrukturen betrachtet werden. Mit aktuellen Bezügen weist HAIPETER (2011, S. 128) auf die Internationalisierung der Dienstleistungsarbeit hin: Standorte, Formen der Produktion und Kooperation von Arbeit beeinflussen und prägen das kaufmännische Denken und Handeln. Ein Beispiel dafür ist die interkulturelle Arbeit, in der die kaufmännischen Angestellten Fremdsprachen anwenden sowie kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge einschätzen können, was allerdings nicht auf alle kaufmännischen Angestellten zutrifft.

Politikgestaltung

Im frühen Mittelalter erfuhren die Kaufleute geringe Anerkennung und Wertschätzung und mussten sich gegenüber der Kirche und den Fürsten behaupten. Außerdem mussten sich Kaufleute vor Räuberei und Piraterie schützen, weshalb sie sich in Bündeln und Zweckgemeinschaften zusammenschlossen. Im Zuge der gesellschaftlichen Anerkennung und der Säkularisierung gelangten sie selbst als Kaufmannschaften zu politischem Einfluss, den sie für ihre gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ziele nutzten. REINISCH zeigt dies beispielhaft in dem Kapitel „der Kaufmann als Bürger“ (REINISCH 2011, S. 143) und „der Kaufmann als Unternehmer“ (ebd., S. 165) auf.

Bei der aktuellen Herausbildung der Dienstleistungsgesellschaft zeigt sich erneut, welchen Einfluss Interessenverbände und Lobbyisten auf die Politik und die Gesellschaft nehmen. In den Ordnungsmitteln der Berufe finden sich Beispiele, in welcher Weise sich die kaufmännischen Angestellten mit dem Unternehmen identifizieren und deren Interesse nach innen und außen (Branche und Gesellschaft) vertreten sollen.

Recht

Die Absicherung von Geschäften durch das Recht ist von zentraler Bedeutung für die Kaufleute und damit auch deren Angestellte. Hierfür finden sich zahlreiche Lernziele in den Ausbildungsordnungen und in vertiefter Form in den Fortbildungsregelungen. Dazu gehören: Vertragsrecht, Arbeitsrecht, Wettbewerbsrecht und internationales Recht und wichtige Urteile aus der Rechtsprechung, die einen besonderen Stellenwert für das kaufmännische Denken und Handeln haben.

4.3 Arbeitsmittel und Prozessdenken

Die Tätigkeit ist neben der reflektierenden Durchdringung ihrer Prozesse und Zusammenhänge auch geprägt von den unmittelbaren Arbeitsinstrumenten, die zum Einsatz kommen (s. Abschnitt 1.1). Diese Instrumente und Werkzeuge werden ursprünglich von den Tätigen selbst entwickelt und meist individuell ausgeformt. Erst im Rahmen der zunehmenden Arbeitsteilung erfolgt deren Entwicklung anderenorts und erfordert Anpassungsqualifizierung an deren Einsatz (wie bspw. die Analysekategorie „Textverarbeitung und Büro-IT“ nachdrücklich verdeutlicht). Die eingesetzten Arbeitsmittel prägen und formen die Kaufleute entsprechend ihrer Funktion, wobei bestimmte Qualifikationen im Laufe der Jahrhunderte an Bedeutung zunehmen und andere teilweise ablösen, wie Abbildung 14 verdeutlicht. Gehörte lange Zeit zum Briefeschreiben das Beherrschen der Kalligrafie, so änderte sich dies mit dem Einsatz der Schreibmaschine und nochmals durch den heutigen Umgang mit dem PC und der Internetnutzung sowohl hinsichtlich der Textgestaltung als auch der Kommunikationsformen und -wege.

Abbildung 14: Wandel der Arbeit und der Arbeitsmittel

Wandel der ...					
Arbeitsmittel		Informations- und Kommunikationswege			
Früher	Heute	Früher		Heute	
Briefe schreiben Bücher führen Rechenbretter, -maschinen Schreibmaschine	Telefon PC	Postkutschen Pferde Schiffe	Wagenlenker Postreiter Seemann	Telefon IT-Techniken Internet	IT-Kaufleute

Für die kaufmännische Arbeit stand der Umgang mit Symbolen und ab einer bestimmten historischen Epoche der Umgang mit Zahlen, das Schreiben und die Sprache als wichtige Kommunikationsmittel im Vordergrund. Die Entwicklung von modernen Fortbewegungsmitteln und Kommunikationstechniken hat das Denken der Kaufleute ebenfalls beeinflusst und ihr berufliches Handeln verändert. Die letzte große Veränderung geht auf die Entwicklung von elektronischen Informations- und Kommunikationsmitteln zurück. Mit den elektronischen Medien wird aber zugleich gewonnenes Wissen gespeichert, und (auch) die kaufmännischen Arbeitsabläufe wurden standardisiert. HAIPETER (2011, S. 138 f.) hat in diesem Zusammenhang auf zwei Entwicklungen hingewiesen, die für eine Berufskonzeption von Bedeutung sind. Die mit der Entwicklung elektronischer Arbeitsmittel befürchtete „Analphabetisierung“ (der Mensch als Drücker von Knöpfen) ist nicht eingetreten. Andererseits befinden sich die kaufmännischen Angestellten in einem Spagat zwischen neuen Handlungsspielräumen und eng definierten ökonomischen Leistungszielen. Der Umgang mit technischen Arbeitsmitteln wird von den kaufmännischen Angestellten erwartet und stellt in ihrem jeweiligen beruflichen Kontext der Funktion und Aufgabenerfüllung eine besondere Qualifikation dar, die eingeübt und dem Stand der Technik angepasst werden muss. Für die kaufmännischen Angestellten gehören die technischen Arbeitsmittel und der überwiegend sprachgestützte Umgang mit ihnen zum Rüstzeug (KAISER 2013), ohne die die künftigen Arbeitsprozesse und -abläufe nicht mehr denkbar sind. Neben einer breiten Qualifikation auf diesem Gebiet sind mit den IT-Kaufleuten spezielle Berufe entstanden, die die Schnittstelle zwischen den Arbeitsabläufen und ihrer Steuerung mithilfe der Technik, vormals zwei getrennte Berufsbereiche (Techniker und Kaufleute), organisieren sollen.

Der These von TRAMM (2009, S. 72) ist zuzustimmen, wenn er die kaufmännischen Tätigkeiten in drei Dimensionen beschreibt, wodurch die Kaufleute eine weitere Prägung erfahren:

„Informationsströme und Daten einer Unternehmung (auf der Ebene der Belegströme) dienen der Anbahnung, begleitenden Kontrolle und Auswertung von Geld- und Güterströmen (auf der Sachzielebene) und haben letztlich zu gewährleisten, dass diese Real- und Nominalgüterströme die Erreichung der wirtschaftlichen Formalziele (Formalzielebene) ermöglichen, worunter wiederum der Wertschöpfungsbeitrag bzw. das Gewinnziel eine herausragende Funktion einnimmt. Die besondere Spezifik kaufmännischer gegenüber gewerblicher Tätigkeit liegt darin, dass die Wertschöpfungsebene diejenige ist, auf der sich der Erfolg seiner Tätigkeit originär abbildet, während diese im gewerblichen Bereich allenfalls die Nebenbedingung für Leistungen im originär logistischen Bereich (auf der güterwirtschaftlichen Sachzielebene) definiert.“

TRAMM macht mit seiner Argumentation deutlich, dass die Kaufleute zunächst den Leistungsprozess verstehen müssen, der mithilfe des Rechnungswesens erfasst wird und der eingebunden ist in den Gesamtprozess der kaufmännischen Steuerung und Kontrolle. Kaufmännisches Handeln ist immer das Agieren mit symbolisierten Gegenständen von realen Prozessen in tatsächlichen Arbeitsprozessen in der Produktion.

Traditionell wird das Rechnungswesen mit der Bilanzbuchhaltung gleichgesetzt. PREIß weist im vorliegenden Band zu Recht darauf hin, dass seit den 1970er-Jahren die Finanzbuchhaltung auf PC umgestellt wurde und nahezu alle Unternehmensbereiche in einem sogenannten „Business Warehouse“ abgebildet werden. Da die Rechnerkapazitäten nahezu unbeschränkt nutzbar sind, sind auch nahezu alle Datenkombinationen und Auswertungen möglich.

Dadurch wird das Buchen als isolierter Vorgang weitgehend obsolet und erfolgt direkt bei Bestellungen oder anderen Geschäftsvorgängen durch die Eingabe von Daten in bestimmten Konten (Kostenstellen etc.). Die Kontierung ist die moderne Form der Buchung. Die „Verbuchung“ in Soll und Haben (+ und –) erfolgt automatisch durch das System. Der Umgang mit der „Business-Software“ wird zu einem wesentlichen Handwerkszeug der Kaufleute und löst die zentrale Bedeutung der Office-Software ab. Dabei beinhaltet die Office-Software auch die Datenbanken, und die Business-Software ist nicht mehr nur für die Anwender, sondern auch die Customer (Stichwort SAP und CAM). Daraus ergeben sich wichtige Hinweise für die Überprüfung des Stellenwerts im Rahmen der empirischen Untersuchung nach dem Einsatz und den Schnittstellen des ERP (Enterprise – Resource – Planing).

Gegenwärtig erfolgt eine Standardisierung über SAP weltweit, die Unternehmen werden von der Wertebene her gesteuert. Aus bildungspolitischer Sicht ist zu hinterfragen, was sich hinter den Zahlen verbirgt und wie diese auf Stimmigkeit überprüft werden können. Hieraus ergeben sich Konsequenzen für das berufliche Denken und Handeln der Kaufleute.

Das Controlling hingegen, das nun als Soll-Ist-Abgleich nahezu permanent erfolgt, setzt eine Planung und Ziele voraus. Damit verändert sich erstens die Beschleunigung und zweitens der Verlust der unmittelbaren Anschauung (Lagerbestände lassen sich nicht mehr in Augenschein nehmen, sondern werden durch das integrierte Bestellsystem im Business Warehouse permanent erfasst). Daraus resultiert, dass das Rechnungswesen in einem umfassenderen Sinn nicht weniger bedeutsam, sondern umfassender und bedeutsamer geworden ist. Das Rechnungswesen steht in unmittelbarer Verbindung zum Controlling und zwingt die kaufmännischen Angestellten anstelle des Unternehmers zu denken und handeln, zumindest in den ihnen übertragenen Aufgaben und Arbeitsbereichen.

4.4 Modernisierungsmaßnahmen als Einflussfaktoren auf kaufmännische Qualifikationen

In Anlehnung an die Modernisierungstheorie lassen sich gegenwärtig folgende Faktoren und Rahmenbedingungen nennen, die zu Neuordnungen oder Schaffung von neuen Berufen führen können und im Zusammenhang mit der Stimmigkeit der Berufskonzeption für das kaufmännische Denken und Handeln einer regelmäßigen Überprüfung bedürfen.

Zum einen sind *Modernisierungs-, Umstrukturierungs- und Reorganisationsmaßnahmen* zu nennen, die Auswirkungen auf die innerbetriebliche Organisation haben können und bei-

spielsweise den Kunden und Servicebereich betreffen. Ein weiteres Beispiel dafür ist das Aufkommen von Callcentern.

Auslösende Momente können auch gesetzliche Veränderungen sein, wie das Beispiel der Leiharbeit in Form des Arbeitnehmerüberlassungsgesetzes gezeigt hat. Dies führte schließlich zur Schaffung des/der Personaldienstleistungskaufmanns/-frau.

Veränderungen können auch neue Dienstleistungsangebote sein, zum Beispiel im Bereich der Markt- und Sozialforschung oder in den Bereichen Tourismus, Freizeit, Sport, Veranstaltung.

Explizit ist das Marketing nicht nur eine Kernqualifikation in den kaufmännischen Berufen, sondern es wurde wegen seiner Bedeutung auch als Berufsbezeichnung in die neuen Berufe Kaufmann/-frau für Dialogmarketing, Servicefachkraft für Dialogmarketing und die Kaufleute für Marketingkommunikation aufgenommen.

Weitere Gründe für die Überarbeitung von kaufmännischen Berufen finden sich beispielsweise in der Ausweitung des IT-Einsatzes an den Arbeitsplätzen, von denen die kaufmännische Tätigkeit in besonderer Weise tangiert wird, beispielsweise durch Datenerfassung und Datenauswertung, aber auch die Kommunikationsformen und -flächen, die das Netz und neue Techniken insgesamt und für das kaufmännische Berufsspektrum ermöglichen.

Für alle kaufmännischen Berufe haben die Forderungen nach sozialen Kompetenzen eine hohe Bedeutung, hinzu kommen Fremdsprachen, die wir mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus in zahlreichen kaufmännischen Berufen finden. Im Zuge internationaler wirtschaftlicher Beziehungen werden Fremdsprachen für die Kaufleute, die an den entsprechenden Schnittstellen arbeiten, an Bedeutung zunehmen.

Auswirkungen auf die kaufmännischen Berufe wird auch die Diskussion um Nachhaltigkeit haben, die Gesundheit, Ethik, Moral ebenso einschließt wie den verantwortlichen Umgang mit Mensch und Natur. Es steht zu vermuten, dass die letztgenannten Aspekte an Bedeutung für die kaufmännischen Berufe zunehmen werden und damit weitere Aspekte sind, die das kaufmännische Denken und Handeln beeinflussen.

4.5 Definition: Kaufmännischer Angestelltenberuf

Kaufmännische Angestellte sind im Rahmen unterschiedlicher Wertschöpfungsketten direkt oder indirekt mit dem Abschluss von Verträgen und dem Ein- und Verkauf von Waren/Dienstleistungen beschäftigt. Im Profitbereich befinden sie sich in einer Vermittlerrolle zwischen der Produktion/Leistungserstellung und dem Kunden, setzen mit Informations- und Kommunikationsmitteln sowie geeigneten Marketing- und Vertriebsformen unternehmerische Entscheidungen um und bewerten und dokumentieren Prozesse mit betriebswirtschaftlichen Steuerungs- und Kontrollinstrumenten zur Vermeidung von Risiken und Maximierung von Gewinnen. Kaufmännische Angestellte agieren in der Logik ihres Arbeitgebers im Span-

nungsfeld von ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Interessen und achten dabei insbesondere auf einen rentablen Ressourceneinsatz.

Sind sie im Non-Profit-Bereich wie z. B. im öffentlichen Dienst oder gemeinnützigen Organisationen beschäftigt, so gehen sie ähnlichen Tätigkeiten nach, orientieren sich aber an einer Optimierung der Versorgung der Bürger mit sozialen oder staatlichen Leistungen oder gemeinnützigen, sozialen, kulturellen oder wissenschaftlichen Zielen.

Die hohe Bedeutung der Anwendung und Berücksichtigung von rechtlichen Grundlagen und Instrumenten im kaufmännischen Handeln (BGB, Kaufverträge, Garantien etc.) und das Treffen von Entscheidungen unter Berücksichtigung von Wertmaßstäben (ökonomischem Kalkül) bedingen eine besondere berufliche Bedeutung ethisch fundierter Verantwortungsreflexion. Da beruflich qualifizierte kaufmännische Angestellte im wirtschaftlichen Interesse zu selbstverantwortlichem Handeln befähigt werden sollen, zielt deren berufliche Bildung auf die Ausbildung umfassender Handlungs- und Reflexionsfähigkeit.

In den konkreten Handlungsvollzügen auf der Ebene ihres unmittelbaren Tätigkeitssystems kennzeichnet die Kaufleute neben kommunikativen Handlungen in zwischenmenschlicher Interaktion das Umgehen mit planenden, steuernden, Verbindlichkeit erzeugenden, dokumentierenden und bilanzierenden Abbildsystemen, die sich auf Referenzhandlungsfelder beziehen. Dabei berücksichtigen sie in besonderer Weise ihre innerbetrieblichen Rahmenbedingungen, Zielvorgaben und Schnittstellen der Geschäftsprozesse und die Außenbeziehungen des Unternehmens zu externen Märkten, Rechtsvorschriften und gesellschaftspolitische Trends. Die damit verbundenen Handlungsentscheidungen und -vollzüge erfolgen überwiegend unter ökonomischen Prinzipien, unternehmerische Aufgaben werden zunehmend auf die kaufmännischen Angestellten übertragen.

Damit werden kaufmännische Angestellte zu Agentinnen und Agenten betriebswirtschaftlicher Verwertungslogik, zu deren Verbreitung auch der massive Aufwuchs der kaufmännischen Angestelltenschaft und deren Qualifikation beigetragen haben kann. Wirtschaftspädagogische Selbstreflexion über die Qualifizierungsziele der kaufmännischen Berufsbildung und ihrer gesellschaftlichen Aufgabe ist auch deshalb permanent zur Neubestimmung der Ziele aufgefordert (LEMPERT 2011). Dabei wird für die berufliche Bildung nicht auf eine Entkonkretisierung der kaufmännischen Berufsausbildung abgezielt, die zwangsläufig zu einer Entspezialisierung und Theoretisierung führt, die den Charakter der beruflichen Bildung verkennt. „Die Aufgabe der Berufsausbildung besteht zunächst darin, dem Einzelnen bewusst zu machen, dass der Beruf in seinem nüchternen Verständnis als Bindung an eine Funktion in der arbeitsteilig organisierten Gesellschaft zu verstehen ist, dass es sich jedoch nicht um eine lebenslange und absolute Bindung handelt, sondern unter den Bedingungen unserer Zeit lediglich um eine partielle und temporäre. Es gilt, den Einzelnen zur Selbstinterpretation seiner Berufsrolle zu führen, und zwar unter Rückzug auf ethische Normen“ (ZABECK 1979, S. 278 f.).

Literatur

- ACHTENHAGEN, Frank: Der Beitrag der Wirtschaftspädagogik für eine zukunftsgerichtete Qualifizierung an den wirtschaftsberuflichen Schulen. In: Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. (Hrsg.): Innovationen in der kaufmännischen Berufsbildung. Heft 52 der Sonderschriftenreihe des VLW. Bielefeld, 2005, S. 91–114.
- BOES, Andreas; KÄMPF, Thomas: Zeitenwende im Büro: Angestelltenarbeit im Sog der Globalisierung. In: WSI Mitteilungen, H. 12, 63. Jg., 2010
- BOSCH, Gerhard: Bildung und Beruflichkeit in der Dienstleistungsgesellschaft. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 52, 2001, S. 28–40
- BOSCH, Gerhard: Facharbeit, Berufe und berufliche Arbeitsmärkte. In: WSI Mitteilungen, 67. Jg., Heft 1/2014, S. 5–13
- BRAUDEL, Fernand: Sozialgeschichte des 15. bis 18. Jahrhunderts. Band 3: Aufbruch zur Weltwirtschaft. München 1988
- BRÖTZ, Rainer; DORSCH-SCHWEIZER, Marlies; HAIPETER, Thomas: Berufsausbildung in der Bankbranche vor neuen Herausforderungen. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn 2006
- BRÖTZ, Rainer; KAISER, Franz: Einleitung der Herausgeber zur Geschichte der Kaufleute. In: REINISCH 2011
- BRÖTZ, Rainer; KAISER, Franz: Innenansichten und Perspektiven der kaufmännischen Berufsfamilie. In: WSI-Mitteilungen Heft 1/2014, S. 34–42
- BRÖTZ, Rainer; SCHAPFEL-KAISER, Franz (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht. Bonn 2009
- BRONFENBRENNER, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Cambridge 1979
- BRUNNER, Hellmut: Altägyptische Erziehung. Wiesbaden 1957
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: Klassifikation der Berufe 2010. Bd. 1 und 2. Nürnberg 2011
- DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN: Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. 2013
- DIETZEN, Agnes: Ausgewählte Schwerpunkte der soziologischen Arbeits- und Qualifikationsforschung im Dienstleistungsbereich. In: WALDEN, Günther (Hrsg.): Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich. Bonn 2012
- DUBS, Rolf: Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung – Rückblickende Würdigung eines DFG-Schwerpunktprogrammes. In: BECK, Klaus; KRUMM, Volker (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung. Opladen 2001, S. 391–408
- ELIAS, Norbert: Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt/Main 1987
- ENGESTRÖM, Yrjö: Entwickelnde Arbeitsforschung. Die Tätigkeitstheorie in der Praxis. Berlin 2008
- FISCHER, Andreas: Kaufmännische Bildung – ökonomische Bildung: Impulse für ein modernes Verständnis kaufmännischer Bildung. In: KREMER, H.-Hugo; TRAMM, Tade; WILBERS, Karl (Hrsg.): Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinn dimension. Nürnberg 2014, S. 29–48

- FISCHER, Martin: Die Entwicklung von Arbeitsprozesswissen durch Lernen im Arbeitsprozess – theoretische Annahmen und empirische Befunde. In: FISCHER, Martin; RAUNER, Felix (Hrsg.): Lernfeld: Arbeitsprozess. Baden-Baden 2002
- GEIGER, Theodor: Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Stuttgart 1932
- GEORG, Walter; KUNZE, Andreas (Hrsg.): Sozialgeschichte der Berufserziehung. München 1981
- HACKEL, Monika: Auf dem Weg zum interdisziplinären mechatronischen Konstruktionsprozess. Entwickelnde Arbeitsforschung im Maschinen- und Anlagenbau. Frankfurt 2011
- HAIPETER, Thomas: Kaufmännische Angestellte zwischen Angestelltenstatus und Dienstleistungsarbeit – eine soziologische Spurensuche. Bonn 2011, Download unter: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6721>
- KAISER, Franz: Dienstleistungskunst und kaufmännische Berufsbilder. In: MUNZ, Claudia; WAGNER, Jost; HARTMANN, Elisabeth (Hrsg.): Die Kunst der guten Dienstleistungen. Wie man professionelles Dienstleistungshandeln lernen kann. Bielefeld 2012, S. 221–233
- KAISER, Franz: Sprache als Kerninstrument kaufmännischen Denkens und Handelns. In: EFING, Christian (Hrsg.): Fachtagung Sprache. Sonderausgabe Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online 2013
- KAISER, Franz: Die Kennzeichen der Berufsfamilie kaufmännischer Angestellter und deren bildungs- und ordnungspolitische Perspektive. In: KREMER, H.-Hugo; TRAMM, Tade; WILBERS, Karl (Hrsg.): Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinndimension. Nürnberg 2014, S. 66–83
- KEHL, Wolfgang: Die Kategorie des Kaufmännischen. In *Wirtschaft und Erziehung* 3/2004, S. 115 f.
- KELL, Adolf: Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMAYER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 453–484
- KGST/KOMMUNALE GEMEINSCHAFTSSTELLE FÜR VERWALTUNGSVEREINFACHUNG (Hrsg.): E-Government und Verwaltungsreform: Auf dem Weg zur Netzwerkverwaltung. Positionspapier Juni 2005, Download unter: <http://www.kgst.de/dotAsset/1079607.pdf>
- KURTZ, Thomas: Die Berufsform der Gesellschaft. 2005
- KUTSCHA, Günter: Das politisch-ökonomische Curriculum. Kronberg 1976
- KUTSCHA, Günther: Ökonomische Bildung zwischen einzel- und gesamtwirtschaftlicher Rationalität – Kompetenzentwicklung und Curriculumkonstruktion unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. In: BRÖTZ, Rainer; SCHAPFEL-KAISER, Franz (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht. Bonn 2009, S. 45–64
- LE GOFF, Jacques: Kaufleute und Bankiers im Mittelalter. Frankfurt am Main 1989
- LEMPERT, Wolfgang: Zahlung statt Achtung? Zur moralischen Kritik und pädagogischen Entzauerung aktueller Muster ökonomistischer Einfalt durch die Mobilisierung des „gesunden Menschenverstands“. In: *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau*, 2011, 34, Jhg. 63, S. 91–116
- LEONTJEW, Alexej: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln 1977, Download unter: <http://www.kritische-psychologie.de/texte/al1982.html>

- LISOP, Ingrid: Bildung und/oder Qualifikation bei modernen Produktionskonzepten? Über einige theoretische Ungereimtheiten und falsche Entgegensetzungen. In: MARKERT, Werner (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Hohengehren 1998, S. 33–53
- LÖNS, Rolf: Berufsrecht – rechtliche Anhaltspunkte zur Berufsforschung. In: PAHL, Jörg-Peter; HERKNER, Volkmar (Hrsg.): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld 2013
- LOMPSCHER, Joachim: Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht. Berlin 2004
- LOO, Hans van der; REIJEN, Willem van: Modernisierung. Projekt und Paradox. München 1992
- MARX, Karl: Einleitung zur Kritik der politischen Ökonomie. (1857/58), Marx-Engels-Werke, Bd. 13, Berlin 1961, S. 615–631.
- PFEIFFER, Sabine: SAP R/3 & Co. Integrierte Betriebswirtschaftliche Systeme als stille Helferlein des Lego-Kapitalismus. In: Fiff-Kommunikation 3/2003, Download unter: <http://www.isf-muenchen.de/pdf/2003-Fiff.pdf>
- PONGRATZ, Jürgen: Der Dienstleistungscharakter von Arbeit. Eine theoretische Annäherung. In: MUNZ, Claudia; WAGNER, Jost; HARTMANN, Elisabeth (Hrsg.): Die Kunst der guten Dienstleistungen. Wie man professionelles Dienstleistungshandeln lernen kann. Bielefeld 2012
- REINISCH, Holger: Geschichte der Kaufleute. Studie zur Geschichte vornehmlich der deutschen Kaufleute, ihrer Tätigkeiten, ihrer Stellung in der Gesellschaft sowie ihrer Organisation und Qualifizierungsstrukturen von den Anfängen bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BIBB Nr. 125. Bonn 2011
- REINISCH, Holger: Über Kaufmännische Bildung: Bildungstheoretische Reminiszenzen aus aktuellem Anlass. In: Berufsbildungsforschung und -beratung aktuell: Schriftenreihe des jibb. Heft 1, 2013, Jena, Download unter: http://www.jibb-ev.de/wp-content/uploads/2013/07/120131_reinisch.pdf
- ROSENHECK, Michèle: Kaufmännische Bildung in der Schweiz: Ausbildungsberuf Kaufleute zwischen Allrounder und Splitterberufen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: Berufsgruppen. Ausgabe 04/2010, S. 31–33
- SCHAPFEL, Franz: Kritische Rezeption der sowjetischen Tätigkeitstheorie und ihrer Anwendung. Alsbach/Bergstraße 1995
- SCHAPFEL-KAISER, Franz: Beruf und Zeit. Bonn 2008
- SCHUMACHER, Florian: Norbert Elias' „sozialer Habitus“ als Vorläufer des Bourdieu'schen Habitus? Eine vergleichende Analyse. In: LINGER, Alexander; SCHNEICKERT, Christian; SCHUMACHER, Florian (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Heidelberg 2013, S. 131–145
- SMITH, Adam: Der Wohlstand der Nationen. Hrsg.: RECKTENWALD VON, Hermann. 3. Auflage, München 1978
- STAPELFELDT, Gerhard: Der Liberalismus. Die Gesellschaftstheorien von Smith, Ricardo und Marx. Freiburg i. Br. 2006
- STRATMANN, Karl Wilhelm: Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Band 1. Frankfurt am Main 1993

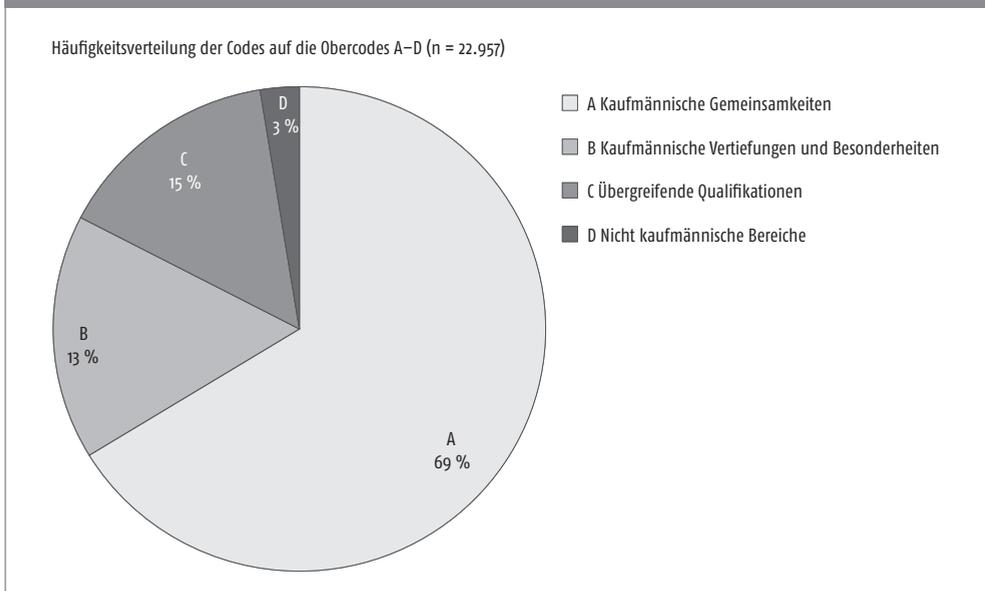
- THALLMAIER, Stefan; HABICHT, Hagen; MÖSLEIN, Kathrin: Innovation und Professionalisierung: Strategien (nicht nur) für Dienstleister. In: REICHWALD, Ralf; FRENZ, Martin; HERMANN, Sybille; SCHIPANSKI, Agnes (Hrsg.): Zukunftsfeld Dienstleistungsarbeit: Professionalisierung – Wertschätzung – Interaktion. Wiesbaden 2012, S. 103–126
- TÖPFER, Armin: Betriebswirtschaftslehre: Anwendungs- und Prozessorientierte Grundlagen. 2. Ausgabe, Berlin 2007
- TRAMM, Tade: Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext kaufmännischer Arbeits- und Geschäftsprozesse. In: BRÖTZ, Rainer; SCHAPFEL-KAISER, Franz (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht. Bonn 2009, S. 65–88
- ULRICH, Peter: Politische Ökonomie, wirtschaftsethisch rekonfiguriert. Funktionale Systemökonomie im Kontext praktischer Sozialökonomie In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik, 7 (2006), 2, S. 164–182
- VYGOSKI, Lew Semjonowitsch: Denken und Sprechen. Moskau 1925
- ZABECK, Jürgen: Vom königlichen Kaufmann zum kaufmännischen Angestellten – Die Idee der kaufmännischen Berufsbildung im Wandel der Zeit. In: Wirtschaft und Erziehung 31 (1979), S. 273–280
- ZEITSCHRIFT FÜR SOZIOLOGIE DER ERZIEHUNG UND SOZIALISATION (ZSE): Schwerpunktheft: Urie Bronfenbrenner und die Sozialökologie der menschlichen Entwicklung. 26. Jg., Heft 3, 2006
- ZELEWSKI, Stephan: Grundlagen. In: CORSTEN, Hans; REISS, Michael (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre. 3. Aufl. München 1999

Rainer Brötz, Anke Kock, Silvia Annen, Tristan Schaal

► Gemeinsamkeiten und Unterschiede der kaufmännischen Ausbildungsberufe

Die insgesamt 55 untersuchten Ausbildungsberufe zeigen mit 69 % einen hohen Anteil an Gemeinsamkeiten. Diese hohe Gemeinsamkeit bezieht sich jedoch auf die Aggregationsebene der Obercodes. Einen Überblick über diese aggregierten Ergebnisse gibt die folgende Abbildung:

Abbildung 1: Häufigkeitsverteilung bezogen auf alle 55 untersuchten Ausbildungsberufe



Die Analysen der kaufmännischen Aus- und Fortbildungsberufe wurden im Rahmen des Projektes zumeist auf einer eher hohen Aggregationsebene (Obercodes) durchgeführt, da sich bei einer tiefer gehenden Betrachtung (auf Ebene der Subcodes) in der Gesamtschau aller Berufe schnell sehr differenzierte Befunde ergeben. Dennoch scheint eine vertiefte Analyse auf Subcode-Ebene zur Ermöglichung detaillierterer Aussagen lohnenswert. Im Folgenden soll daher eine differenzierte Betrachtung der Subcode-Ebene vorgenommen werden. Denn wo sich auf Obercode-Ebene noch viele Gemeinsamkeiten finden lassen, weichen die jeweiligen Berufsbilder auf dieser Ebene zuweilen erheblich voneinander ab. Um die Komplexität dieser

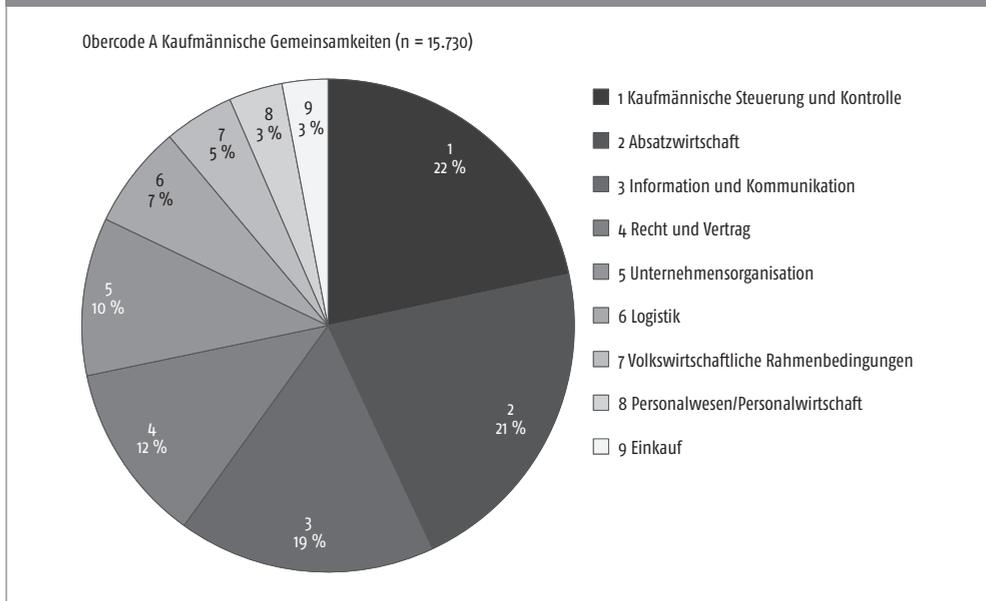
Befunde überschaubar zu halten, werden in diesem Beitrag die Berufe näher betrachtet, welche in den zentralen kaufmännischen Obercodes die höchsten Anteile aufweisen, sowie die kaufmännischen Berufe, welche die meisten Auszubildungsverhältnisse stellen. Letztere gehen aus der folgenden Tabelle hervor:

Tabelle 1: Die sechs am stärksten besetzten kaufmännischen Ausbildungsberufe			
Berufsbezeichnung	Auszubildungsverhältnisse		
	1974 ¹	1993 ²	2011 ³
1. Industriekaufmann/-frau	78.800	57.858	51.045
2. Verkäufer/-in	75.807	20.130	48.699
3. Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel	57.072	49.137	38.811
4. Bankkaufmann/-frau	54.753	66.324	35.823
5. Bürokaufmann/-frau	46.147	64.836	52.167
6. Kaufmann/-frau im Einzelhandel	40.447	73.776	67.854
Summe 1–6	353.026	332.061	294.399
Gesamt kaufmännische Berufsfamilie ⁴	–	534.951 ⁵	652.025
Auszubildende insgesamt ⁶	–	1.629.312	1.460.658
Auszubildende insgesamt abzügl. der kaufmännischen Berufe	–	1.094.361	808.633

Die Subcode-Analyse bezieht sich in diesem Beitrag auf die vier Obercodes mit den häufigsten Codierungen bezogen auf alle Ausbildungsberufe. Wie Abbildung 2 zeigt, sind dies die Obercodes „Kaufmännische Steuerung und Kontrolle“, „Absatzwirtschaft“, „Information und Kommunikation“ sowie „Recht und Vertrag“. Deren Subcodes werden im Weiteren jeweils bezogen auf die sechs am stärksten besetzten Ausbildungsberufe sowie bezogen auf die Berufe, in denen der jeweilige Obercode einen Anteil von mehr als 20 % aufweist, analysiert.

- 1 Nach Statistischem Bundesamt in KUTSCHA, Günter: Das politisch-ökonomische Curriculum. Kronberg 1976, S. 44.
- 2 Quelle: „Datenbank Auszubildende“ des BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31. Dezember).
- 3 Wie Fußnote 2, die Übersicht der am stärksten besetzten Ausbildungsberufe im Gesamten bezogen auf das Erhebungsjahr 2011 unter: STATISTISCHES BUNDESAMT (destatis) 2012: Bildung und Kultur. Berufliche Bildung 2011 (Fachserie 11 Reihe 3), S. 28, Download unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BeruflicheBildung/BeruflicheBildung2110300117004.pdf?__blob=publicationFile.
- 4 Nach den GUK-Kriterien.
- 5 Zu berücksichtigen ist, dass 1993 18 Berufe der aktuell definierten kaufmännischen Berufsfamilie noch nicht existierten.
- 6 Datenreport 2013, S. 121.

Abbildung 2: Kaufmännische Gemeinsamkeiten in allen Ausbildungsberufen



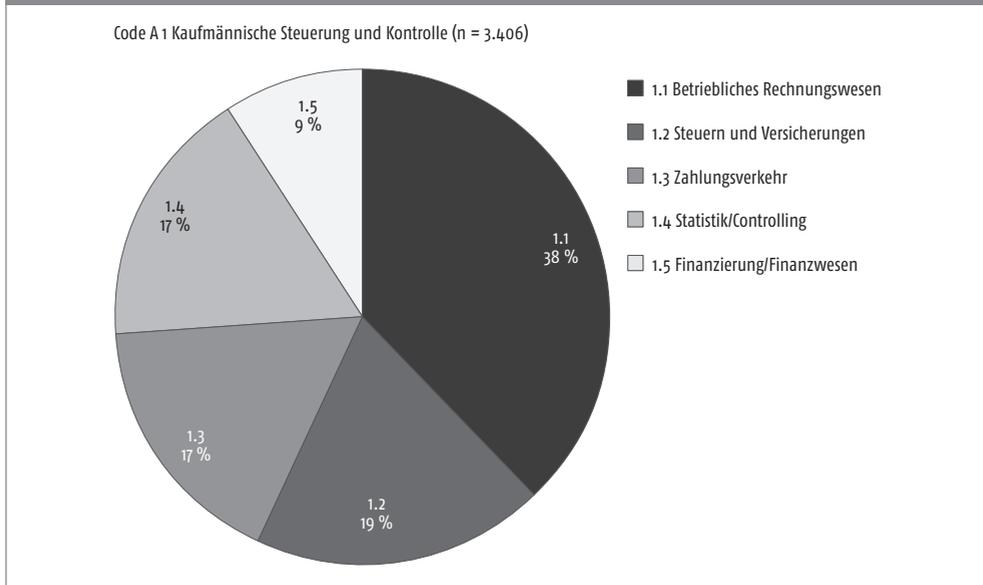
Kaufmännische Steuerung und Kontrolle

Betrachtet man die Codierungen im Bereich „Kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ bezogen auf alle 55⁷ untersuchten kaufmännischen Ausbildungsberufe, so nimmt das betriebliche Rechnungswesen mit 38 % den weitaus größten Teil ein. In diesem Code sind das externe und interne Rechnungswesen sowie allgemeine Qualifikationsinhalte des Rechnungswesens zusammengefasst. Dabei zeigt sich, dass sowohl das interne als auch das externe Rechnungswesen über alle Berufe hinweg eine zentrale Bedeutung haben. Dem eher gering besetzten Bereich allgemeines Rechnungswesen wurden solche Qualifikationsinhalte zugeordnet, die weder dem internen noch dem externen Rechnungswesen zugeordnet werden konnten (z. B. Belege sachgerecht erfassen, Geschäftsfälle unter Berücksichtigung des Kontenplans bearbeiten). Mit 19 % kommt dem Subcode „Steuern und Versicherungen“ ebenfalls eine wichtige Bedeutung zu. Gleiches gilt für die beiden Subcodes „Zahlungsverkehr“ sowie „Statistik/Controlling“, die jeweils 17 % aller Codierungen im Bereich der kaufmännischen Ausbildungsberufe ausmachen. Auffällig ist hier, dass damit Aspekte der Steuerung mittels Kennzahlen sowie des Controllings auch in Aus- und nicht nur in Fortbildungsordnungen bedeutsam sind – ebenso wie der traditionell auf Ausbildungsniveau relevante Bereich des Zahlungsverkehrs. Eine etwas geringere Bedeutung kommt mit 9 % aller Codierungen dem Subcode „Finanzie-

7 Zwar wurden 54 Berufe als kaufmännische Berufe identifiziert, der Gesamtuntersuchung lagen aber 55 Berufe zugrunde, auf die sich die Nennungen und Prozentangaben beziehen.

„Finanzwesen“ zu, in welchem beispielsweise verschiedene Finanzierungsarten sowie die Bereiche Liquiditäts- und Investitionsplanung enthalten sind.

Abbildung 3: Der Code „Kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ mit Untercodes – alle kaufmännischen Ausbildungsberufe betrachtend (A0 + RLP)



Betrachtet man die sechs am stärksten besetzten kaufmännischen Berufe, die zusammen fast die Hälfte der kaufmännischen Ausbildungsverhältnisse stellen (vgl. Tabelle 1), kommt man in Bezug auf den Code „Kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ zu folgendem Ergebnis:

Wie auch in allen weiteren Grafiken wird der Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel nach Fachrichtungen unterschieden dargestellt, obwohl die Abweichungen innerhalb dieses Codes marginal sind. In beiden Fachrichtungen liegt der Schwerpunkt auf dem Bereich Rechnungswesen, was für alle sechs am stärksten besetzten Ausbildungsberufe gleichermaßen gilt. Hiernach sind vor allem die beiden Subcodes Zahlungsverkehr sowie Statistik/Controlling von zentraler Bedeutung. Der Zahlungsverkehr nimmt dabei insbesondere innerhalb des Berufs Verkäufer/-in eine gewichtige Rolle ein. Ebenfalls kommt diesem Subcode bei den Büro- und Bankkaufleuten eine leicht höhere Bedeutung zu als dem Code Statistik/Controlling. Umgekehrt verhält es sich bei den Kaufleuten im Einzelhandel und insbesondere bei den Industriekaufleuten. Auffällig ist zudem, dass der Code „Steuern und Versicherungen“, welcher über alle Ausbildungsberufe hinweg am zweithäufigsten codiert wurde, in den sechs am stärksten besetzten Ausbildungsberufen eher selten auftritt und lediglich im Groß- und Außenhandel eine gewisse Rolle spielt. In diesem Bereich ist auch der Code Finanzierung/Finanzwesen noch bedeutsam, was auch für die Industrie- und die Bürokaufleute gilt.

Abbildung 4: Verteilung der Subcodes zur kaufmännischen Steuerung und Kontrolle: die Ausbildungsberufe mit den meisten Auszubildenden (prozentual und absolut) betrachtend

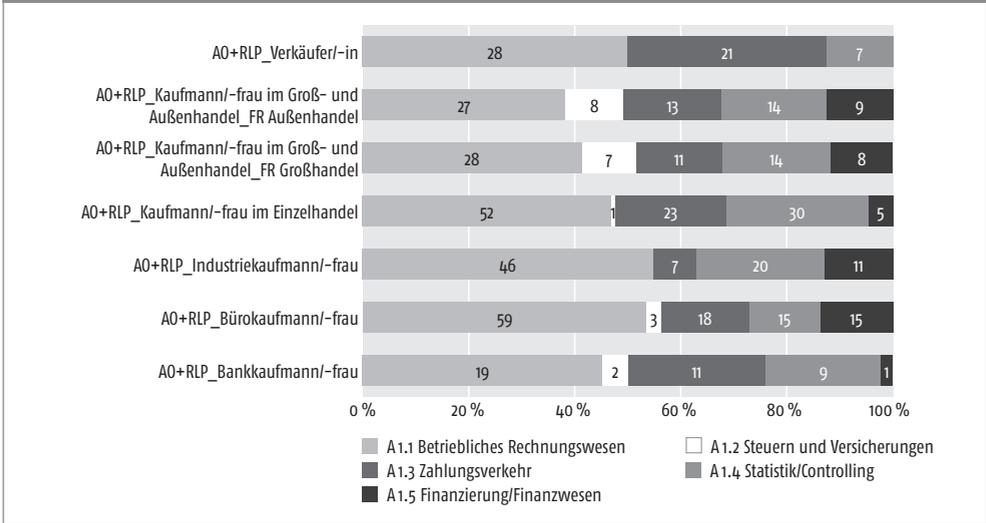
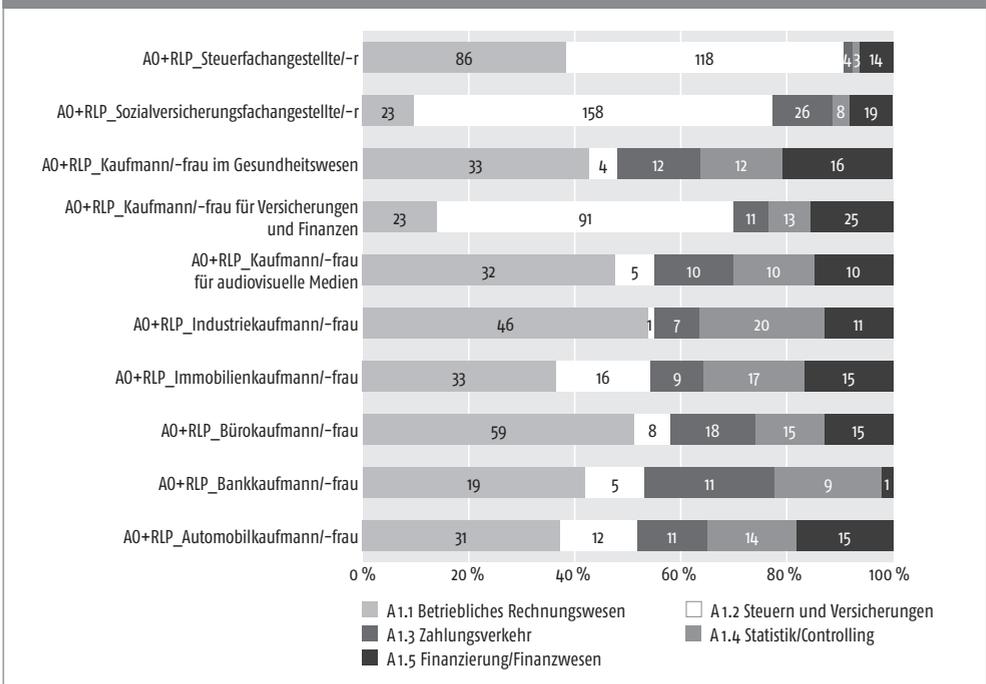


Abbildung 5: Subcode-Gewichtungen in den Berufen mit Schwerpunkt kaufmännische Steuerung und Kontrolle



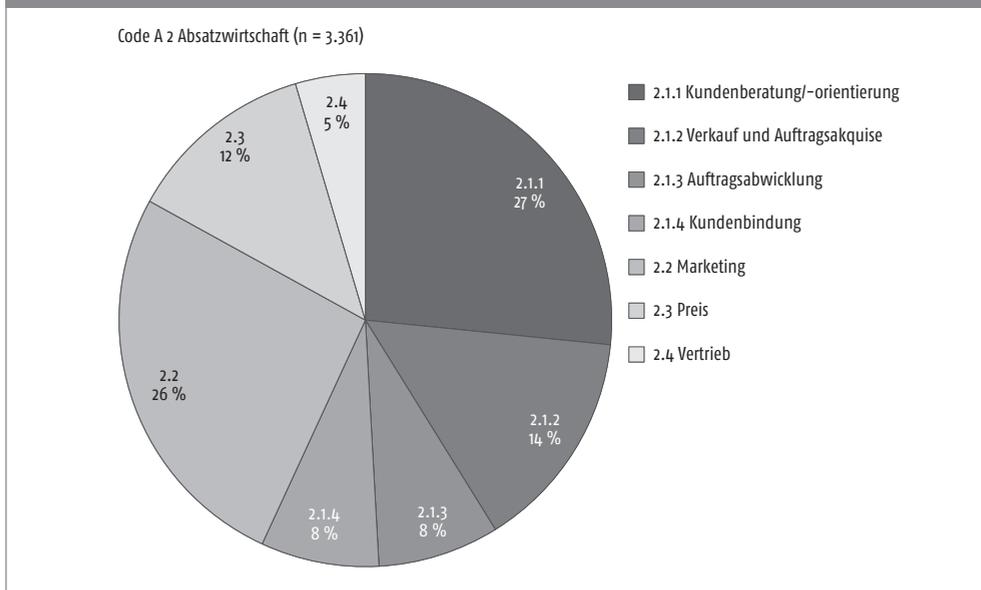
Insgesamt zeigen sich für den Obercode „Kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ leichte Nuancen in der Gewichtigkeit einzelner Subcodes bezogen auf die sechs am stärksten besetzten kaufmännischen Ausbildungsberufe.

Eine stärkere Profilbildung einzelner Ausbildungsberufe wird bei der Betrachtung der kaufmännischen Berufsfamilie deutlich, die innerhalb der „Gemeinsamkeiten“ die stärksten Ausprägungen im Code „Kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ haben. Alle in der folgenden Grafik aufgeführten Berufe legen ihren Schwerpunkt in den „kaufmännischen Gemeinsamkeiten“ mit über 20 % aller Codierungen auf die kaufmännische Steuerung und Kontrolle. Die unterschiedliche Gewichtung bezogen auf die Subcodes zeigt sich besonders deutlich bei den Berufen Steuerfachangestellte/r, Sozialversicherungsfachangestellte/r sowie Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen. Alle drei Berufe haben hier einen sehr deutlichen Schwerpunkt.

Absatzwirtschaft

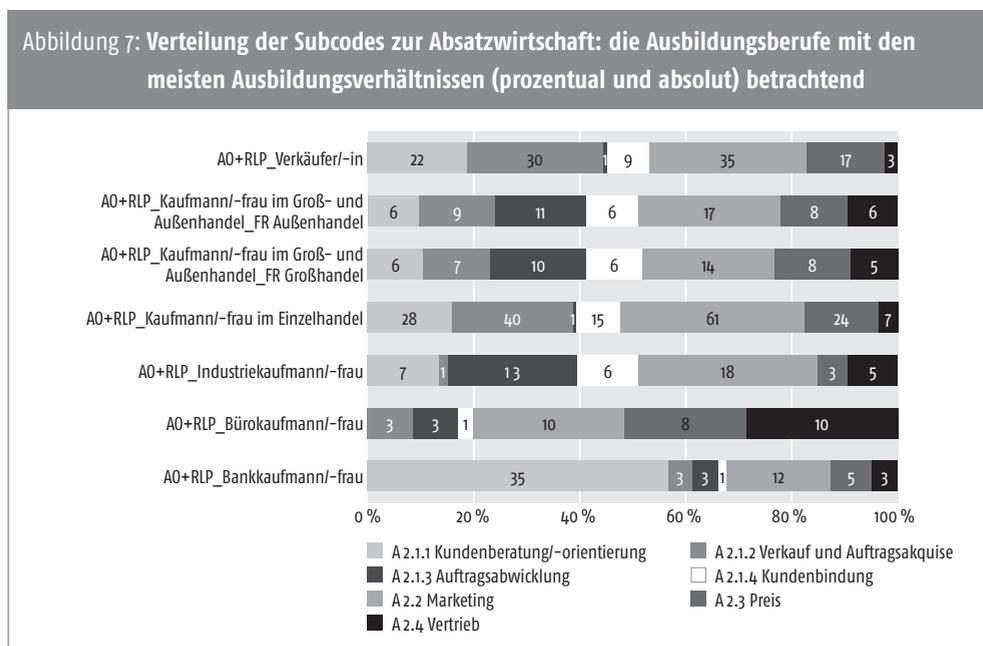
Bezogen auf alle 55 untersuchten kaufmännischen Ausbildungsberufe ist im Rahmen der Absatzwirtschaft die Kundenorientierung die zentrale Qualifikation. Da Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten in diesem Kontext in verschiedenen Facetten in den Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen formuliert werden, wurden Subcodes auf dritter Ebene gebildet, die durch die präzise Erfassung des Datenmaterials erforderlich waren.

Abbildung 6: Der Code „Absatzwirtschaft“ mit seinen Unter-codes – alle kaufmännischen Ausbildungsberufe betrachtend (AO + RLP)



Demnach wurden Inhalte, die sich auf den Verkauf/die Auftragsakquise, die Auftragsabwicklung wie auch auf die Kundenbindung beziehen, von einer allgemeinen Kundenorientierung gesondert codiert. Der Kundenorientierung liegt die zunehmende Vertriebsorientierung der kaufmännischen Berufe zugrunde, welche auch das Marketing als zweiten Schwerpunkt innerhalb der Absatzwirtschaft begründet. Sämtliche Inhalte, die sich auf Marketingziele, Marketinginstrumente, auf Angebot und Nachfrage, Wettbewerb und allgemeine Absatzprozesse beziehen, wurden hier erfasst. Die Kategorie Preis, welche sich auf Qualifikationen rund um die Preisbildung bezieht, wie auch die Kategorie Vertrieb, in der überwiegend Kenntnisse zu verschiedenen Vertriebswegen beschrieben werden, haben dagegen geringere Anteile in der kaufmännischen Ausbildung.

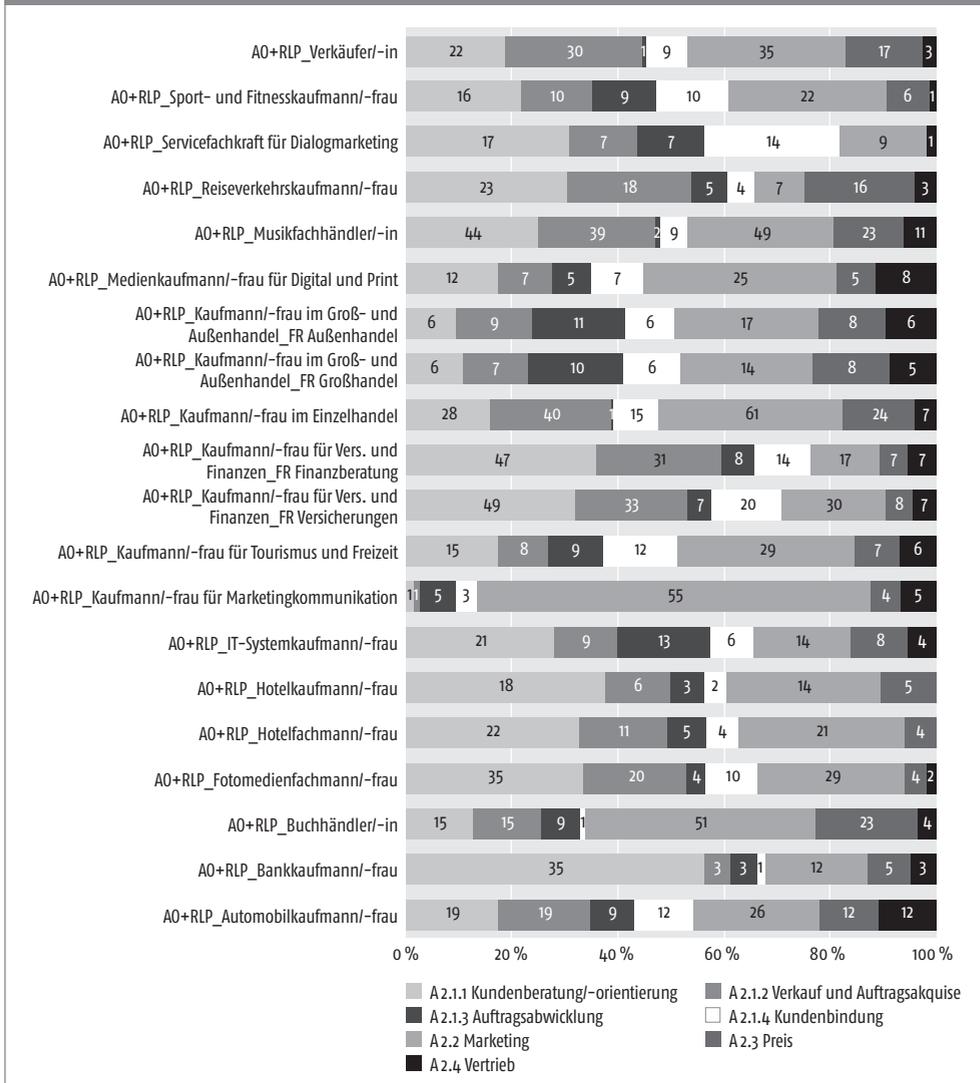
Bezogen auf die sechs am stärksten besetzten kaufmännischen Berufe ergibt sich folgende Verteilung:



In der vorliegenden Grafik wird der Kaufmann/die Kauffrau im Groß- und Außenhandel nach Fachrichtungen gesondert dargestellt, auch wenn sie sich bezogen auf den Code „Absatzwirtschaft“ kaum unterscheiden. Die Kaufleute im Handel bilden eine recht homogene Gruppe, während sowohl der Industriekaufmann/die Industriekauffrau, der Bürokaufmann/die Bürokauffrau sowie insbesondere der Bankkaufmann/die Bankkauffrau sich im Vergleich betrachtet heterogener darstellen. Zuletzt genannter Beruf zeigt eine starke allgemeine Kundenorientierung, welche sich in seiner Beratungsfunktion der Kunden gründet. Typische Lernziele lauten hier: „Beratungs- und Verkaufsgespräche mit Kunden planen,

durchführen und nachbereiten“ oder „Erwartungen von Kunden bei der Beratung und Betreuung berücksichtigen und entsprechende Bankleistungen des ausbildenden Unternehmens anbieten“.

Abbildung 8: Subcode-Gewichtungen in den Berufen mit Absatz-Schwerpunkt



Diese eher allgemeingültigen Lernziele werden ergänzt durch berufsspezifische Inhalte: „Kunden über Anlagemöglichkeiten auf Konten einschließlich der Sonderform des ausbildenden Unternehmens beraten“, „Kunden über Anlagemöglichkeiten, insbesondere in Aktien,

Schuldverschreibungen und Investmentzertifikaten, informieren“ usw. In den Handelsberufen hingegen wird das Marketing stärker betont. Typische Lernziele lauten hier: „Einflüsse des Standortes, der Verkaufsform, der Sortiments- und Preisgestaltung sowie der Verkaufsraumgestaltung auf die Stellung des Ausbildungsbetriebes am Markt erläutern“ (Kaufmann im Einzelhandel, Verkäufer), „Werbemittel und Werbeträger des Ausbildungsbetriebes unter Berücksichtigung des rechtlichen Rahmens einsetzen“ (Kaufmann im Einzelhandel), „Angebots- und Nachfragesituation sowie Absatzchancen feststellen; Veränderungen der Bedingungen auf nationalen und internationalen Märkten und deren Auswirkungen beurteilen“ (Kaufmann im Groß- und Außenhandel, Fachrichtung Außenhandel), „Ziele und Aufgaben der visuellen Verkaufsförderung nutzen, Wirkungen typischer Techniken darstellen“ (Kaufmann im Einzelhandel, Verkäufer) u. Ä.

Betrachtet man hingegen die Berufe der kaufmännischen Berufsfamilie, die im Rahmen der „Gemeinsamkeiten“ die stärksten Ausprägungen bei der Absatzwirtschaft aufweisen, ergibt sich ein anderes Bild. Abbildung 8 zeigt die Berufe, die in ihrer Ausbildung mit über 20 % im Rahmen der „kaufmännischen Gemeinsamkeiten“ die Absatzwirtschaft bei unterschiedlichen Gewichtungen der Subcodes fokussieren.

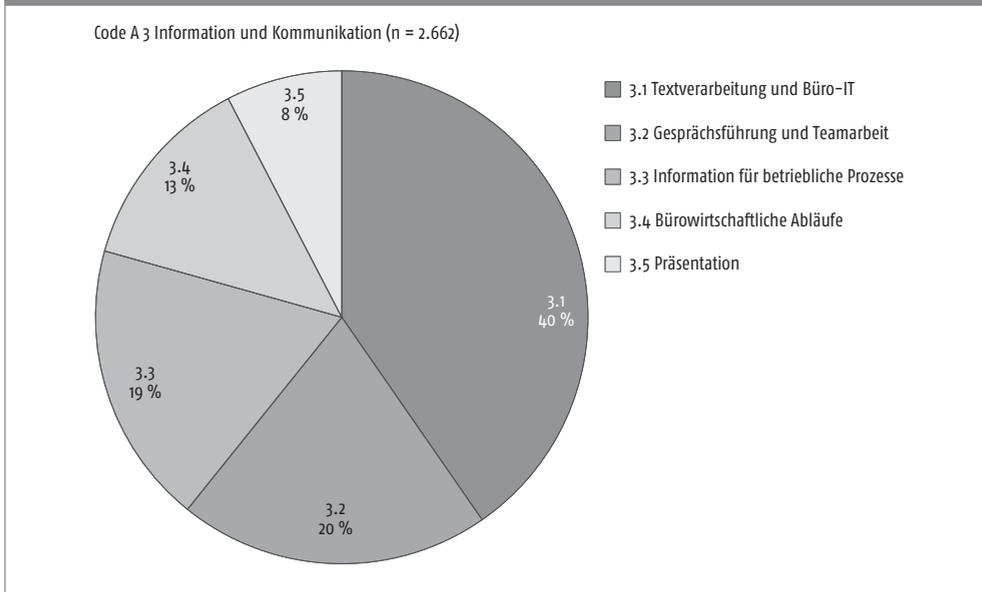
Auf alle Einzelheiten der vorliegenden Abbildung soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Vielmehr zeigt die Grafik, wie heterogen die Berufe im Vergleich auf Subcode-Ebene ausfallen. Deutlich wird dennoch, dass überwiegend die Kundenberatung und -orientierung sowie das Marketing inhaltlich dominieren.

Information und Kommunikation

Die „Information und Kommunikation“ steht an dritter Stelle unter den „kaufmännischen Gemeinsamkeiten“. Diese Kategorie beinhaltet ebenso wie die zuvor besprochenen Codes mehrere Facetten. Abbildung 9 zeigt die Gewichtungen bezogen auf die aus den Ordnungsmitteln generierten Subcodes.

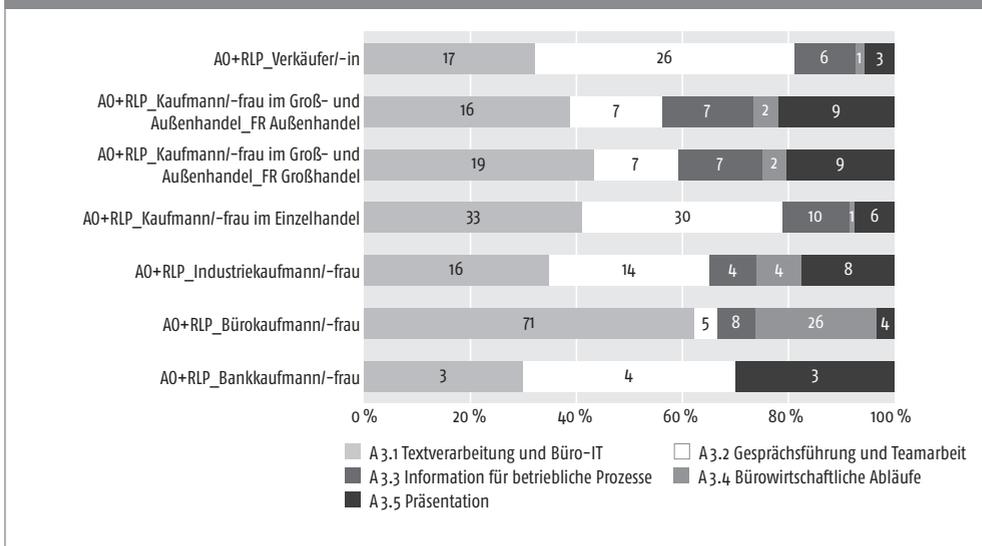
Alle 55 untersuchten Ausbildungsberufe betrachtend kommt in der Kategorie der Information und Kommunikation der Textverarbeitung und der Büro-IT die größte Bedeutung zu. Textgestaltung und -verarbeitung, die Erstellung von Datenbanken sowie Tabellenkalkulation sind hier zentrale Qualifikationen. Daneben stehen der Subcode „Gesprächsführung und Teamarbeit“, welcher Kommunikationsformen und -regeln beinhaltet, sowie der Subcode „Information für betriebliche Prozesse“, der die Recherche und die Nutzung interner wie externer Informationsquellen umfasst, etwa auf gleicher Höhe. „Bürowirtschaftliche Abläufe“ als vierter Subcode beschreibt die Büroorganisation und die Datenpflege. Die letzte Kategorie „Präsentation“ schließlich umfasst neben der Präsentation von Unterlagen auch das Erstellen von Grafiken.

Abbildung 9: Der Code „Information und Kommunikation“ mit seinen Unterodes – alle kaufmännischen Ausbildungsberufe betrachtend (AO + RLP)



Bezogen auf die sechs am stärksten besetzten kaufmännischen Berufe (s. o.) zeigt sich eine ähnliche Gewichtung wie alle Berufe betrachtend:

Abbildung 10: Verteilung der Subcodes zur Absatzwirtschaft: die Ausbildungsberufe mit den meisten Ausbildungsverhältnissen (prozentual und absolut) betrachtend



Auch in diesen Berufen sind es die Textverarbeitung und die Büro-IT, die am stärksten gewichtet werden. Typische Codierungen lauten: „Bedeutung und Nutzungsmöglichkeiten von Informations- und Kommunikationssystemen für das ausbildende Unternehmen erläutern“ (Bankkaufmann), „Ziele und Einsatzbereiche der Datenverarbeitung für kaufmännische Anwendungen im Ausbildungsbetrieb beschreiben sowie Auswirkungen auf Arbeitsabläufe erläutern“ (Bürokaufmann), „Leistungsmerkmale und Kompatibilität von Hardware- und Softwarekomponenten beachten“ (Industriekaufmann). Die Gesprächsführung und Teamarbeit steht außer beim Bürokaufmann auch unter diesen Berufen an zweiter Stelle. Typische Qualifikationsbeschreibungen lauten hier: „Aufgaben im Team planen und bearbeiten, Ergebnisse abstimmen und auswerten“ (Industriekaufmann) oder „Grundregeln für Kommunikation und Zusammenarbeit anwenden“ (Bankkaufmann).

Ein Blick auf den Gesamtstellenwert der Information und Kommunikation zeigt, dass es hier nur 4 Berufe sind, die diesen Bereich mit über 20 % gewichten: der Bürokaufmann/die Bürokauffrau, der Fachangestellte für Bürokommunikation/die Fachangestellte für Bürokommunikation, der Fachangestellte für Medien und Informationsdienste/die Fachangestellte für Medien und Informationsdienste sowie der Kaufmann für Bürokommunikation/die Kauffrau für Bürokommunikation. Da ganz aktuell die „Büroberufe“ in dem neuen Ausbildungsberuf „Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement“ unter „einen Hut“ gebracht werden (BIBB 2012)⁸, erscheint eine Gegenüberstellung der alten und neuen Berufe – nicht nur im Hinblick auf die Subcodeverteilungen im Rahmen der IK – interessant.

Recht und Vertrag

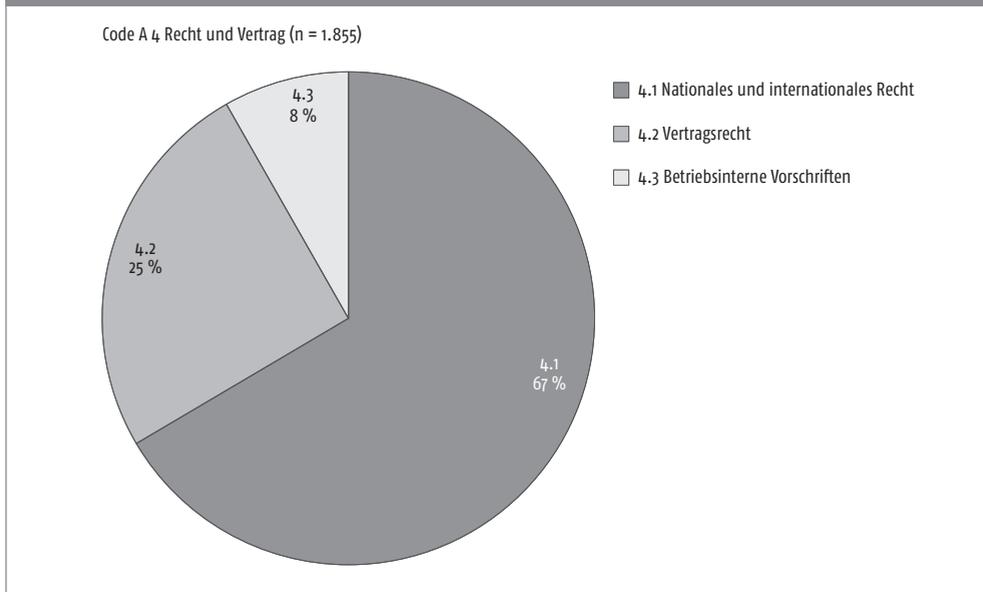
Unter den Obercode „Recht und Vertrag“ wurden die Subcodes „Nationales und internationales Recht“, „Vertragsrecht“ sowie „Betriebsinterne Vorschriften“ subsumiert. Aus der folgenden Grafik sind die Anteile dieser Subcodes in den Ordnungsmitteln aller 55 analysierten kaufmännischen Ausbildungsberufe abzulesen.

Die Betrachtung zeigt sehr deutlich, dass hier der Subcode „Nationales und internationales Recht“ mit Abstand am bedeutsamsten ist. Hierbei ergeben sich jedoch zwischen einzelnen Berufen leichte Profilunterschiede, da internationale Rechtsaspekte etwa für die Kaufleute im Groß- und Außenhandel bedeutsamer sind, als dies für Verkäufer oder Bürokaufleute der Fall ist, worauf im Folgenden näher eingegangen wird. Mit 25 % aller Codierungen sind Qualifikationsinhalte, die dem Subcode „Vertragsrecht“ zugeordnet sind, ebenfalls ein wichtiger Bestandteil der kaufmännischen Ausbildung im Bereich Recht und Vertrag. Schließlich entfällt auf den Subcode „Betriebsinterne Vorschriften“, sofern man die Analyse der Ordnungsmittel zugrunde legt, ein eher geringer Anteil der Nennungen mit lediglich 8 %. An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass in der Praxis beruflich tätiger Kaufleute solche betriebsin-

8 Pressemeldung „Aus Drei mach Eins“, <http://www.bibb.de/de/60894.htm>.

ternen Vorschriften sehr wohl von zentraler Bedeutung sind, wie die Ergebnisse der quantitativen Nachbefragung von 2.304 Kaufleuten im Nachgang zur BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung gezeigt haben. So benötigt die Mehrzahl der Kaufleute in der beruflichen Praxis vertiefte Kenntnisse im Bereich betriebsinterne Vorschriften.

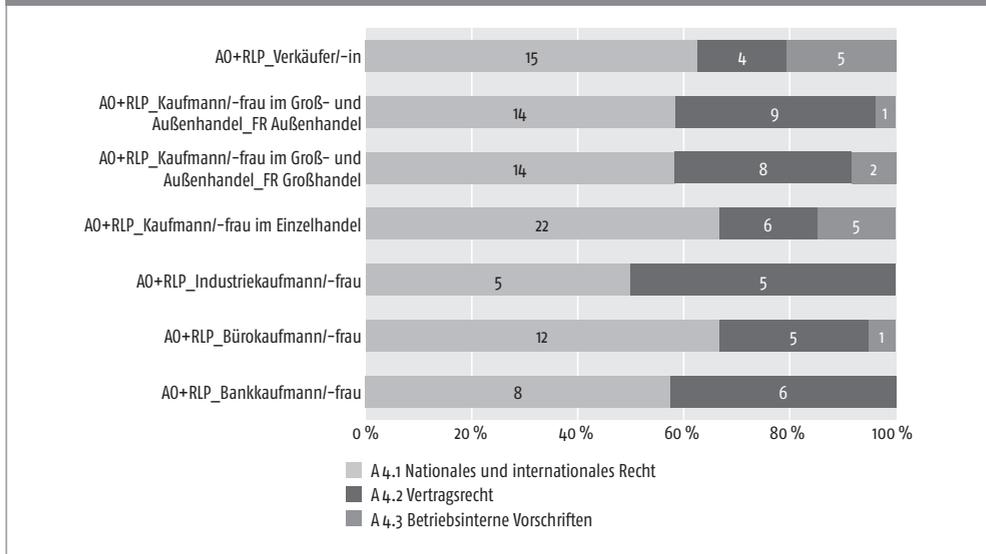
Abbildung 11: Der Code „Recht und Vertrag“ mit seinen UnterCodes – alle kaufmännischen Ausbildungsberufe betrachtend (AO + RLP)



Betrachtet man nun wiederum die sechs am stärksten besetzten kaufmännischen Berufe, so ergeben sich zumindest für einige Berufe Verschiebungen im Vergleich zu den Ergebnissen der gemeinsamen Betrachtung aller 55 analysierten kaufmännischen Berufe (s. Abbildung 12).

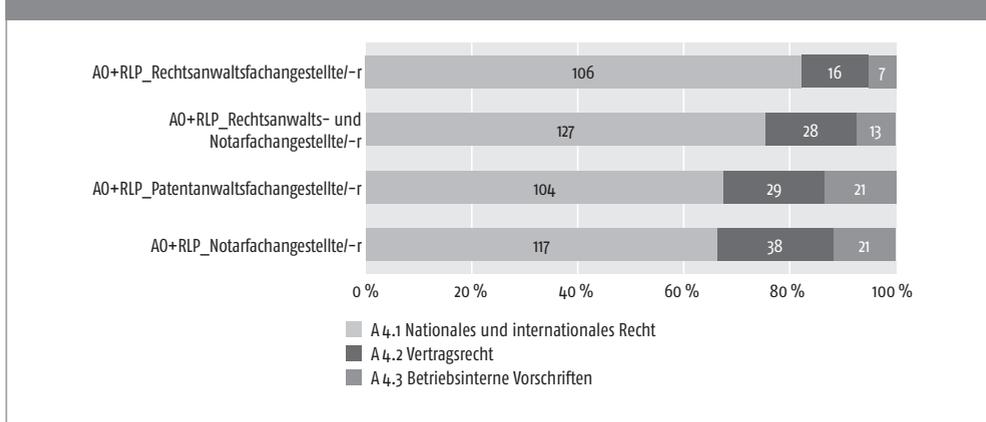
Obwohl auch bezogen auf diese Berufe dem Subcode „Nationales und internationales Recht“ die größten Anteile zukommen, lassen sich hier bei einigen Berufen sehr viel stärkere Gewichtungen des Bereichs Vertragsrecht identifizieren. Dies gilt insbesondere für die Industriekaufleute und die Bankkaufleute. Dabei sind die Ausbildungsinhalte der Industriekaufleute eher bezogen auf die Überwachung von Verträgen und deren Erfüllung, während es im Bankenbereich verstärkt um die Information und Beratung von Kunden über Verträge geht. Gleichzeitig weist der Bereich „Betriebsinterne Vorschriften“ in genau diesen beiden Ausbildungsberufen keinerlei Codierungen auf. Eine stärkere Gewichtung als in der Gesamtschau aller Ausbildungsberufe erfährt dieser Bereich hingegen innerhalb der beiden Einzelhandelsberufe. Die Anwendung betriebsinterner Vorschriften spielt hier insbesondere bei dem Umgang mit Beschwerden, Reklamationen und dem Umtausch von Waren eine Rolle.

Abbildung 12: Verteilung der Subcodes zu Recht und Vertrag: die Ausbildungsberufe mit den meisten Ausbildungsverhältnissen (prozentual und absolut) betrachtend



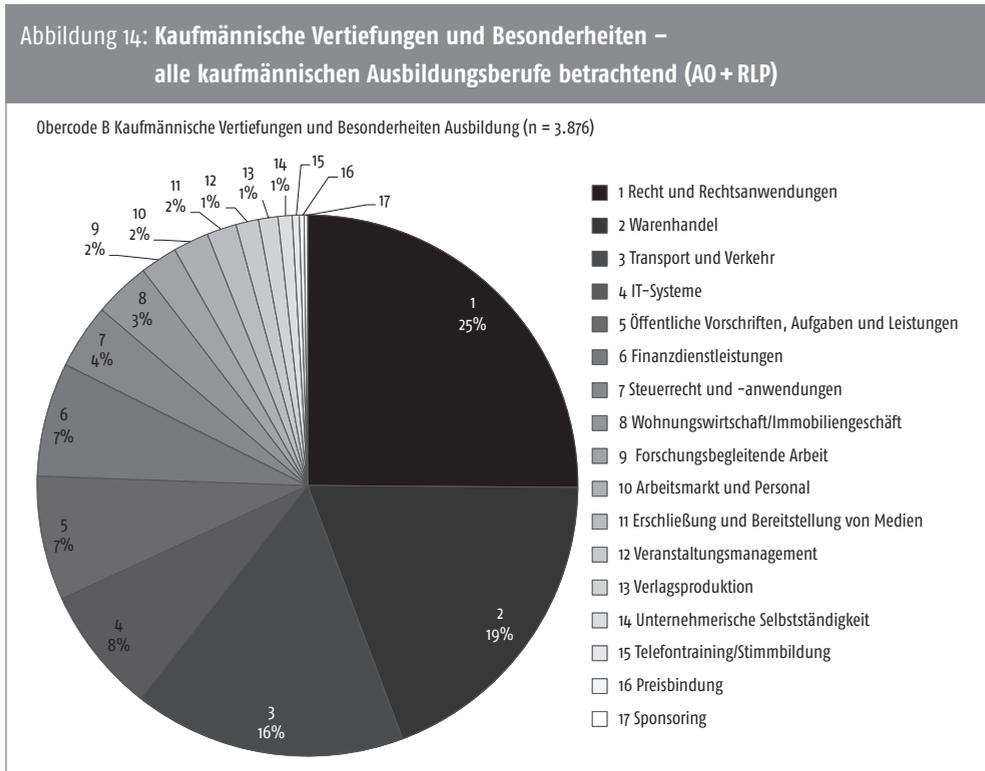
Eine Selektierung aller kaufmännischen Ausbildungsberufe danach, ob bei ihnen auf den Code „Recht und Vertrag“ mehr als 20 % der Codierungen aller kaufmännischen Gemeinsamkeiten entfallen, führt zu den folgenden vier Berufen: Rechtsanwaltsfachangestellte/-r, Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte/-r, Patentanwaltsfachangestellte/-r sowie Notarfachangestellte/-r. Damit legen lediglich die einschlägigen Rechtsberufe einen Schwerpunkt auf diesen Bereich.

Abbildung 13: Subcode-Gewichtungen in den Berufen mit Schwerpunkt Recht und Vertrag



Kaufmännische Vertiefungen und Besonderheiten

Zur Erfassung der Unterschiede in den kaufmännischen Ordnungsmitteln wurde der Obercode B Kaufmännische Vertiefungen und Besonderheiten mit 17 Codes und zahlreichen Subcodes gebildet. Dabei ergab sich folgende Verteilung bezogen auf die Gesamtzahl der Nennungen:



Um die Unterschiede innerhalb und zwischen den kaufmännischen Berufen zu erfassen, war es notwendig, zwischen den Besonderheiten und Vertiefungen zu differenzieren.

So gehören beispielsweise Codes wie

- ▶ 8 Wohnungswirtschaft/Immobiliengeschäfte,
- ▶ 9 Forschungsbegleitende Arbeiten,
- ▶ 12 Veranstaltungsmanagement,
- ▶ 15 Telefontraining/Stimmbildung
- ▶ 17 Sponsoring

zu den Besonderheiten, weil sie in der Regel nur in einem kaufmännischen Beruf vorkommen und eine Spezialisierung darstellen. Alle übrigen B-Codes erfassen kaufmännische Vertiefungen, die in einer inhaltlichen Verbindung zu den A-Codes (Gemeinsamkeiten) stehen und in unterschiedlicher Form und Ausprägung in der Regel in mehreren Berufen zu finden sind.

Die drei häufigsten Nennungen bei den Vertiefungen verteilen sich wie folgt:

Den größten Bereich mit 29 % findet sich im Code B 1 Recht und Rechtsanwendung mit den beiden Untercode Rechtsanwendung und -verfahren sowie Rechtsgebiete, wobei erstere eher Vertiefungen für die rechtsaffinen Berufe beinhalten, während der zweite Untercode auf die unterschiedlichen Rechtsgebiete in den kaufmännischen Vertiefungen hinweist, die breiter gestreut sind.

Einen ebenfalls großen Anteil an Nennungen enthält der Code B 3 Warenhandel mit 19 %, der sich mit seinen Untercode Produktkenntnisse, Warenpräsentation, Warenwirtschaft und Außenhandel vorrangig den Handels-, Verkehrs- und Logistikberufen zuordnen lässt.

Mit 16 % der Nennungen erfasst der Code B 3 Transport und Verkehr die Bereiche Güterverkehr, Versandarten und Verkehrsträger, Personenverkehr sowie Verkehrsgeografie, Meteorologie und Destination.

Die Ordnungsmittelanalyse hat gezeigt, dass es neben den Gemeinsamkeiten auch Differenzierungen zwischen und innerhalb der kaufmännischen Berufe gibt, deren Bandbreite und Vielfalt offenbar in den letzten Jahren zugenommen hat, in denen sich ebenfalls neue kaufmännische Dienstleistungsberufe herausgebildet haben. Die stärksten inhaltlichen und funktionalen Abweichungen innerhalb der kaufmännischen Berufe finden wir allerdings bei den kaufmännisch-verwaltenden Berufen, die im Code B 5 Öffentliche Vorschriften, Aufgaben und Leistungen erfasst wurden, zu denen die kaufmännischen Berufe des öffentlichen Dienstes (die sog. nicht technischen Berufe) und die Rechtsberufe gezählt werden können.

Die Unterschiede in Form von Vertiefungen und Besonderheiten in den kaufmännischen Berufen drücken letztlich die berufsfachspezifische Expertise aus und damit jene Qualifikationen, über die die (spezialisierten) Fachkaufleute im Sinne kaufmännischer Angestellter verfügen müssen. So finden wir beispielsweise zwar in nahezu allen kaufmännischen Berufen den Bereich des Personalwesens, aber in der vertieften speziellen Anwendung von Personalgewinnung, Personalentwicklung und Personalbewirtschaftung lediglich in zwei eigens dafür geschaffenen Berufen: den Personaldienstleistungskaufleuten und den Fachangestellten für Arbeitsmarktdienstleistungen.

Fazit

Insgesamt zeigt sich, dass die Mehrheit der kaufmännischen Berufe auf der Ausbildungsebene an Branchen orientiert ist. Zeitgleich bleiben aber auch funktional strukturierte, branchenübergreifende Berufe wie beispielsweise die Büro- und Industriekaufleute bedeutsam, die zu den sechs am stärksten besetzten kaufmännischen Ausbildungsberufen gehören.

Der Begriff Gemeinsamkeiten muss differenziert interpretiert werden. Obwohl die als Gemeinsamkeiten codierten Qualifikationsinhalte (A-Codes) in fast allen kaufmännischen Berufen vorkommen, ergeben sich hier bereits deutliche Unterschiede in der Verteilung die-

ser Obercodes und damit den Schwerpunkten bzw. Profilen der Berufe. Diese Profilbildung kommt im Bereich der Gemeinsamkeiten noch stärker zum Ausdruck, wenn die hinter den Obercodes liegenden Subcodes näher beleuchtet werden, wie dies in dem Beitrag für die vier kaufmännisch bedeutsamsten Obercodes vorgenommen wurde.

Hinsichtlich der Besonderheiten und Vertiefungen wird deutlich, dass sich hier tatsächlich noch einmal eigene Schwerpunkte und Profile der untersuchten Berufe ergeben. Diese treten auch hier bereits auf Ebene der Obercodes deutlich hervor.

Für die Neuordnung und die Schaffung von neuen kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Berufen bietet die Orientierung an den Gemeinsamkeiten und ihren Kernqualifikationen (vgl. Abbildung 2) eine Hilfe, weil damit zunächst die Zuordnung zur kaufmännischen Berufsfamilie möglich ist. Darüber hinaus kann sie bei den identifizierten Qualifikationen auf der Ebene der Subcodes als Leitlinie für die fachlichen Ausprägungen, aber auch deren Vertiefungen/Spezialisierungen innerhalb der kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Berufe herangezogen werden. Die konkrete Ausgestaltung wird politisch ausgehandelt.

Rainer Brötz, Anke Kock unter Mitarbeit von Mirko Börner

► Methode zur Konstruktion von kaufmännischen Berufsgruppen

Einleitung

Die Vielzahl neuer Berufe wird in Praxis und Wissenschaft unterschiedlich bewertet. Während die einen die Schaffung neuer Berufe begrüßen, argumentieren die anderen, dass deren Inhalte in bestehende Aus- und Fortbildungsordnungen integrierbar seien. So diskutieren Betriebe und Kammerorganisationen über eine zu starke Spezialisierung und Zersplitterung der Berufe. Zweifellos am stärksten betroffen sind die Berufsschulen wegen der Fachklassenbildung und der Bereitstellung von geeignetem Lehrpersonal bei der inhaltlichen und organisatorischen Umsetzung neuer Berufe. Die Bundesländer haben in ihrer Stellungnahme zum Berufsbildungsbericht 2007 daher auf eine „Überspreizung von Berufen“ hingewiesen. Die Forderung nach verstärkter Einheitlichkeit und „Berufsfamilien“ findet sich allerdings aktuell auch in zahlreichen Vorschlägen aufseiten des Bundes wieder und wurde 2007 von der damaligen Bundesbildungsministerin Schavan propagiert, die für eine Zusammenfassung der Gemeinsamkeiten der Berufe plädierte und dies mit Vorteilen für Betriebe, Auszubildende und Berufsschulen begründete (Handwerk Magazin Nr. 7/2007).

Der Beitrag geht nicht auf die Argumente pro und contra Berufsfamilien/Berufsgruppen (Begriffe werden oft synonym verwendet) ein, sondern fokussiert auf die Methoden zur Konstruktion von Berufsgruppen. Dabei werden das Kriterienpapier zur Berufsgruppenbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und des Bundesministeriums für Wirtschaft (BMWi), die Beschlüsse des Innovationskreises Berufliche Bildung (IKBB), die Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung (QI) und die Erklärung der KMK für eine zukunftsorientierte Gestaltung der dualen Berufsausbildung als bekannt vorausgesetzt und nicht näher behandelt.

Methodisches Vorgehen zur Bildung von Berufsgruppen

Im Rahmen des GUK-Forschungsprojektes zur Beschreibung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden kaufmännischer Aus- und Fortbildungsberufe wurde ein spezifisches Vorgehen entwickelt, mittels dessen Berufe zusammengefasst werden konnten. Eine zentrale Hypothese des Forschungsprojektes lautet: „Kaufmännische Berufe lassen sich anhand ihrer typischen Aufgaben kategorisieren. Dieses Kategoriensystem kann für die Formulierung allgemeiner, ein-

zelberufsübergreifender kaufmännischer Kernkompetenzen herangezogen werden und die Gestaltung von Standards kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe im Hinblick auf Anforderungsprofile für Berufsfamilien und Monoberufe unterstützen.“

Definition der Berufsfamilie

Um Berufsgruppen zu bilden, bedarf es eines Referenzrahmens, aus dessen Gesamtheit die berufstypischen Felder zu strukturieren sind. Im GUK-Projekt standen dabei die kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Berufe im Fokus. In die Untersuchung einbezogen wurden zunächst alle Berufe mit der Bezeichnung Kaufmann/Kauffrau, Händler/Händlerin, Fachangestellter/Fachangestellte sowie die Rechtsberufe und die kaufmännisch-verwaltenden Berufe des öffentlichen Dienstes. Dabei wurden im Zuge einer inhaltlichen Ordnungsmittelanalyse 54 Berufe aufgrund ihrer kaufmännischen Gemeinsamkeiten, Kern- und Fachqualifikationen herausgefiltert, die in ihrer Gesamtheit als kaufmännische Berufsfamilie zu verstehen sind. Auf ebendiese kaufmännische Berufsfamilie rekurriert das methodische Vorgehen zur Beschreibung von Berufsgruppen. Bei der kaufmännischen Gruppenbildung bilden also immer alle Berufe den Ausgangspunkt für die jeweilige Analyse.

Codierung der Inhalte

Bei der Feinanalyse mithilfe der Codierung ist zu unterscheiden zwischen den „B-Codes“, die die kaufmännischen Vertiefungen und Besonderheiten in der GUK-Methodik erfassen und aus denen sich die fachlich eng beieinanderliegenden Berufe zueinander zuordnen lassen, sowie den „A-Codes“, die die kaufmännischen Gemeinsamkeiten und damit die Kernqualifikationen der kaufmännischen Berufsfamilie beschreiben. In einem ersten Schritt wurde ein bestimmter B-Code ausgewählt, der den Zugang zur Berufsgruppenuntersuchung ermöglichte. Der aus der Dokumentenanalyse erarbeitete Codebaum enthält eine Vielzahl dieser Codes zu den berufsspezifischen Vertiefungen. Einige dieser Codes gründen dabei auf nur wenigen – ggf. sogar nur einem – Berufen (Beispiel Code B9 „Forschungsbegleitende Arbeit“, der ausschließlich im Beruf Fachangestellter/Fachangestellte für Markt- und Sozialforschung codiert wurde). In den Fokus gerieten daher vornehmlich die B-Codes, die mehrere Berufe umfassen. Zu untersuchen galt es die unterschiedlichen (quantitativen) Gewichtungen des jeweiligen B-Codes mit seinen ggf. vorhandenen Subcodes als auch qualitative Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich der berufsspezifischen Inhalte. Sofern sich auf dieser Ebene bereits Berufe herauskristallisierten, die einer potenziellen Berufsgruppe zugänglich waren, wurden in diesen Berufen auch die A-Codes in die Betrachtung einbezogen, um ein Gesamtbild der Qualifikationen miteinander vergleichen zu können.

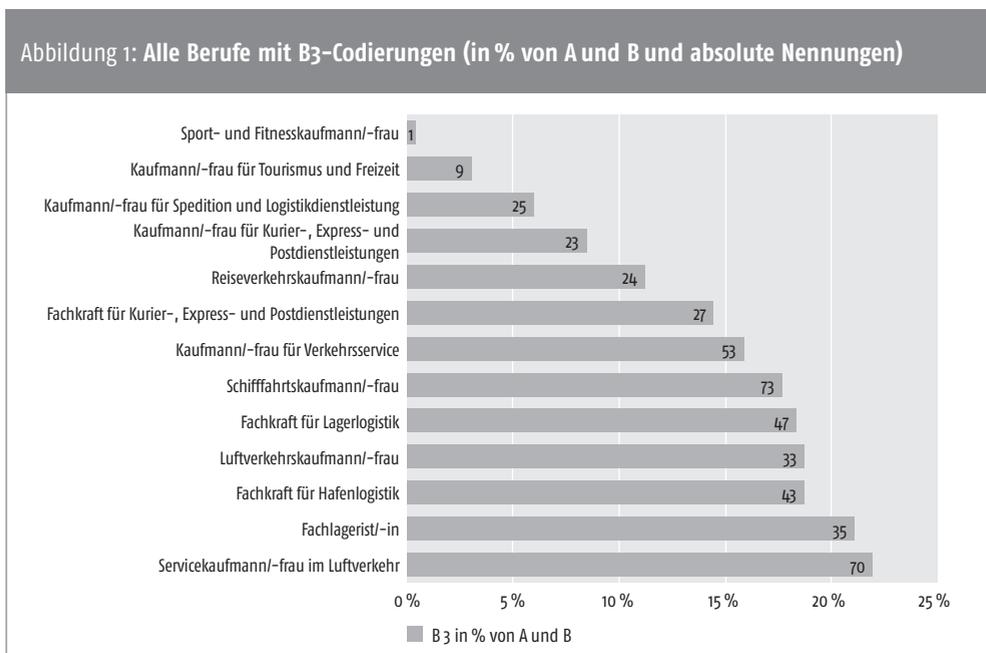
Im Rahmen des GUK-Projektes wurden folgende Berufsgruppen analysiert: Logistik, Warenhandel, Rechtsberufe, Finanzberufe, Öffentliche Verwaltung, Breitbandberufe (Generalisten).

Berufsgruppenbildung am Beispiel der Logistikberufe

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen anhand des Beispiels der Logistikberufe konkretisiert. Es sollen Berufe betrachtet werden, welche primär mit Tätigkeiten des **Warenumschlages**, d. h. **Lagerung, Transport und Versand von Gütern**, deren **Koordination** sowie weiterhin mit **Güter- und Personenverkehr** befasst sind. Für die Analyse herangezogen wurde hierbei zunächst der Code „Transport und Verkehr“ (B 3), welcher die berufsfachlichen Spezifizierungen zur Kategorie der „Logistik“ (A 6) umfasst. Erst in einem zweiten Schritt wurde auch dieser „A-Code“ mit in die Betrachtung einbezogen, um die Berufsprofile der herausgefilterten Berufe im Gesamten miteinander vergleichen zu können.

Auswertung Code B 3 „Transport und Verkehr“

Die folgende Grafik zeigt alle Berufe, in denen Codierungen zum Code B 3 „Transport und Verkehr“ vorgenommen wurden. Gesamtbezugsgröße stellen die Obercodes A + B dar.

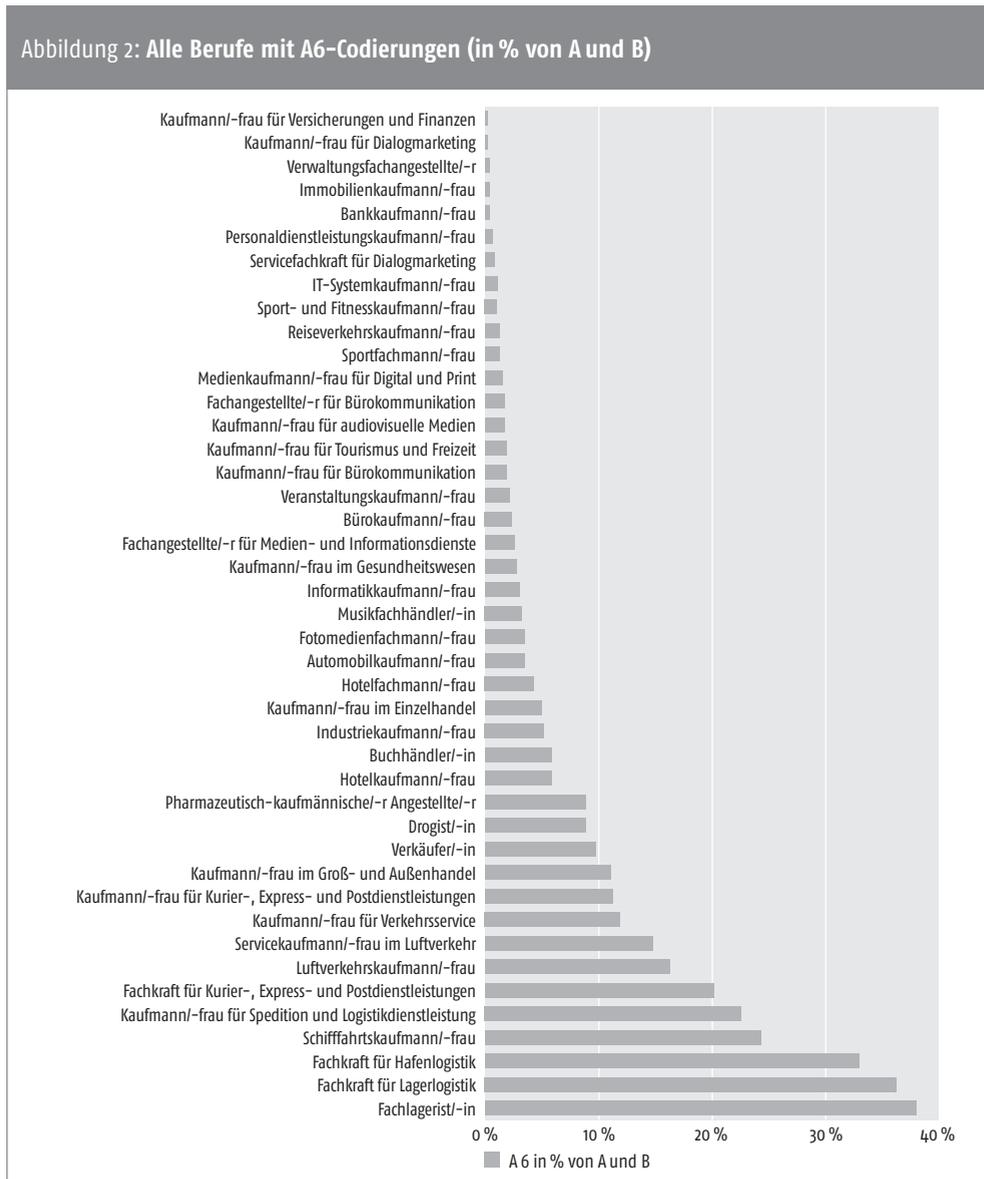


Von den 54 Berufen weisen 12 Berufe einen höheren Anteil an B3-Codierungen auf. Die Sport- und Fitnesskaufleute hingegen beinhalten nur einen minimalen Anteil und werden daher nicht weiter betrachtet. In den anderen Berufen zeigt sich der Codierlogik entsprechend auch ein hoher Anteil an Codierungen zur Kategorie „Logistik“. Wie oben bereits erläutert, wurde aus diesem Grund auch dieser Code mit in die Analyse einbezogen. Betrachtet wurden unter diesem „Filter“ allerdings wieder alle 54 Berufe, um auch die Berufe mit zu erfassen, deren

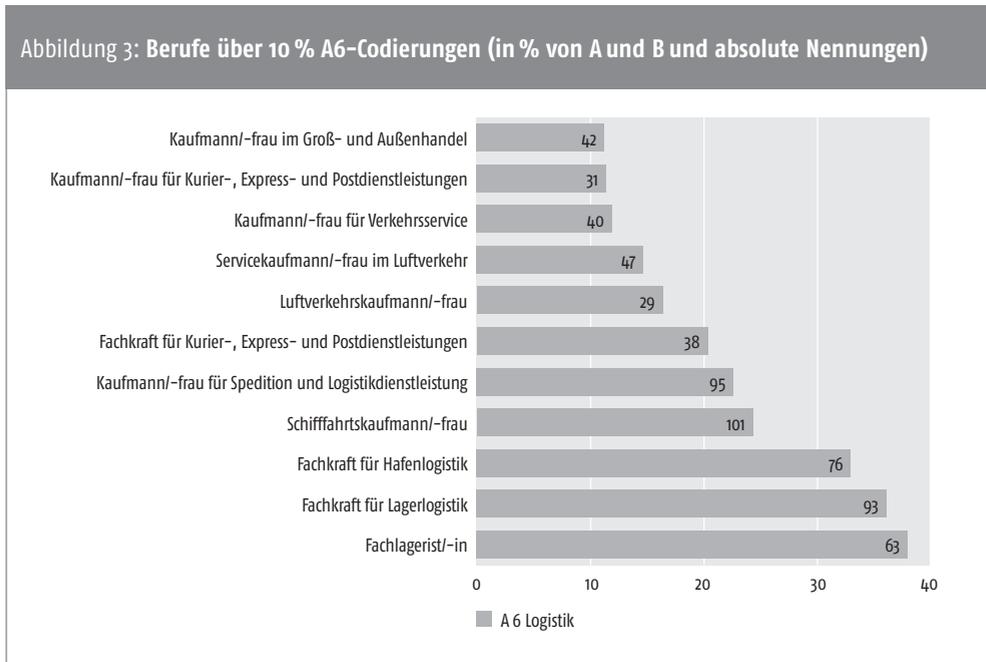
Berufsprofil durch die Logistik gekennzeichnet ist, wenn auch nicht im Sinne einer berufsfachlichen „Tiefe“ (vgl. B-Codes als Vertiefungen und Besonderheiten des Kaufmännischen).

Auswertung Code A 6 „Logistik“

Die folgende Grafik zeigt alle Berufe, in denen A6-Codierungen vorgenommen wurden. Gesamtbezugsgröße stellen wieder die Obercodes A + B dar.



Um die inhaltliche Bedeutung der Berufe festzustellen, wurde eine prozentuale Grenze von 10 % gewählt, da bei 5 % sehr viele Berufe (über ein Drittel aller Berufe) berücksichtigt werden müssten und dies für eine Berufsgruppenbildung ungeeignet wäre. Die Berufe, bei denen die A6-Codierungen über 10 % der A- und B-Codes liegen, sind in folgender Liste dargestellt:



Das Bild zeigt fast dieselben Berufe wie bei der Auswertung des Codes „Transport und Verkehr“ (B3) im Rahmen der kaufmännischen Vertiefungen und Besonderheiten. Dies ist zunächst nicht verwunderlich, da ein als kaufmännische „Vertiefung“ identifizierter Inhalt wenn möglich mit einem inhaltlich entsprechenden Code innerhalb der Gemeinsamkeiten (hier „Logistik“) codiert wurde. Hinzugekommen sind jedoch noch die Kaufleute im Groß- und Außenhandel. Dafür finden sich in der Grafik zu den A6-Codes die beiden Berufe Kaufmann/Kauffrau für Tourismus und der Reiseverkehrskaufmann/die Reiseverkehrskauffrau nicht wieder: Diese beiden Berufe erfuhren im Rahmen der „B-Codes“ nur Nennungen zum Subcode „Verkehrsgeografie, Meteorologie und Destination“ (s. u.), welcher nicht als eine Vertiefung eines logistischen Inhaltes im engeren Sinne gilt. In den folgenden Grafiken wird diese Differenzierung anhand der Subcodes deutlich. Dargestellt werden alle zwölf Berufe der B3-Auswertung zzgl. des in A6 hinzugekommenen Berufes Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel.

Betrachtung der Subcodes zu B3 „Transport und Verkehr“

Abbildung 4: B3-Subcodes (in % von A und B)

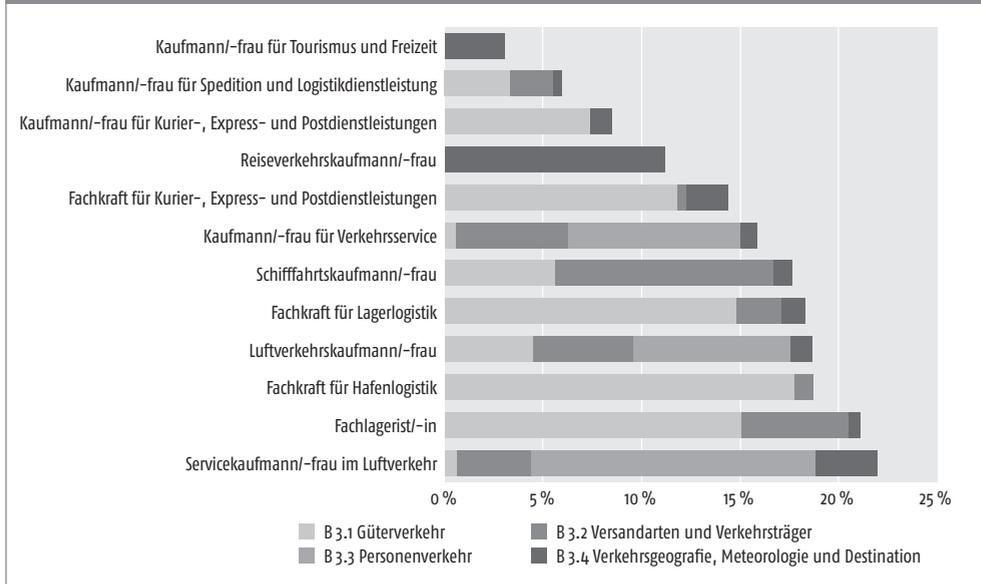
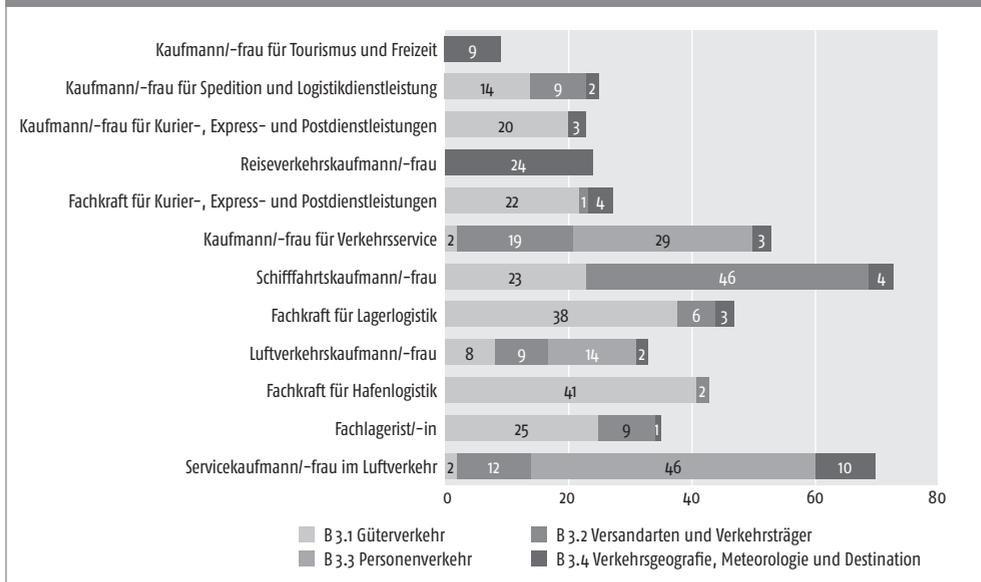


Abbildung 5: B3-Subcodes (absolute Nennungen)



Die in den Berufen Kaufmann/Kauffrau für Tourismus und Freizeit und Reiseverkehrskaufmann/Reiseverkehrskauffrau codierten Inhalte sind – wie sich gezeigt hat – keine Vertiefungen der Logistik, sondern stellen eine kaufmännische Besonderheit dar und werden von einer weiteren Betrachtung daher ausgeschlossen.

Ansonsten ergibt sich ein sehr differenziertes Bild zu den Subcodes, sodass hier eventuell eine Einteilung der restlichen elf Berufe in verschiedene Bereiche/Berufsgruppen sinnvoll ist.

Unterschied zwischen Personen- und Güterverkehr

Während der Subcode B 3.1 „Güterverkehr“ bei den meisten Berufen eine bedeutende Rolle einnimmt, ist er bei dem Kaufmann/der Kauffrau für Verkehrsservice und beim Servicekaufmann/der Servicekauffrau im Luftverkehr sehr gering ausgeprägt. Die geringe Ausprägung in B 3.1 und die gegenüber allen anderen Berufen hohe Ausprägung in B 3.3 „Personenverkehr“ lässt auf ihren Tätigkeitsbereich schließen, die eher als „Personenlogistik“ beschrieben werden kann denn als „Güterlogistik“, da es vornehmlich um logistische Prozesse in der Personenbeförderung geht. Auch die Codierungen im Subcode B 3.2 „Versandarten und Verkehrsträger“ der beiden Berufe beziehen sich meist auf Verkehrsmittel im Personenverkehr und nicht im Güterverkehr, sodass es sinnvoll erscheint, die beiden Bereiche *Personenlogistik* und *Güterlogistik* für eine weitere Betrachtung zu trennen, da sie auf unterschiedliche Einsatzgebiete abzielen. Die beiden Berufe Kaufmann/Kauffrau für Verkehrsservice und Servicekaufmann/Servicekauffrau im Luftverkehr haben auch bei den anderen B3-Subcodes eine ähnliche Verteilung. Zusammen mit den Luftverkehrskaufleuten sind das die drei Berufe, welche als einzige Berufe Anteile im Subcode B 3.3 „Personenverkehr“ besitzen – und mit 7,9 %, 8,7 % und 14,4 % zudem auch relativ hohe Anteile. Bei der Betrachtung der B3.2- und der B3.3-Inhalte der drei Berufe zeigt sich, dass sich die Lernziele der Servicekaufleute im Luftverkehr und der Luftverkehrskaufleute allesamt auf den Flugverkehr beziehen (wie auch die Berufsbezeichnung vermuten lässt), während sich die meisten Lernziele bei den Kaufleuten für Verkehrsservice allgemein auf alle Verkehrsmittel beziehen. Die beiden Berufe Servicekaufmann/Servicekauffrau im Luftverkehr und Luftverkehrskaufmann/Luftverkehrskauffrau ähneln sich sowohl von der Verteilung der B3-Subcodes als auch von den Inhalten. In Tabelle 1 sind exemplarische B3.3-Codierungen der beiden Berufe aufgeführt.

Die restlichen Berufe Fachlagerist/Fachlageristin, Fachkraft für Lagerlogistik, Fachkraft für Hafenlogistik, Schifffahrtskaufmann/Schifffahrtskauffrau, Fachkraft für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen, Kaufmann/Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung und Kaufmann/Kauffrau für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen haben einen hohen Anteil an B3.1-Codierungen „Güterverkehr“ und teilweise hohe Anteile unter B 3.2 „Versandarten und Verkehrsträger“, sodass diese dem Bereich der *Güterlogistik* zugeordnet werden können.

Tabelle 1: Exemplarische Codierungen zu „Personenverkehr“ in den Luftverkehrsberufen

B3.3-Codierungen Luftverkehrskaufmann/ Luftverkehrskauffrau	B3.3-Codierungen Servicekaufmann im Luftverkehr/ Servicekauffrau im Luftverkehr
<ul style="list-style-type: none"> • Der Lehrling soll über Namen, Standort und Bedeutung der am Luftverkehr beteiligten Unternehmen unterrichtet sein. • Der Lehrling soll vor allem die wichtigsten Flugplätze im Weltluftverkehr und die günstigsten Flugverbindungen kennen. • Es wird verlangt, dass der Lehrling imstande ist, unter Zuhilfenahme der üblichen Tarifunterlagen (Handbücher, Dienstvorschriften, Arbeitsflugpläne usw.) einfachere Flugpreiskonstruktionen selbstständig und fehlerfrei vorzunehmen. • Der Lehrling soll die wichtigsten Teile der Beförderungsbestimmungen für Passagiere, Fracht und Post der eigenen Gesellschaft vor allem in Bezug auf die Haftung der Gesellschaft dem Kunden gegenüber und die Sicherheitsvorschriften kennen. • Auf der Grundlage der allgemeinen Kenntnisse über Tarifpreise für Passage, Luftfracht und Luftpost sowie über Flugverbindungen soll der Lehrling Buchungen entgegennehmen, registrieren, bestätigen und weiterleiten können. 	<ul style="list-style-type: none"> • Flugdokumente als Informationsquelle nutzen • Passagier-Check-in durchführen • Gate-Abfertigung durchführen, Gepäck annehmen und ausgeben • technische Einrichtungen im Zusammenhang mit dem Gepäckservice nutzen • Schadensregulierung bearbeiten • Passagierströme im jeweiligen Zuständigkeitsbereich lenken • Sie berechnen Flugpreise und stellen Tickets aus. • Die Schülerinnen und Schüler beschreiben am Beispiel ihres Heimatflughafens wesentliche Einrichtungen eines Flughafens und erläutern deren Zusammenwirken zu einem Flughafen-Gesamtkonzept.

Unterscheidung in der Güterlogistik zwischen „Sendungen“ und Warenverkehr

Bei den Berufen Fachkraft für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen und Kaufmann/Kauffrau für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen wird im Subcode B 3.1 „Güterverkehr“ in den Lernzielen häufig der Begriff „Sendung“ verwendet, was darauf schließen lässt, dass es sich hier entsprechend dem Berufsprofil eher um kleinere Postsendungen handelt und weniger um „großformatige“ Gütersendungen. Insofern scheint eine weitere Unterteilung in „Warenlogistik“ und „Sendungslogistik“ sinnvoll, wenngleich es sich bei beiden Arten um einen Warentransport handelt. Für eine Berufsgruppe der „Warenlogistiker“ kommen hingegen die Berufe Fachlagerist/Fachlageristin, Fachkraft für Lagerlogistik und Fachkraft für Hafenlogistik infrage. In diesen drei Berufen ist die Verteilung der Subcodes von B 3 sehr ähnlich, während die Kaufleute für Spedition und Logistikdienstleistung mit deutlich geringerem Anteil etwas außen vor stehen. Die Lernziele des Schifffahrtskaufmanns unter B 3.1 sind wiederum spezifisch auf die Schifffahrt ausgerichtet und haben keine Gemeinsamkeiten mit den anderen Berufen.

Für weitere Erkenntnisse soll die Analyse der „Logistik“-Subcodes herangezogen werden. Betrachtet werden die als „Logistiker“ identifizierten Berufe. Ausgeklammert werden damit wie oben bereits vermerkt die sog. „Reiseverkehrsberufe“.

Betrachtung der Subcodes zu A 6 „Logistik“

Abbildung 6: A6-Subcodes (in % von A und B)

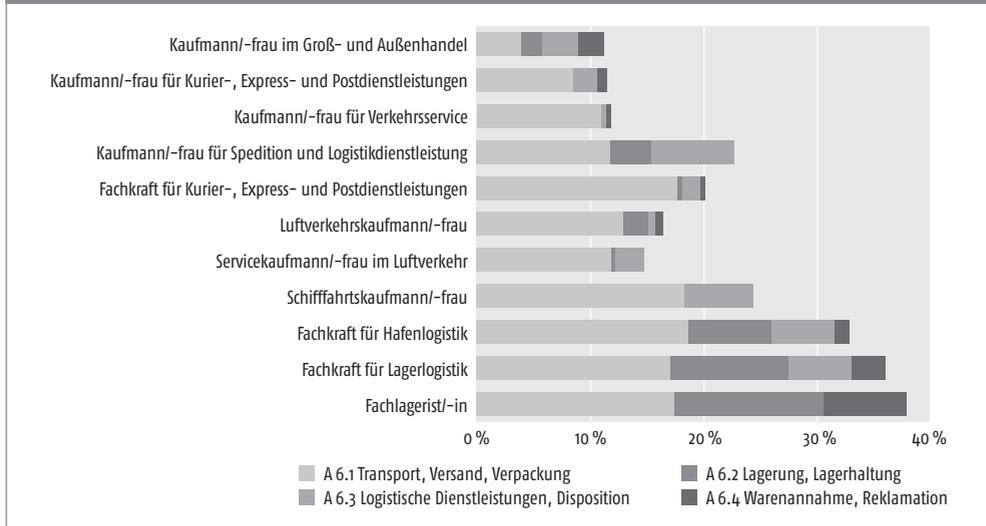
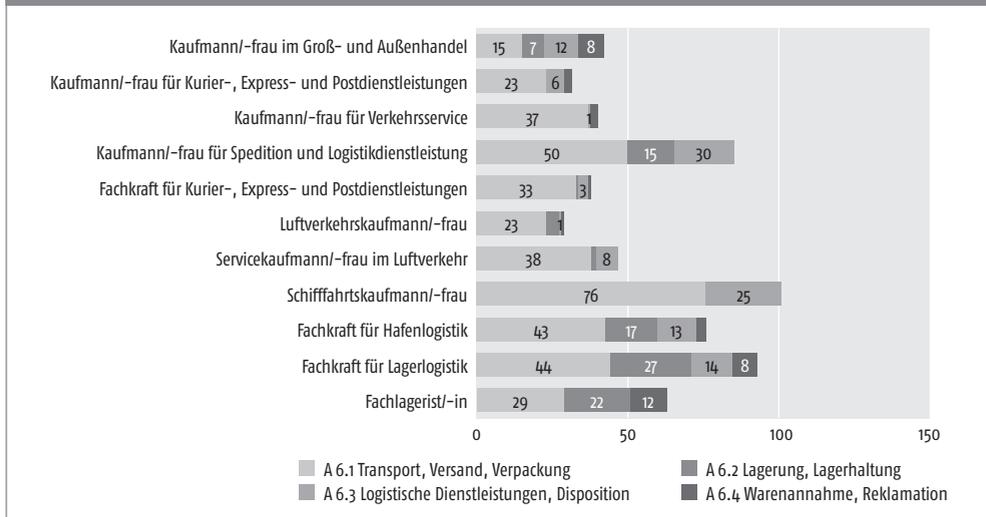


Abbildung 7: A6-Subcodes in absoluten Nennungen



Aus der Analyse der A6-Logistik-Subcodes geht hervor, dass der Subcode A 6.1 „Transport, Versand, Verpackung“ bei allen Berufen den weitaus überwiegenden Anteil des A6-Codes ausmacht (siehe Abbildung 6). Dies gilt auch für die absoluten Nennungen (siehe Abbildung 7).

Schaut man sich die Lernziele unter A 6.1 in den verschiedenen Berufen an, so sind diese stark auf den jeweiligen Beruf ausgerichtet, d. h. auf die jeweils zu transportierende bzw. disponierende Warenart (bzw. Personen). In nachfolgender Tabelle sind exemplarisch verschiedene A6.1-Codierungen der Berufe dargestellt:

Tabelle 2: Exemplarische A6.1-Codierungen berufsspezifisch	
Beruf	Exemplarische A6.1-Codierungen „Transport, Versand und Verpackung“
Kaufmann/Kauffrau für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen	<ul style="list-style-type: none"> • Transport- und Sendungsstatus überwachen, Auskünfte erteilen • Sie berechnen Sendungsentgelte, erfassen Eigenschaften von Sendungen, beurteilen, ob Sendungen transportiert werden können, und treffen entsprechende Maßnahmen.
Servicekaufmann/Servicekauffrau im Luftverkehr	<ul style="list-style-type: none"> • Passagier-Check-in durchführen • Abfertigungsvorgänge unter Berücksichtigung der Abläufe bei der Flugzeugabfertigung koordinieren • Sie erklären die Schnittstellenfunktion Vorfeldkontrolle/Flugsicherung und grenzen deren Aufgaben gegeneinander ab.
Kaufmann/Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung	<ul style="list-style-type: none"> • Leistungsmerkmale des Straßen-, Schienen- und Luftfrachtverkehrs sowie der Binnen- und der Seeschifffahrt vergleichen • Beförderungsmittel und technische Geräte unter Beachtung der Be- und Entladefristen disponieren
Schiffahrtskaufmann/Schiffahrtskauffrau	<ul style="list-style-type: none"> • Schiffstypen in der Linien-, Tramp- und Spezialfahrt unter Berücksichtigung technischer Möglichkeiten unterscheiden, Einsatzmöglichkeiten nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten darstellen • Entwicklung der Transportmärkte, insbesondere der Linienfahrt, beobachten und analysieren • Containergestellung gemäß Kundenanforderung vornehmen

Anhand dieser Beispiele wird die Breite des Subcodes A 6.1 „Transport, Versand, Verpackung“ deutlich. Es finden sich hier nahezu keine einheitlichen Lernziele in den gefilterten elf Berufen.

Jedoch können die Subcodes weitere Hinweise zur bereits vorgenommenen Strukturierung anhand der B3-Codes geben.

Die beiden „Personenlogistiker“ Servicekaufmann/Servicekauffrau im Luftverkehr und Luftverkehrskaufmann/Luftverkehrskauffrau haben eine ähnliche A6-Verteilung mit einem überwiegenden Anteil an A6.1-Codierungen, die sich häufig mit den Codierungen unter B 3.1 „Güterverkehr“ decken. Die Kaufleute für Verkehrsservice haben eine ähnliche Verteilung wie die beiden anderen Personenlogistiker. Genau wie unter der Analyse von B 3.1 bereits erwähnt, beziehen sich die Lernziele des Kaufmanns/der Kauffrau für Verkehrsservice unter A 6.1 jedoch allgemein auf alle Verkehrsmittel, während sie sich bei den Servicekaufleuten im Luftverkehr und den Luftverkehrskaufleuten allein auf den Flugverkehr beziehen. Insofern bietet die Analyse der A6-Codes keine neuen Anhaltspunkte für eine Berufsgruppe „Personenlogistik“.

Bei den Berufen Fachlagerist/Fachlageristin, Fachkraft für Lagerlogistik und Fachkraft für Hafenlogistik sind die A6-Subcodes ähnlich verteilt (siehe Abbildungen 6 und 7). Bei allen drei Berufen ist im Gegensatz zu den anderen acht Berufen der Subcode A 6.2 „Lagerung, Lagerhaltung“ stark ausgeprägt, wobei sich die Lernziele ähneln. Auch die Lernziele im Subcode A 6.1 weichen nicht sehr stark voneinander ab, sodass die drei Berufe für eine Berufsgruppenbildung infrage kommen.¹ Der Subcode „Logistische Dienstleistungen, Disposition“, der administrative und planerische Tätigkeiten umfasst, ist in den Berufen Schifffahrtskaufmann/Schifffahrtskauffrau und Kaufmann/Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung mit den größten Anteilen vertreten. Der Subcode A 6.4 „Warenannahme, Reklamation“ hingegen ist fast ausschließlich in den „Lageristen“ mit geringen Anteilen vertreten.

Die Analyse der A6-Subcodes spricht gleich der Analyse des B3-Codes „Transport und Verkehr“ (siehe oben zur Bezeichnung „Warenlogistiker“) somit dafür, die drei Berufe Fachlagerist/Fachlageristin, Fachkraft für Lagerlogistik und Fachkraft für Hafenlogistik in einer Berufsgruppe zusammenzufassen. Weiter ist zu prüfen, ob die Kaufleute für Spedition und Logistikdienstleistung in den A6-Codes Gemeinsamkeiten zu den Lageristen aufweisen. Sowohl die prozentualen wie auch die absoluten Verteilungen der A6-Subcodes ähneln denen der Lageristen (siehe Abbildungen 6 und 7). Bei den absoluten Nennungen weisen die Kaufleute für Spedition und Logistikdienstleistung sogar mehr Nennungen in A 6.1 und A 6.3 auf. Betrachtet man die Inhalte der codierten Subcodes, dann fällt allerdings auf, dass die Kaufleute für Spedition und Logistikdienstleistung eher administrativ tätig sind und z. B. viele Lernziele auf den Abschluss von Verträgen sowie die Organisation der logistischen Prozesse ausgerichtet sind, während die anderen drei Berufe eher direkt in die Prozesse eingebunden sind. Folgende exemplarische Auswahl von Lernzielen soll dies verdeutlichen:

Tabelle 3: Exemplarische Codierungen in den Berufen der Warenlogistik

Beruf	Exemplarische A6.1-Codierungen
Fachlagerist/Fachlageristin	<ul style="list-style-type: none"> • Ladungen sichern und Verschlussvorschriften anwenden • Die Schülerinnen und Schüler bereiten unter Beachtung gesetzlicher Regelungen sowie vertraglicher Vorgaben die Verladung der Güter kosten- und kundenorientiert vor.
Fachkraft für Lagerlogistik	<ul style="list-style-type: none"> • gesetzliche und betriebliche Vorschriften bei Verpackung und Transport anwenden • quantitative und qualitative Güterkontrolle durchführen, Eingangsdaten erfassen und Fehlerprotokolle erstellen

1 Aus den Informationen zum Hintergrund der Neuordnung des Fachlageristen/der Fachlageristin auf der Homepage des BIBB ist zu entnehmen, dass es umfangreiche Übereinstimmungen in den operativen Bereichen mit der Fachkraft für Lagerlogistik gibt. „Aufgrund der weitreichenden Übereinstimmung der Qualifikationsanforderungen der ersten beiden Ausbildungsjahre kann die Ausbildung des 2-jährigen Ausbildungsberufes Fachlagerist/Fachlageristin nach den Vorschriften für das 3. Ausbildungsjahr des ebenfalls neu geordneten Ausbildungsberufes Fachkraft für Lagerlogistik fortgesetzt werden.“

Beruf	Exemplarische A6.1-Codierungen
Fachkraft für Hafenlogistik	<ul style="list-style-type: none"> • Werkzeuge, Geräte, Maschinen und Anlagen zur Probenahme, Verwiegung, Markierung, Vermessung und Behandlung auswählen und anwenden • Stau- und Beladepläne erstellen, insbesondere unter Berücksichtigung von Gütereigenschaften, Gewichtsverteilung und Tragfähigkeit sowie von Ladevorschriften • Die Schülerinnen und Schüler führen Güterkontrollen auf Identität, Quantität, Maß, Gewicht und äußere Beschaffenheit durch. Sie berücksichtigen sowohl rechtliche und handelsübliche Vorgaben als auch Kundenwünsche.
Kaufmann/Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung	<ul style="list-style-type: none"> • Eignung der Verkehrsträger für bestimmte Transportgüter unter Berücksichtigung rechtlicher Bedingungen und Beschränkungen ermitteln • Beförderungsmittel und technische Geräte unter Beachtung der Be- und Entladefristen disponieren • Speditionsverträge abschließen • Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten auf der Grundlage der gesetzlichen und vertraglichen Rechtsgrundlagen Frachtaufträge im Rahmen des nationalen und internationalen Güterkraftverkehrs. • Die Schülerinnen und Schüler beraten die Kunden über globale Transportalternativen.

Die Lernziele lassen darauf schließen, dass die Kaufleute für Spedition und Logistikdienstleistung komplexere Tätigkeiten wahrnehmen als die anderen drei Berufe. Vergleicht man einmal die Eingangsqualifikationen der Kaufleute für Spedition und Logistikdienstleistung mit denen der Fachkräfte für Lagerlogistik, so wird das unterschiedliche Niveau deutlich:

Abbildung 8: Zugangsvoraussetzung Ausbildungsanfänger/-innen „Fachkraft für Lagerlogistik“ 2010

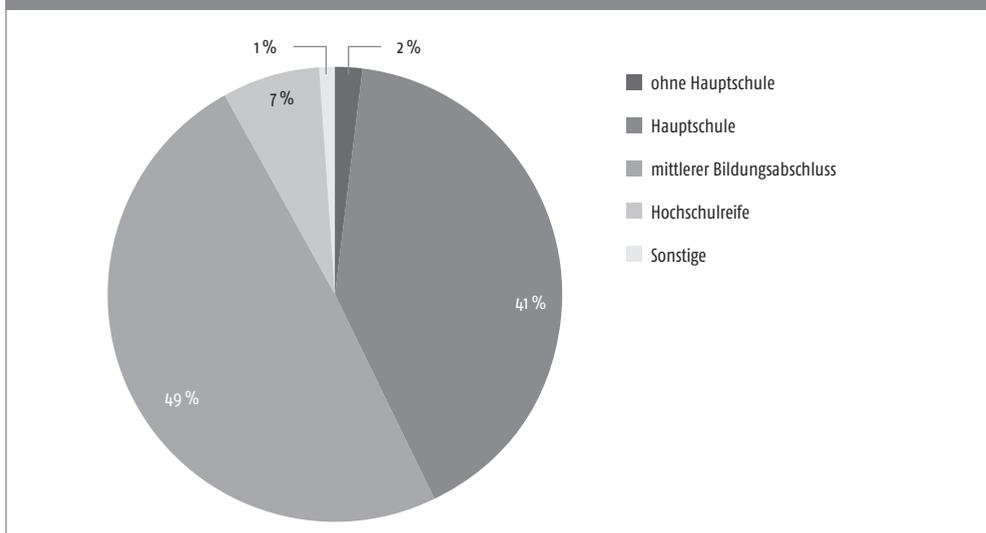
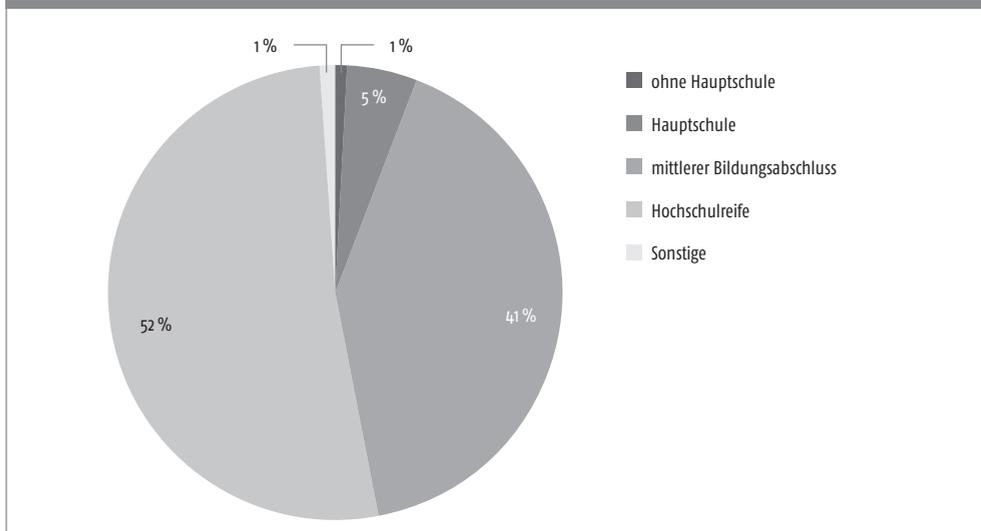


Abbildung 9: Zugangsvoraussetzung Ausbildungsanfänger/-innen
 „Kaufmann/Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung“ 2010



Demzufolge können die Kaufleute für Spedition und Logistikdienstleistung nur bedingt in eine Berufsgruppe mit den anderen drei Berufen zugeordnet werden. Dies zeigt auch die Verteilung der restlichen A-Codes im nachfolgenden Abschnitt.

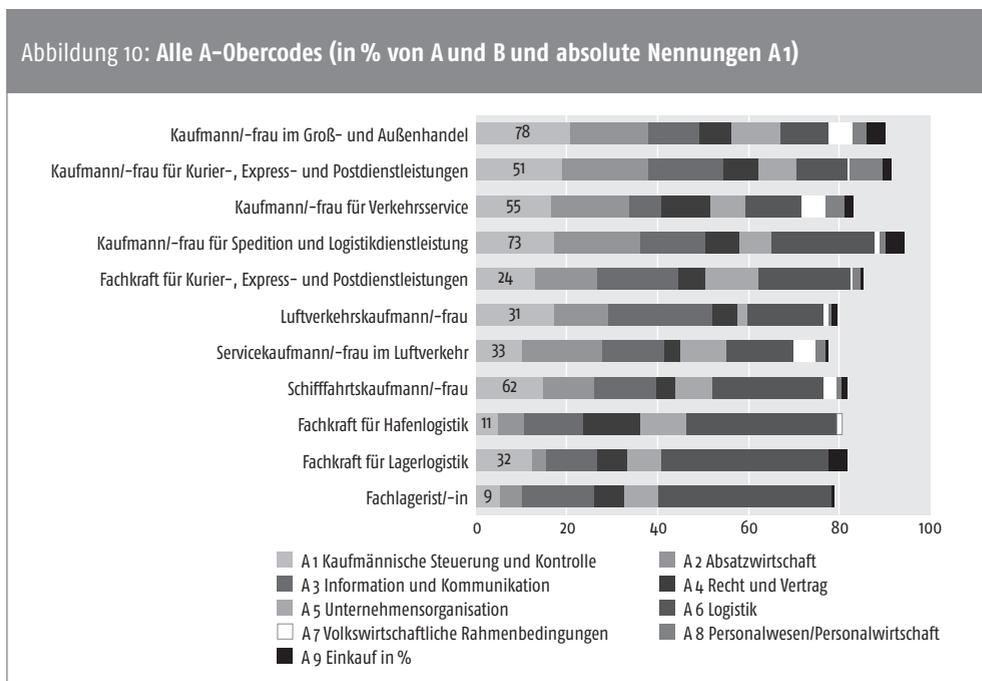
Die beiden Berufe, welche unter der B3-Analyse als „Sendungslogistiker“ eingeteilt wurden, sind die Fachkraft für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen und der Kaufmann/die Kauffrau für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen. Beide Berufe ähneln sich in der Verteilung der A6-Subcodes. Der Subcode A 6.1 „Transport, Versand, Verpackung“ ist bei beiden stark ausgeprägt, wohingegen die restlichen Subcodes eine untergeordnete Rolle einnehmen. Inhaltlich ähneln sich die Codierungen unter dem A6.1-Subcode, auch wenn sich bei den Kaufleuten für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen einige planende und disponierende Lernziele finden, welche bei der Fachkraft nicht enthalten sind. Insofern könnte man beide Berufe zu einer gemeinsamen Berufsgruppe zählen. Aufgrund der planenden und disponierenden Tätigkeit gibt es auch hier eine Nähe zu den Kaufleuten für Spedition und Logistikdienstleistung, welche zwar im Gegensatz zu den Kaufleuten für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen für verschiedene Transport- und Güterarten konzipiert sind, jedoch an ähnlichen Stellen eingesetzt werden.

Der Kaufmann/Die Kauffrau im Groß- und Außenhandel enthält zwar keine B3-Codierungen, welche das wesentliche Auswahlkriterium für die Logistikberufe gewesen sind, wird aufgrund seines A6-Anteiles jedoch mitbetrachtet. Zwar sind durch die beiden Fachrichtungen Groß- und Außenhandel Mehrfachcodierungen im Subcode A6 entstanden, doch beziehen sich lediglich vier dieser Nennungen auf den Außenhandel. Insofern ist nur von einer leichten Verzerrung der Ergebnisse im Hinblick auf die Fachrichtung Großhandel auszugehen.

Die Kaufleute im Groß- und Außenhandel haben unter allen elf Berufen die „ausgewogenste“ Verteilung der A6-Subcodes (siehe Abbildungen 6 und 7). Die Inhalte der A 6.1 Lernziele sind allgemein auf alle Verkehrsträger bezogen und ähneln denen der Kaufleute für Spedition und Logistikdienstleistung, auch wenn der Anteil deutlich geringer ist (4 % und 12 %). Auch im Bereich A 6.3 „Logistische Dienstleistungen, Disposition“ sind die codierten Lernziele ähnlich, wenngleich hier wieder der Anteil der Kaufleute für Groß- und Außenhandel recht gering ist (3,2 % und 7,2 %) und die Lernziele nicht so detailliert sind wie bei den Kaufleuten für Spedition und Logistikdienstleistung.

Analyse der gesamten A-Codes

Legt man den 10 herausgefilterten Berufen alle A-Codes zugrunde, dann ergibt sich eine Verteilung zwischen 77 % und 94 % in Bezug auf alle A- und B-Codierungen (siehe Abbildung 10).



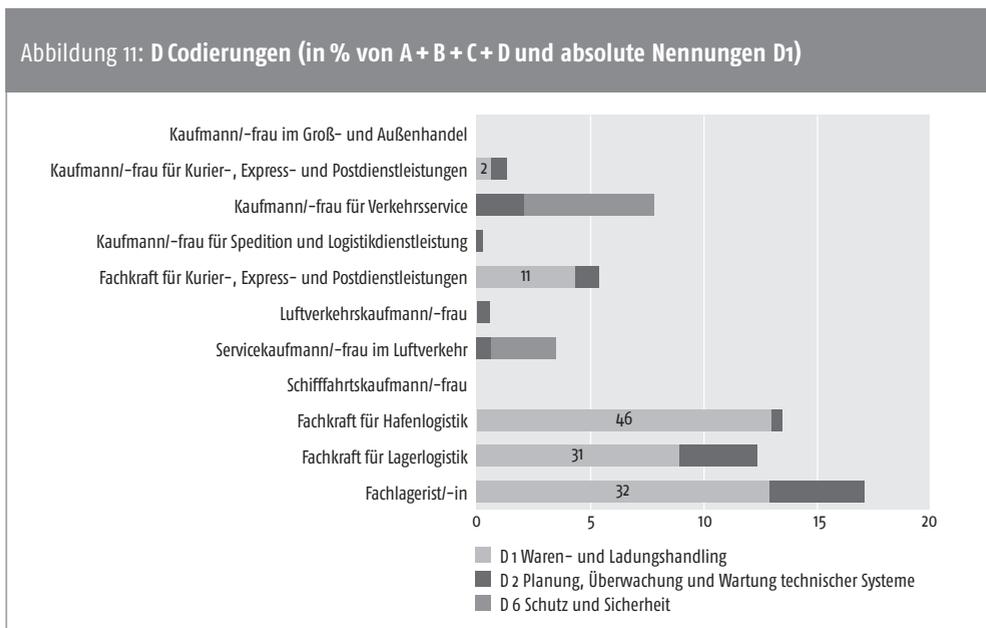
Hieraus wird ersichtlich, dass die Kaufleute für Spedition und Logistikdienstleistung im Vergleich zu den drei „Lageristen“ höhere Anteile an kaufmännischer Steuerung und Kontrolle und Absatzwirtschaft haben, wodurch das andere Aufgabenfeld im Vergleich zu den anderen drei Berufen der „Warenlogistik“ deutlich wird. Diese sind eher mit der Organisation und dem Verkauf von Verkehrs- sowie logistischen Dienstleistungen beschäftigt und weniger als die anderen drei Berufe mit dem direkten Güterverkehr.

Auch die Kaufleute für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen haben im Vergleich zur Fachkraft für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen höhere Anteile an kaufmännischer Steuerung und Kontrolle sowie Absatzwirtschaft. Hier wird ähnlich wie bei den Berufen der „Warenlogistik“ deutlich, dass die Kaufleute im Vergleich zur Fachkraft eher planerische und organisatorische Tätigkeiten übernehmen, wohingegen die Fachkraft eher mit der Zustellung der Sendungen beauftragt ist.

Die Verteilung der A-Codes bei dem Kaufmann/der Kauffrau im Groß- und Außenhandel und dem Kaufmann/der Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung ist sehr ähnlich, nur der A6-Anteil des Letztgenannten ist etwas höher, sodass die beiden Berufe sowohl in den A6-Codierungen als auch in den restlichen A-Codierungen Ähnlichkeiten aufweisen und somit bei einer Berufsgruppenbildung zusammen betrachtet werden sollten.

Als weitere Vergleichsebene wurden die herausgefilterten Berufe mit den Codierungen der nicht kaufmännischen Bereiche gespiegelt.

Analyse der D-Codierungen „nicht kaufmännische Bereiche“



Hier zeigt sich, dass die „Lageristen“ einen hohen Anteil spezieller, nicht kaufmännischer Lernziele in der Kategorie D1 „Waren- und Ladungshandling“ (20%, 12% und 19%) haben. Dies bestätigt erneut die vorgenommene Einteilung der drei Berufe in die Warenlogistik.

Der D1-Anteil von 4,3 % der Fachkraft für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen zeigt gegenüber dem minimalen D1-Anteil von 0,6% der Kaufleute für Kurier-, Express- und Post-

dienstleistungen, dass die Fachkraft häufig direkt mit der Zustellung und dem Transport der Sendungen befasst ist, eine Erkenntnis, die auch bei der Analyse der A-Codes festgestellt wurde.

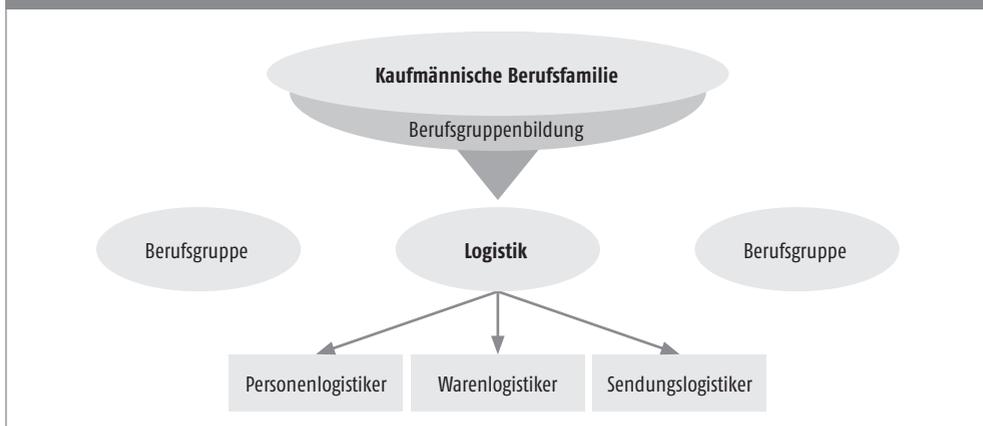
Fazit

Bei der Betrachtung der B3-Codes und der A6-Codes konnten 13 Berufe gefiltert werden, welche in einer der beiden Codes bzw. in beiden hohe Anteile aufweisen konnten:

- ▶ Kaufmann/Kauffrau für Tourismus und Freizeit
- ▶ Reiseverkehrskaufmann/Reiseverkehrskauffrau
- ▶ Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel
- ▶ Fachkraft für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen
- ▶ Kaufmann/Kauffrau für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen
- ▶ Servicekaufmann/Servicekauffrau im Luftverkehr
- ▶ Luftverkehrskaufmann/Luftverkehrskauffrau
- ▶ Kaufmann/Kauffrau für Verkehrsservice
- ▶ Fachlagerist/Fachlageristin
- ▶ Fachkraft für Lagerlogistik
- ▶ Fachkraft für Hafenlogistik
- ▶ Kaufmann/Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung
- ▶ Schifffahrtskaufmann/Schifffahrtskauffrau

Die Berufe Kaufmann/Kauffrau für Tourismus und Freizeit und Reiseverkehrskaufmann/Reiseverkehrskauffrau wurden aufgrund verschiedener Merkmale in der weiteren Analyse nicht betrachtet, da sie u. a. keine Anteile im A6-Code „Logistik“ haben und daher für eine Berufsgruppe „Logistik“ eher ungeeignet erscheinen.

Abbildung 12: Gruppenbildung in der kaufmännischen Berufsfamilie



Gruppe Personenlogistik

Anhand der B3-Codierungen erschien es sinnvoll, die beiden Bereiche Personenlogistik und Warenlogistik für eine Berufsgruppenbildung zu trennen, da sie auf unterschiedliche Einsatzgebiete abzielen. Die Lernziele des Servicekaufmanns/der Servicekauffrau im Luftverkehr und des Luftverkehrskaufmanns/der Luftverkehrskauffrau beziehen sich allesamt auf den Flugverkehr (wie aus der Berufsbezeichnung hervorgeht). Die beiden Berufe ähneln sich sowohl von der Verteilung der B3-Subcodes als auch von den Inhalten, sodass sie bei einer Berufsgruppenbildung sehr eng beieinanderstehen. Weiterhin hat auch der Kaufmann/die Kauffrau für Verkehrsservice eine geringe Ausprägung im Güterverkehr und eine hohe Ausprägung im Code B 3.3 „Personenverkehr“, womit dieser Beruf der Gruppe der Personenlogistiker zugeordnet werden kann. Die Analyse der A-Codes hat diese Einteilung bestätigt.

Gruppe Sendungslogistik

Für die Warenlogistik waren die hohen Anteile an B3.1-Codierungen „Güterverkehr“ und teilweise hohe Anteile unter B 3.2 „Versandarten und Verkehrsträger“ ausschlaggebend. Hier erschien eine weitere Unterteilung in „Warenlogistik“ und „Sendungslogistik“ sinnvoll, da sich die Lernziele der restlichen elf Berufe inhaltlich zum Teil deutlich unterschieden. Die Berufe Fachkraft für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen und Kaufmann/Kauffrau für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen konnten dem Bereich der „Sendungslogistik“ zugeordnet werden, da es sich bei den Aufgabenbereichen eher um kleinere Postsendungen handelt und weniger um „großformatige“ Gütersendungen. Der Kaufmann/Die Kauffrau für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen hat im Vergleich zur Fachkraft für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen höhere Anteile an kaufmännischer Steuerung und Kontrolle und Absatzwirtschaft. Hier wird deutlich, dass der Kaufmann/die Kauffrau im Vergleich zur Fachkraft eher planerische und organisatorische Tätigkeiten übernimmt, wohingegen die Fachkraft eher mit der Zustellung der Sendungen beauftragt ist, die sich an der Arbeitsteilung orientiert und im Berufsprofil zum Ausdruck kommt.

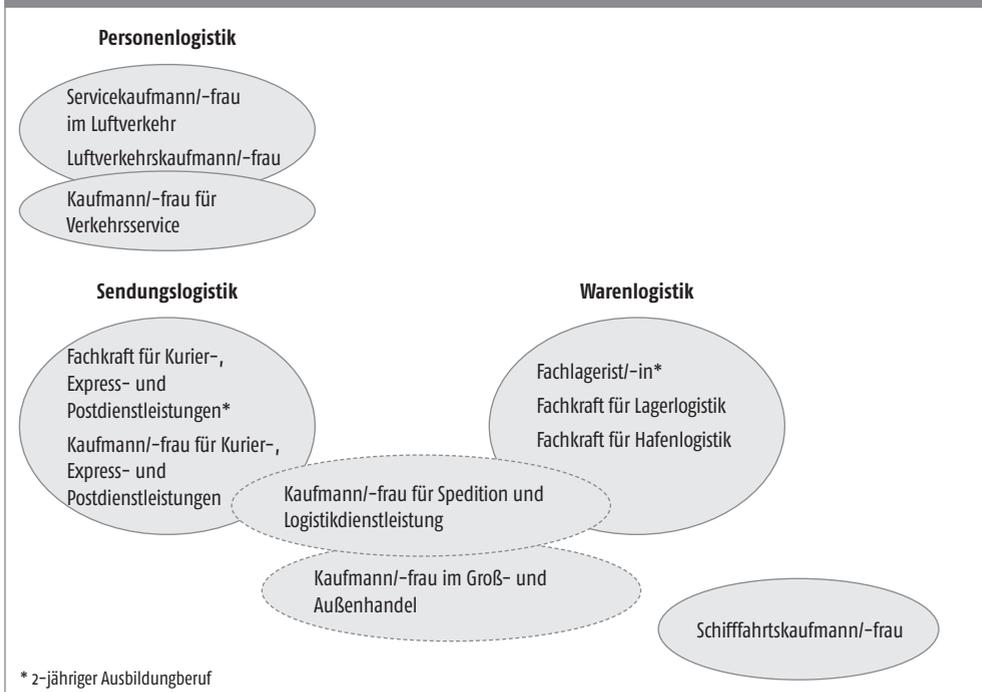
Gruppe Warenlogistik

Die Berufe Fachlagerist/Fachlageristin, Fachkraft für Lagerlogistik, Fachkraft für Hafenlogistik und Kaufmann/Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung konnten aufgrund ähnlicher Tätigkeitsfelder dem Bereich der „Warenlogistik“ zugeordnet werden. Die Analyse der A6-Subcodes sprach auch dafür, die drei Berufe Fachlagerist/Fachlageristin, Fachkraft für Lagerlogistik und Fachkraft für Hafenlogistik in einer Berufsgruppe zusammenzufassen. Bei der Inhaltsanalyse der Lernziele des Kaufmanns/der Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung stach hervor, dass dieser Beruf eher administrativ tätig ist und z. B. viele Lernziele auf den Abschluss von Verträgen sowie auf die Organisation der logistischen Prozesse ausgerichtet sind, während die anderen drei Berufe eher direkt in die Prozesse und das Warenhandling eingebunden sind. Die Lernziele lassen darauf schließen, dass der Kaufmann/

die Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung komplexere Tätigkeiten wahrnimmt als die anderen drei Berufe, womit er nur bedingt in eine Berufsgruppe „Warenlogistik“ mit den anderen drei Lageristenberufen zugeordnet werden konnte. Die Analyse der restlichen A-Codes sowie der D-Codes bestätigte dies, da er höhere Anteile an kaufmännischer Steuerung und Kontrolle und Absatzwirtschaft hat und eher mit der Organisation und dem Verkauf von Verkehrs- sowie logistischen Dienstleistungen beschäftigt ist und weniger als die anderen drei Berufe mit dem direkten Güterverkehr und dem Waren- und Ladungshandling, das bei den drei Lageristen als D-Codierung stärker ausgeprägt ist. Der Kaufmann/Die Kauffrau im Groß- und Außenhandel hat zwar im B3-Code keine Nennungen, besitzt jedoch eine ähnliche Verteilung in A6 und in den restlichen A-Obercodes wie der Kaufmann/die Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung, wobei sich auch die Inhalte der A6-Codierungen ähneln. Der Kaufmann/Die Kauffrau im Groß- und Außenhandel ist damit zwar kein typischer Logistikberuf, da er nicht auf „Transport und Verkehr“ (B3), sondern auf den Warenhandel (B2) spezialisiert ist, jedoch sollte er bei einer Berufsgruppenbildung mitbetrachtet werden, womit er sich daher auch in der nachfolgenden Gesamtbetrachtung befindet.

Die Lernziele des Schifffahrtskaufmanns/der Schifffahrtskauffrau unter B 3.1 sind spezifisch auf die Schifffahrt ausgerichtet. Es konnten keine Gemeinsamkeiten mit den anderen Berufen gefunden werden, welche eine Zuordnung zu einer Berufsgruppe gerechtfertigt hätte.

Abbildung 13: Berufsverwandtschaften in der kaufmännischen Logistik



Vorteile für die Ordnungsarbeit

Der Vorteil einer wissenschaftlich basierten Analyse ist, dass die Kategorien (Codes) zur Bestimmung der Berufsgruppen aus den Ordnungsmitteln entwickelt wurden und dadurch Zufälle und Beliebigkeiten ausgeschlossen werden können. Als Referenzrahmen steht die kaufmännische Berufsfamilie im Fokus, aus deren Detailanalyse sich methodisch-analytisch kaufmännische Berufsgruppen ableiten lassen. Die Methode kann auch als Muster für andere, nicht kaufmännische Berufsfamilien herangezogen werden, allerdings müssen die jeweiligen Codes aus den Berufen und ihren Kontexten entwickelt werden. Die Methode zur Entwicklung von kaufmännischen Berufsgruppen liefert Ergebnisse, die mit der Fachcommunity kommuniziert und diskutiert werden sollten. Letztlich kann die Bildung von Berufsfamilien und Berufsgruppen nicht im Neuordnungsverfahren getroffen werden, sondern bedarf des Dialoges mit den Betroffenen und wissenschaftlicher Untersuchungen und Expertisen im Vorfeld von Neuordnungen. Eine Form können Expertengruppen mit Vertretern aus den verschiedenen Wirtschaftszweigen und Branchen, den Gewerkschaften, den Kammern, des Bundes und der Länder sein. Ein solches Expertenteam sollte beim BIBB angesiedelt sein und hätte die Funktion, die Akteure zu beraten und durch Forschungsarbeiten zu begleiten.

Vorteile bei der Bildung von Berufsgruppen werden in der beruflichen Mobilität, den Anrechnungsmöglichkeiten bereits erbrachter Ausbildungszeiten sowie der Beschulungsperspektive vor dem Hintergrund des demografischen Wandels, aber auch im Hinblick auf sog. „Splitterberufe“ mit wenigen Auszubildendenzahlen gesehen. Grenzen ergeben sich dort, wo durch eine Zusammenführung von Berufen – z. B. gemeinsame Beschulung – eine Beruflichkeit nicht mehr gewährleistet werden kann. Die Bildung von Berufsgruppen ist kein Selbstzweck und schließt mit ein, dass nicht alle Berufe zuordenbar sind. Dennoch können Kriterien und Methodik zu Berufsfamilien und Berufsgruppen bei der Entscheidung zur Schaffung von neuen Berufen herangezogen werden, deren Substanz und Relevanz sich anhand der Gemeinsamkeiten und Spezifika (Unterschiede zu bestehenden Berufen) überprüfen lassen.

Franz Kaiser, Anke Kock

► Kaufmännische Fortbildungsberufe: Ihre Ziele, ihre Charakteristik und konzeptionelle Reformbestrebungen auf der Basis ihrer Gemeinsamkeiten

Einleitung

Das berufliche Bildungssystem in Deutschland baut mit seinen Fortbildungsberufen auf die Qualifikationsprofile der Ausbildung auf und ermöglicht so den beruflich geordneten und bundesweit anerkannten Übergang zu spezialisierten und generalisierenden Berufen auf einer höheren Qualifikationsebene auf der Basis einer Fortbildungsprüfung. Die Verordnungen dieser Fortbildungsprüfungen für kaufmännische Berufe sind Gegenstand dieses Beitrags.

Er liefert eine Übersicht über die gemeinsame Zielsetzung kaufmännischer Fortbildungsberufe sowie ihre betriebliche Funktion und greift anschließend zur Darstellung deren Gemeinsamkeiten und ihrer Unterschiede in der inhaltlichen Ausgestaltung auf die Ergebnisse der Fortbildungsberufsanalyse zurück, die innerhalb des Forschungsprojekts GUK stattgefunden hat. Abschließend gibt er einen Ausblick auf die Ansätze zur Standardisierung der kaufmännischen Fortbildungsordnungen in einem aktuellen Entwicklungsprojekt des BIBB und Hinweise auf darüber hinausgehende Entwicklungsbedarfe.

1. Regelung, quantitative und qualitative Bedeutung sowie betriebliche Funktion und Übersicht zu kaufmännischen Fortbildungsberufen

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) ermöglicht im § 53 dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, Fortbildungsabschlüsse bundeseinheitlich anzuerkennen und Prüfungsregelungen zu erlassen. Diese Verordnungen regeln die Bezeichnung, Ziele, Inhalt und Anforderungen der Prüfung, die Zulassungsvoraussetzung und das Prüfungsverfahren. Daneben erlaubt der § 53 den zuständigen Stellen (i. d. R. Kammern), Fortbildungsregelungen zu erlassen, sofern keine Regelung auf Bundesebene vorliegt.

Ziel dieser häufig auch als Aufstiegsfortbildungen bezeichneten Abschlüsse ist für Absolventinnen und Absolventen der Einstieg in Tätigkeiten, die innerbetrieblich einer höheren Hierarchieebene zuzuordnen sind und demzufolge sowohl hinsichtlich Verantwortung wie

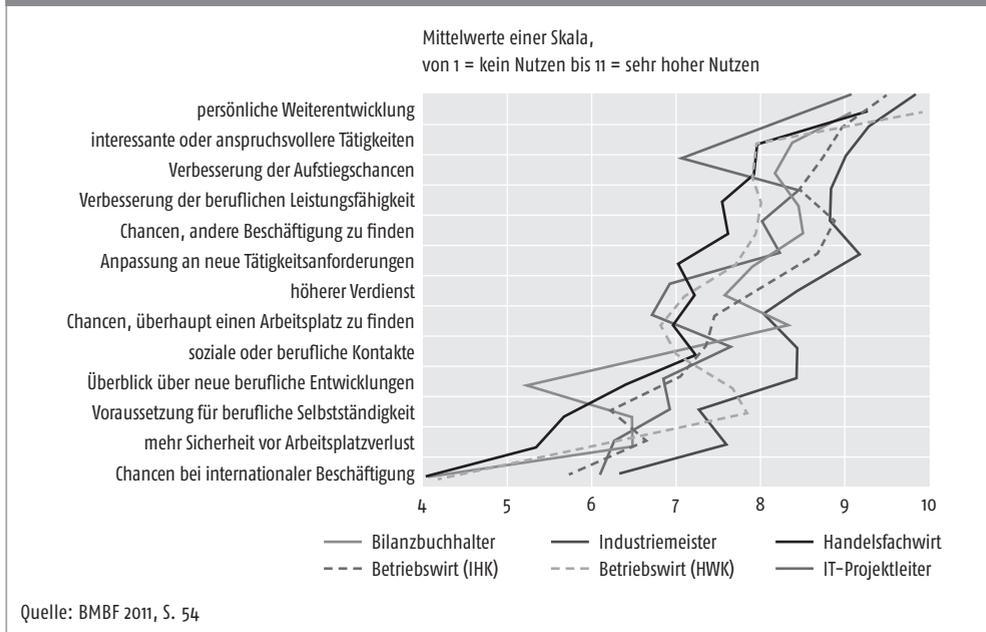
auch Bezahlung einen beruflichen Aufstieg aus der Facharbeiterebene darstellen. Diese Perspektive deckt sich auch mit aktuellen Befunden aus betrieblicher Perspektive: „Mittlere Führungspositionen sollen über Absolventen einer Aufstiegsfortbildung möglichst intern besetzt werden. Dies gilt für alle Betriebe und für die Großbetriebe am deutlichsten. Für diesen Zweck wird Weiterbildung gezielt eingesetzt und gefördert. Ebenso werden duale Studiengänge als geeignete Wege gesehen, Mitarbeiter/-innen für Führungskraftpositionen auf der mittleren Ebene zu entwickeln“ (DIETZEN/WÜNSCHE 2012, S. 13). Die Bedeutung dieses Karriereweges ist verglichen mit anderen Ländern relativ hoch und wurde zuletzt von fast 10 % aller Erwerbstätigen genutzt (HELMRICH u. a. 2012, S. 5).

Seit 2000 sind vor dem Hintergrund der Neuregelung der Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses von 1999 einige Untersuchungen durchgeführt worden, die den Einfluss der neuen Bachelorstudiengänge auf diese Aufstiegsperspektive untersuchten. Die Studie von TILLMANN und BLÖTZ von 2002 arbeitet vor allem den Novellierungsbedarf hinsichtlich Führung, Moderation und Projektmanagement heraus und weist bereits auf die fortdauernde Bedeutung der fachlich orientierten „Kaminkarriere“ hin und sieht keine Bedrohung durch Hochschulabsolventen (TILLMANN/BLÖTZ 2002, S. 25 f.). Jüngeren Studienergebnissen ist gemein, dass die Bedeutung der beruflichen Fortbildung im Verhältnis zu den akademischen Abschlüssen fortbesteht. So stellen DIETZEN/WÜNSCHE fest: „Ein Wachstum der akademischen Segmente zulasten des Segmentes der Meister/-innen, Techniker/-innen, Fachwirte und -wirtinnen etc. ist anhand der Daten nicht festzustellen. Beschäftigungswachstum in Bezug auf unterschiedliche Fachkräftetypen scheint häufig komplementär angelegt zu sein. Inwieweit die Betriebe beide Bildungshintergründe in getrennten beruflichen Arbeitsmärkten verorten, die einander ergänzend, aber nicht substituierend sind, müsste weiterhin untersucht werden“ (DIETZEN/WÜNSCHE 2012, S. 14). In die gleiche Richtung weist auch die Studie, die im Rahmen der Berufsbildungsforschungsinitiative des BMBF zur Weiterbildung 2011 veröffentlicht wurde, auch wenn diese Einkommensunterschiede zuungunsten der Fortgebildeten konstatiert, die aber nicht auf die Gesamterwerbszeit berechnet werden können. „Für die große Mehrheit der Befragten hat sich nach eigener Einschätzung die Teilnahme an ihrer Fortbildung gelohnt. Ein hoher Nutzen wird der Qualifizierung vor allem im Hinblick auf persönliche Weiterentwicklung, anspruchsvollere Tätigkeiten, Aufstieg und berufliche Leistungsfähigkeit bescheinigt. Eine Vielzahl von Fallbeispielen verdeutlicht, dass die Fortbildung den beruflich Qualifizierten den Zugang zu anspruchsvollen, gut dotierten Tätigkeiten mit umfangreicher Personal- und auch Budgetverantwortung eröffnet hat“ (BMBF 2011, S. 6).

All diese Befunde zeigen aber auch deutliche Unterschiede in den Branchen. Ist ein Fortbildungsabschluss in einer Branche schon lange etabliert, so erleichtert dies die Karriereentwicklung, und der Abschluss wird als bekanntes und anerkanntes betriebliches Personalentwicklungsinstrument genutzt, wie sich dies in Abbildung 1 bei der durchgehend rechten Linie, die für die Industriemeister steht, zeigt. Damit wird auch deutlich, dass die kaufmännischen Fortbildungsberufe möglicherweise aufgrund ihrer unterschiedlichen Bezeichnungen („Fachwirt“ ist [noch] nicht so eine Marke wie „Meister“ im Beschäftigungsmarkt) und ihrer

stärkeren Nähe zu akademischen Qualifizierungsangeboten noch nicht so eine Wirkung hinsichtlich Karriereentwicklung aufzeigen konnten wie der seit Jahrhunderten im Handwerk etablierte Meistertitel.

Abbildung 1: Nutzen der Aufstiegsfortbildung nach Berufen



Betrachtet man die Teilnehmerzahlen aus der Fortbildungsstatistik der Industrie- und Handelskammern (s. nachfolgende Abbildung 2), so finden bundeseinheitliche kaufmännische Fortbildungsprüfungen in beachtlichem Maße statt – dies insbesondere in den langjährig etablierten Abschlüssen der Industriemeister, Handelsfachwirte und Betriebswirte sowie in dem relativ jungen branchenunspezifischen Wirtschaftsfachwirt.

Die Fortbildungsberufe zielen darauf ab, berufserfahrene z. T. in der jeweiligen Branche spezialisierte Fach- und Führungskräfte zu befähigen, Arbeitsprozesse orientiert an der jeweiligen Leistungserstellung gestalten und verantworten zu können. Sie haben die Funktion, „die vertikale Ebene von Planungs-, Entscheidungs- sowie Informations- und Kontrollsystemen mit der horizontalen Ebene, auf der die tatsächliche Ausführung stattfindet, zu integrieren“ (KAISER u. a. 2011, S. 9 f.). Insofern setzen sie sowohl Managementinstrumente der Kostenplanung, des Controllings und der Personalführung ein als auch Instrumente der Organisationsentwicklung und strategischen Kommunikation. Dies liest sich in aktuellen Verordnungen in etwa ähnlich in dem einleitenden § 1, der die Ziele der Prüfung und die Bezeichnung umfasst. So z. B. bei der Verordnung für Fachwirte/-innen im Gesundheits- und Sozialwesen von 2011:

Abbildung 2: Teilnahme an Fortbildungsprüfungen Top Ten 2011/2012

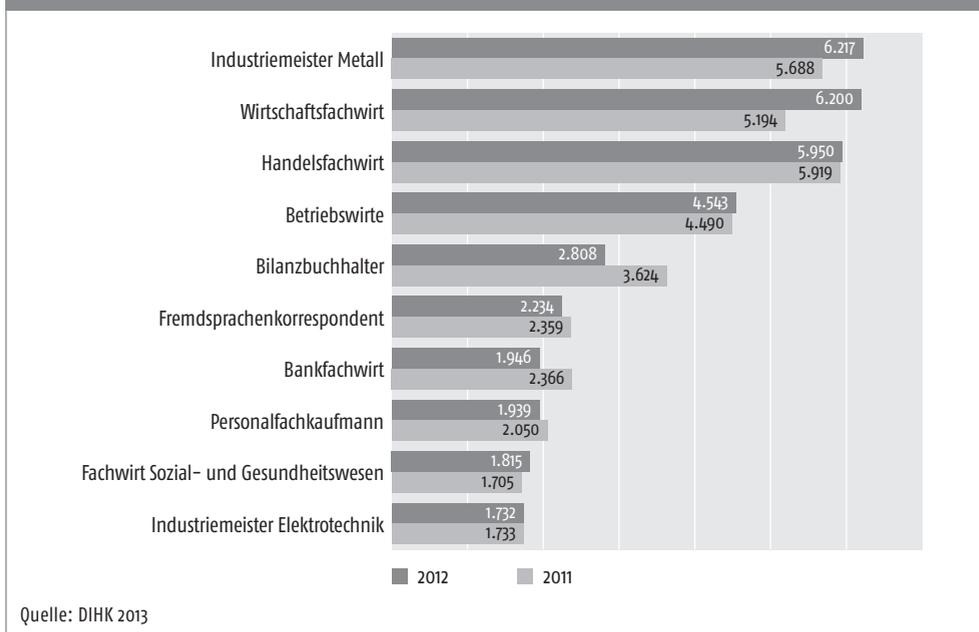


Tabelle 1: Kaufmännische Fortbildungsverordnungen der GUK-Untersuchung

Nr.	Beruf	Erlassjahr	Nr.	Beruf	Erlassjahr
1.	Bankfachwirt/-in	2000	18.	IT-Entwickler/-in	2002
2.	Betriebswirt/-in	2006	19.	IT-Ökonom/-in	2002
3.	Bilanzbuchhalter/-in	2007	20.	IT-Projektleiter/-in	2002
4.	Controller/-in	2006	21.	Leasingfachwirt/-in	1995
5.	Fachberater/-in im Vertrieb	2001	22.	Medienfachwirt/-in Digital	2004
6.	Fachkaufmann/-frau Außenwirtschaft	2005	23.	Medienfachwirt/-in Print	2004
7.	Fachkaufmann/-frau Büromanagement	2001	24.	Personaldienstleistungsfachwirt/-in	2011
8.	Fachkaufmann/-frau Einkauf und Logistik	2001	25.	Personalfachkaufmann/-frau	2002
9.	Fachkaufmann/-frau Marketing	2006	26.	Rechtswirtschaftler/-in	2001
10.	Fachwirt/-in Versicherungen – Finanzen	2008	27.	Technische/-r Betriebswirt/-in	2004
11.	Handelsassistent/-in	2006	28.	Technische/-r Fachwirt/-in	2006
12.	Handelsfachwirt/-in	2006	29.	Veranstaltungsfachwirt/-in	2008
13.	Immobilienfachwirt/-in	2008	30.	Verkehrsfachwirt/-in	1998
14.	Industriefachwirt/-in	1988	31.	Wirtschaftsinformatiker/-in	2002
15.	Industriemeister/-in Printmedien	2004	32.	Wirtschaftsassistent/-in	1978
16.	Informatiker/-in	2002	33.	Wirtschaftsfachwirt/-in	2008
17.	IT-Berater/-in	2002			

„Durch die Prüfung ist festzustellen, ob die notwendigen Qualifikationen und Erfahrungen vorhanden sind, um in verschiedenen Bereichen und Einrichtungen des Gesundheits- und Sozialwesens, insbesondere in ambulanten, stationären und teilstationären Einrichtungen, Organisationen, Institutionen und Verbänden als auch bei einer selbstständigen Tätigkeit, eigenständig komplexe fachliche und verantwortliche Aufgaben der Planung, Führung, Organisation und Kontrolle unter Nutzung betriebswirtschaftlicher und personalwirtschaftlicher Steuerungsinstrumente auszuüben.“

Um nun genauere Aussagen zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der kaufmännischen Fortbildungsberufe zu machen, wurden diese im Rahmen des Forschungsprojekts GUK ebenso wie die Ausbildungsberufe inhaltsanalytisch betrachtet. Dabei wurden nur die bundeseinheitlichen Regelungen in die Betrachtung einbezogen. Die Tabelle 1 liefert eine Übersicht zu den analysierten Berufen.

2. Vorgehen und Ergebnisse bei der Inhaltsanalyse kaufmännischer Fortbildungsverordnungen

Nachdem im Kapitel zu den Gemeinsamkeiten der kaufmännischen Ausbildungsberufe die unterschiedlichen Ausprägungen der identifizierten Kernqualifikationen erörtert wurden (vgl. ANNEN/BRÖTZ/KOCK/SCHAAL im vorliegenden Band), soll nun den Ergebnissen der quantitativen sowie qualitativen Analyse der Fortbildungsberufe nachgegangen werden. Dieser Analyse liegt ein Codebaum zugrunde, der den wesentlichen Strukturen der Ausbildungsberufe entspricht: So werden auf oberster Ebene die gleichen Kategorien A „Kaufmännische Gemeinsamkeiten“, B „Kaufmännische Besonderheiten und Vertiefungen“, C „Übergreifende Qualifikationen“ und D „Nicht kaufmännische Bereiche“ definiert. Sowohl in den Obercodes als auch in den Subcodes sind allerdings Abweichungen zu finden. Die Kategorie A „Kaufmännische Gemeinsamkeiten“ betreffend liegen diese Differenzen hauptsächlich in den Subcodes. Auf Obercode-Ebene ist es nur der zusätzliche Code A 10 „Betriebswirtschaftliche und wirtschaftliche Zusammenhänge“, der auf Fortbildungsebene den Codebaum erweitert und insbesondere Qualifikationen zum wirtschaftlichen Handeln im Sinne einer betriebswirtschaftlichen Effizienz aufgreift. Eine Standardformulierung in Fortbildungsregelungen, welche hierunter codiert wurde, lautet: „Im Prüfungsbereich ‚Betriebswirtschaftliches Handeln‘ soll die Fähigkeit nachgewiesen werden, im Rahmen anwendungsbezogener Handlungen betriebswirtschaftliche Gesichtspunkte berücksichtigen und volkswirtschaftliche Zusammenhänge herstellen zu können.“ Die folgenden Abbildungen zeigen ausgewählte Ausschnitte aus den Codebäumen. Auf Subcode-Ebene sind Differenzen vor allem in den Codes A 4 bis A 6 zu sehen.

Abbildung 3: Ausschnitt aus dem Codebaum zu den Ausbildungsordnungen

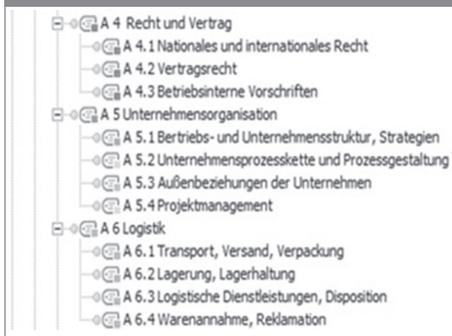


Abbildung 4: Ausschnitt aus dem Codebaum zu den Fortbildungsordnungen



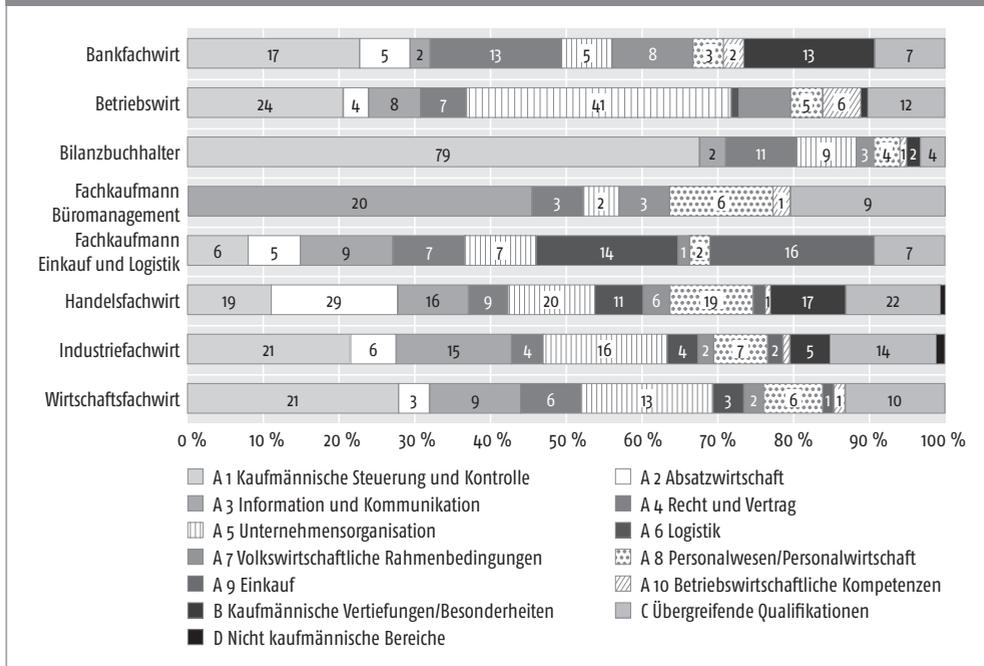
Auch zu den „Kaufmännischen Besonderheiten und Vertiefungen“ wie auch zu den „Nicht kaufmännischen Bereichen“ fällt der Codebaum auf Fortbildungsebene schmäler aus (weniger Codes beinhaltend). Diese Differenzen ergaben sich aus dem unterschiedlichen Datenmaterial: Nur die Codes, die sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse der Fortbildungsregelungen ergaben und/oder sich in Anlehnung an den gegebenen Codebaum rechtfertigen ließen, wurden erstellt/übernommen.

Es stellt sich die Frage, inwieweit Fortbildungsregelungen die kaufmännischen Gemeinsamkeiten – auch im Vergleich zu den Ausbildungsordnungen – aufgreifen. Zu berücksichtigen ist dabei der Unterschied hinsichtlich der Dokumente, die der Analyse zugrunde lagen: Auf Ausbildungsebene wurden sowohl der Ausbildungsrahmenplan als auch der Rahmenlehrplan codiert, während auf Fortbildungsebene nur die Prüfungsordnung herangezogen werden konnte.

Innerhalb der Fortbildungsberufe lassen sich Differenzierungen inhaltlicher Schwerpunkte überwiegend auf der Subcode-Ebene identifizieren. Bezogen auf die für mittlere Führungskräfte kaufmännischer Prägung relevanten Handlungsfelder liegen diese beim betrieblichen Rechnungswesen, dem Controlling (Kaufmännische Steuerung und Kontrolle), dem Projektmanagement, der Unternehmensführung (Unternehmensorganisation) und bei der Personalführung (Personalwirtschaft). Innerhalb der Absatzwirtschaft sind es die Kundenorientierung sowie überwiegend das Marketing; innerhalb von Information und Kommunikation sind es hingegen die Gesprächsführung und die Teamarbeit, die den größten Anteil ausmachen. Vergleicht man die Codierungen der Gemeinsamkeiten bezogen auf einige ausgewählte Fortbildungsberufe, so ergeben sich hier noch deutlicher als im Bereich der Ausbildung spezifische Profile einzelner Berufe (siehe folgende Abbildung). So zeigen sich beispielsweise beim Betriebswirt deutliche Schwerpunkte im Bereich „Unternehmensorganisation“, während der Bilanzbuchhalter erwartungsgemäß seinen Schwerpunkt im Bereich „Kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ hat. Ähnlich stellen sich die Fachkaufleute Büromanagement (hier Schwerpunkt „Information und Kommunikation“) sowie die Fachkaufleute Einkauf und

Logistik (Schwerpunkte „Einkauf und Logistik“) dar. Dagegen sind andere Fortbildungsprofile, wie beispielsweise der Handelsfachwirt, eher breit aufgestellt.

Abbildung 5: Prozentuale Häufigkeitsverteilung innerhalb der Fortbildungsberufe



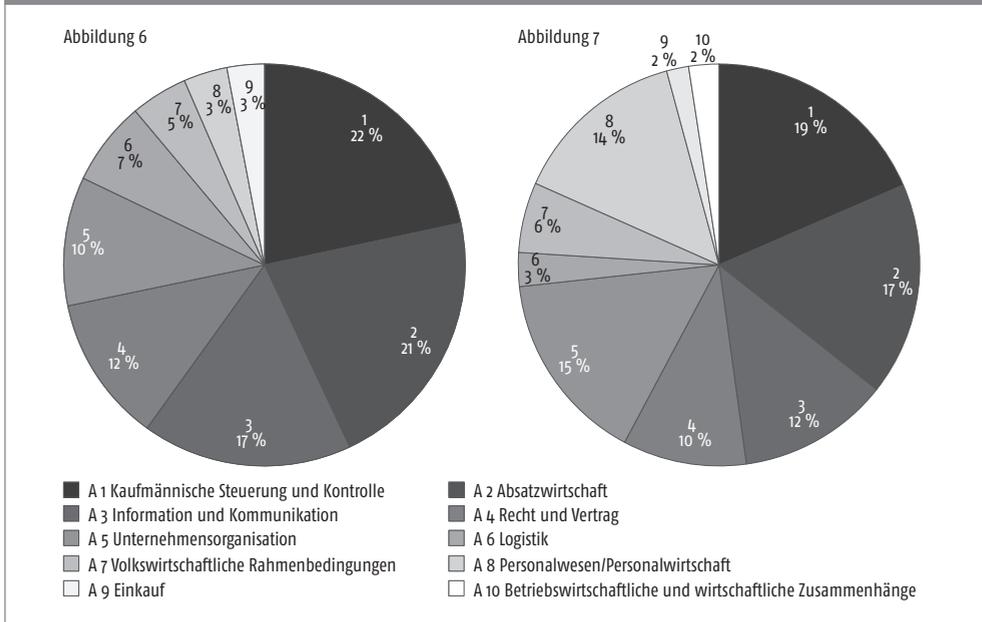
Auch der Vergleich zwischen Aus- und Fortbildung zeigt innerhalb der kaufmännischen Gemeinsamkeiten leichte Abweichungen in den Schwerpunktsetzungen (siehe folgende Abbildungen). Der zusätzliche Code A 10 „Betriebswirtschaftliche und wirtschaftliche Zusammenhänge“ zu den Fortbildungsberufen wird nur mit 2 % aufgegriffen; insofern verzerrt dieser zusätzliche Code die Vergleichsebene nur geringfügig.

Die Abbildungen zeigen die Verteilungen auf Obercode-Ebene der Gemeinsamkeiten. Bezogen auf alle Codierungen machen die kaufmännischen Gemeinsamkeiten bei den Ausbildungsberufen einen Anteil von 69 %, bei den Fortbildungsberufen einen vergleichbaren Anteil von 72 % aus.

Der Code A 8 „Personalwirtschaft“ erfährt in den Fortbildungsberufen mit 14 % eine deutlich stärkere Gewichtung als noch in den Ausbildungsberufen. Insgesamt zählt der Code A 8 in den Fortbildungsberufen 388 Nennungen, von denen etwas mehr als zwei Drittel zugunsten der Personalführung (Code A 8.2) ins Gewicht fallen. Auf Ausbildungsebene sind es 526 Nennungen, die auf den Code A 8 entfallen. Hier liegt der Schwerpunkt allerdings mit 406 Nennungen ganz deutlich bei der Personalsachbearbeitung (Code A 8.1).

Abbildung 6: Häufigkeitsverteilung A-Codes bezogen auf die Ausbildungsberufe (n = 15.730)

Abbildung 7: Häufigkeitsverteilung A-Codes bezogen auf die Fortbildungsberufe (n = 2.758)



Stärker als in den Ausbildungen ist auch der Code A 5 „Unternehmensorganisation“ in den Fortbildungen vertreten. Dieser Code weist Differenzen bezüglich der jeweiligen Subcodes auf Aus- und Fortbildungsebene auf (siehe unten). Die Kategorien „Einkauf“ und „Volkswirtschaftliche Rahmenbedingungen“ werden auf beiden Berufsebenen nur marginal aufgegriffen. So scheinen die leicht abgewandelten Subcodes keine Differenzen zu begründen. Die Logistik, der bereits innerhalb der Ausbildungsberufe ein eher geringfügiger Stellenwert zukommt, erfährt in den Fortbildungsberufen noch weniger Gewichtung. Die in den Ausbildungsberufen absolut dominanten Kategorien der kaufmännischen Steuerung und Kontrolle sowie der Absatzwirtschaft erweisen sich auch in den Fortbildungsregelungen als die am stärksten gewichteten Kategorien. Etwas geringer gewichtet ist dahingegen der Code A 4 „Recht und Vertrag“; so entfällt im Codebaum zu den Fortbildungsordnungen auch der Subcode zu den betrieblichen Vorschriften. Etwas deutlicher zurück fällt auf Fortbildungsebene die Kategorie „Information und Kommunikation“. Inhaltlich begründet sich dieser Code überwiegend durch Bürosachbearbeitung, welche auf Fortbildungsebene erwartungsgemäß eine geringere Bedeutung erfährt.¹

¹ In den Fortbildungsberufen werden nur jene Qualifikationen erwähnt, die nicht bereits in den Ausbildungsberufen erworben wurden. Dies erklärt bei allen Ähnlichkeiten auch die Verschiebungen, die auf dieser Ebene Ausbildungsqualifikationen als bereits vorhanden voraussetzen.

Im Folgenden werden diejenigen Codes aufgegriffen, in denen sich die deutlichsten Unterschiede zwischen Aus- und Fortbildungsniveau begründen; es sind somit diejenigen Codes, die als prägende Handlungsfelder mittlerer kaufmännischer Führungskräfte identifiziert wurden. So dienten die aus der MAXQDA-Analyse gewonnenen Daten zu den Fortbildungsregelungen bereits als Grundlage zur Ausarbeitung eines „Konzept(s) für berufsübergreifende Qualifikationen in kaufmännischen Fortbildungsregelungen“ (BeQua) (KAISER u. a. 2011), welches sich auf die Ergebnisse des GUK-Projektes stützt und das überholte Modul der „Wirtschaftsbezogenen Qualifikationen“ als ersten Prüfungsteil bisheriger Fortbildungen modernisiert und handlungsorientiert umstrukturiert. Im Hinblick auf relevante Arbeits- und Geschäftsprozesse mittlerer kaufmännischer Führungskräfte konnten hier drei berufsübergreifende Handlungsfelder identifiziert werden: die Unternehmensführung und -entwicklung, die betriebswirtschaftliche Steuerung und Kontrolle sowie die Personalführung und -entwicklung. Diese drei Handlungsfelder wurden bereits in neuen Prüfungsverordnungen implementiert. Neben den benannten Bereichen sind es auch auf Fortbildungsebene die Absatzwirtschaft sowie die Information und Kommunikation, die als kaufmännische Kernqualifikationen die Fortbildungsberufe prägen.

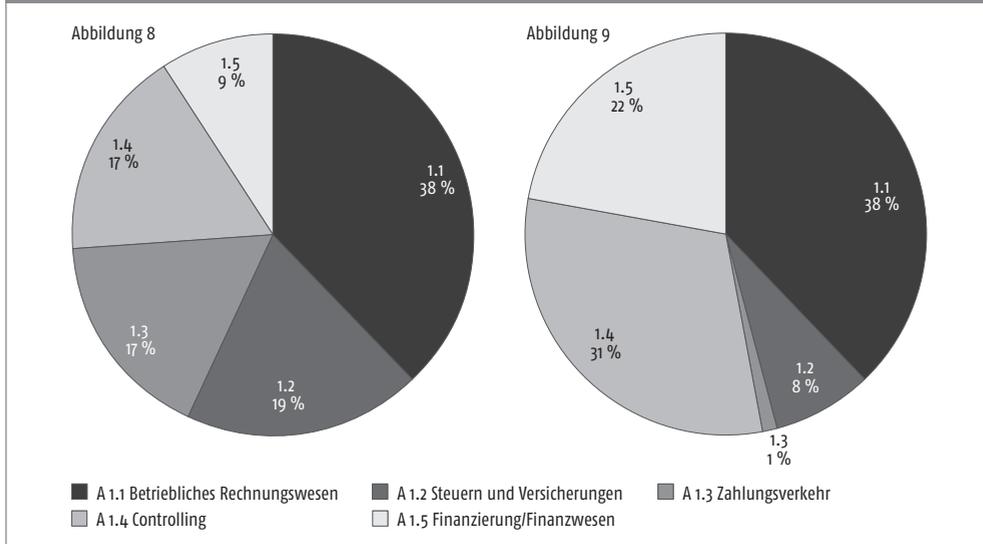
Vergleich der kaufmännischen Steuerung und Kontrolle

Der Obercode A 1 „Kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ wird in den Fortbildungsregelungen mit 18 % etwas geringer aufgegriffen als in den Ausbildungsordnungen mit 22 %. Dennoch ist die kaufmännische Steuerung und Kontrolle auch bei den Fortbildungsregelungen der am stärksten gewichtete Code zu den kaufmännischen Gemeinsamkeiten. Auf der Subcode-Ebene zur kaufmännischen Steuerung und Kontrolle zeigen sich allerdings erhebliche Abweichungen. Der größte Unterschied ergibt sich hinsichtlich des Zahlungsverkehrs. Dieser ist in den Fortbildungsordnungen im Gegensatz zu den Ausbildungsordnungen stark unterrepräsentiert. Controlling und Finanzierung gewinnen in den Fortbildungsregelungen hingegen deutlich an Bedeutung, während Steuern und Versicherungen ebenfalls weniger Gewichtung erfahren. Nur das betriebliche Rechnungswesen ist auf Aus- und Fortbildungsniveau gleich stark gewichtet. Allerdings finden wir hier ein deutlich gestiegenes Anforderungsniveau vor: So müssen Fachwirte Schlussfolgerungen aus dem Rechnungswesen ziehen und betriebswirtschaftliche Entscheidungen für das Unternehmen im eigenen Verantwortungsbereich treffen. Typische Codierungen in den Fortbildungsregelungen lauten: „Analysieren der betrieblichen Leistungserstellung unter Nutzung der Kosten- und Leistungsrechnung“ (internes Rechnungswesen, Technischer Betriebswirt) oder „Im Qualifikationsschwerpunkt ‚Kosten- und Leistungsmanagement‘ soll die Fähigkeit nachgewiesen werden, betriebswirtschaftliche Zusammenhänge sowie kosten- und leistungsrelevante Einflussfaktoren von Druck- und Medienunternehmen zu erfassen und zu beurteilen. Dazu gehört, Möglichkeiten der Kosten- und Leistungsbeeinflussung aufzuzeigen und Maßnahmen

zum kosten- und leistungsbewussten Handeln zu planen, zu organisieren und zu überwachen“ (internes Rechnungswesen, Medien-Industriemeister).

Abbildung 8: Häufigkeitsverteilung kaufmännische Steuerung und Kontrolle bezogen auf die Ausbildungsberufe (n = 3.406)

Abbildung 9: Häufigkeitsverteilung kaufmännische Steuerung und Kontrolle bezogen auf die Fortbildungsberufe (n = 510)



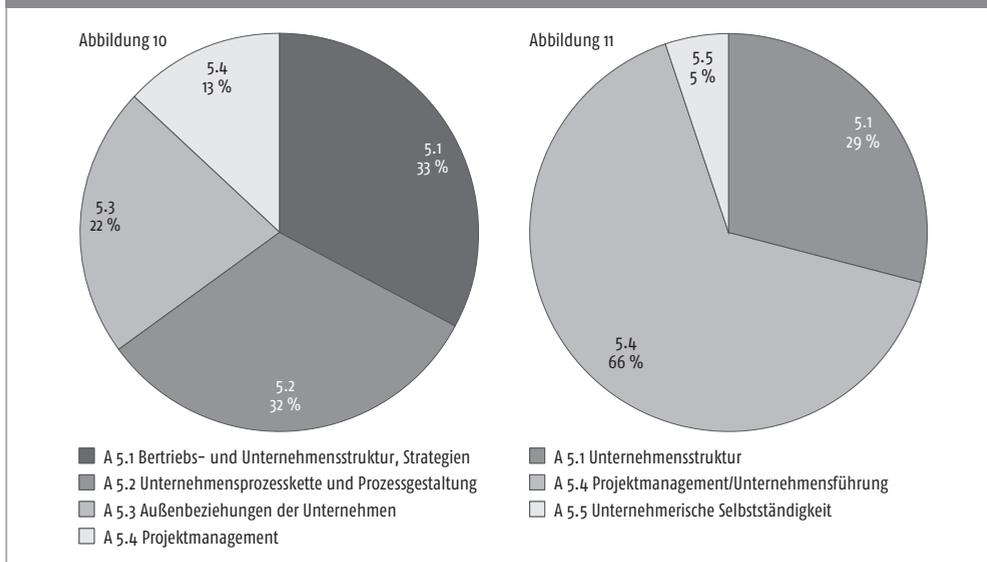
Vergleich der Unternehmensorganisation

Wie bereits im einleitenden Teil zu den kaufmännischen Gemeinsamkeiten aufgeführt, unterscheiden sich innerhalb der Kategorie „Unternehmensorganisation“ die Subcodes zu den Aus- und Fortbildungsordnungen. Im Rahmen der Analyse der Ausbildungsordnungen wurden die Subcodes A 5.1 „Betriebs- und Unternehmensstruktur, Strategien“, A 5.2 „Unternehmensprozesskette und Prozessgestaltung“, A 5.3 „Außenbeziehungen der Unternehmen“ und A 5.4 „Projektmanagement“ generiert. Der Codebaum zu den Fortbildungsordnungen hingegen enthält die Subcodes A 5.1 „Unternehmensstruktur“, A 5.4 „Projektmanagement/Unternehmensführung“ und A 5.5 „Unternehmerische Selbstständigkeit“. Bereits die Generierung unterschiedlicher Subcodes in den Aus- und Fortbildungsregelungen verweist auf unterschiedliche Anforderungen: Wo es auf Ausbildungsebene noch um allgemeine Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich der Aufstellung und Organisation des Lehrbetriebes geht, stehen auf Fortbildungsebene Führungskompetenzen und Aufgaben des betrieblichen Managements im Vordergrund. Auf Ausbildungsebene begründet sich die Dominanz des Codes zur Unternehmensstruktur u. a. durch die Standardberufsbildposition „Stellung, Rechtsform und Struktur des Ausbildungsbetriebes“ innerhalb der integrativen Fertigkeiten,

Kenntnisse und Fähigkeiten. Auf Fortbildungsniveau ist es die Kategorie der Unternehmensführung, die absolut dominant ist. Typische Inhalte lauten: „Ziel der Prüfung ist der Nachweis der Qualifikation zum Geprüften Technischen Fachwirt und damit die Befähigung, in Betrieben unterschiedlicher Größe und Branchenzugehörigkeit sowie in verschiedenen Bereichen und Tätigkeitsfeldern eines Betriebes Sach-, Organisations- und Führungsaufgaben wahrzunehmen“ (A 5.1 Technischer Fachwirt) oder „Im Qualifikationsbereich ‚Unternehmensführung‘ soll die Fähigkeit nachgewiesen werden, die Inhalte der Betriebsorganisation, der Personalführung und -entwicklung sowie der Planungs- und Analysemethoden im betrieblichen Umfeld zu kennen, deren Auswirkungen auf die Unternehmensführung erläutern und in Teilumfängen anwenden zu können“ (A 5.1, A 5.2 Technischer Fachwirt).

Abbildung 10: Häufigkeitsverteilung Unternehmensorganisation bezogen auf die Ausbildungsberufe (n = 1.631)

Abbildung 11: Häufigkeitsverteilung Unternehmensorganisation bezogen auf die Fortbildungsberufe (n = 427)

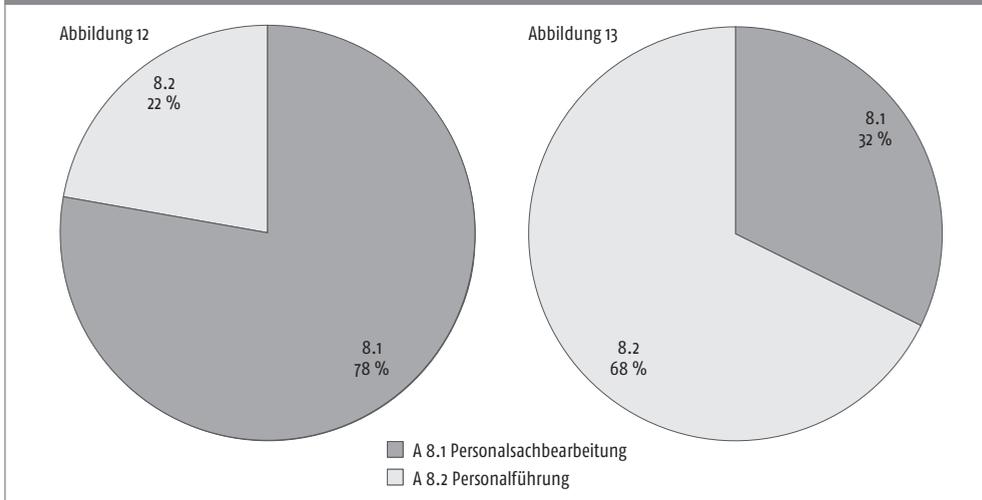


Vergleich des Personalwesens

Auf Ausbildungsebene mit nur 3 % vertreten, erfährt das Personalwesen auf Fortbildungsebene eine deutlich höhere Gewichtung von 14 %. Wie bereits ausgeführt, zeigt sich bezüglich des Personalwesens auch inhaltlich ein deutlicher Unterschied zwischen Aus- und Fortbildungsniveau. Personalführung und -entwicklung können ganz klar als Kompetenzen von Führungskräften beschrieben werden – im Gegensatz zu Erstausgebildeten, die sich im Rahmen des Personalwesens vornehmlich mit der Sachbearbeitung beschäftigen.

Abbildung 12: Häufigkeitsverteilung Personalwesen bezogen auf die Ausbildungsberufe (n = 560)

Abbildung 13: Häufigkeitsverteilung Personalwesen bezogen auf die Fortbildungsberufe (n = 390)



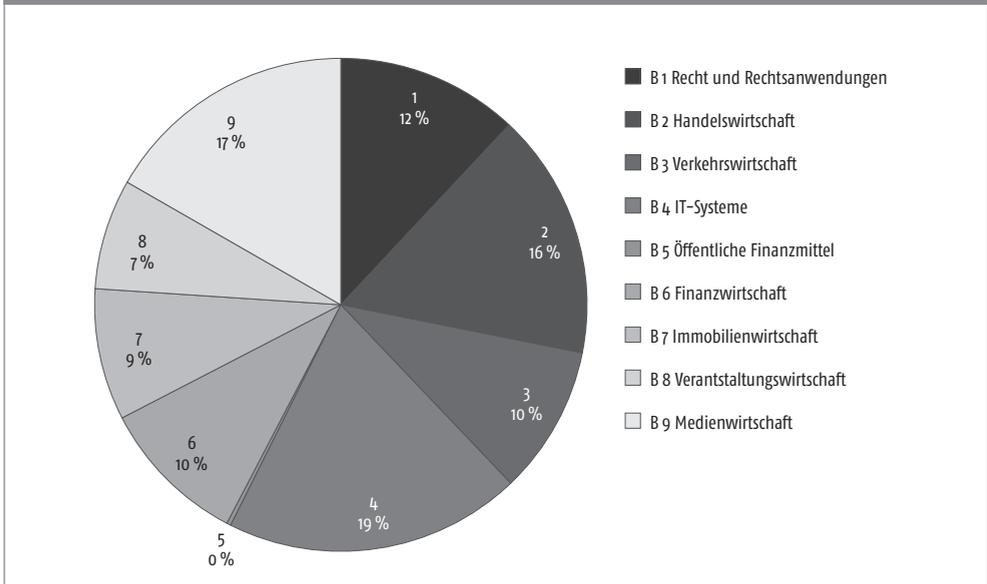
Kaufmännische Vertiefungen und Besonderheiten und übergreifende Qualifikationen

Die kaufmännischen Vertiefungen und Besonderheiten nehmen insgesamt einen Anteil von 9 % ein. Dies entspricht einer etwas geringeren Bedeutung im Gegensatz zur Ausbildungsebene mit 13 %. Definiert wird dieser Bereich – ausschließlich die Fortbildungsberufe betrachtend – über neun Codes, welche die berufs- und branchentypischen Besonderheiten aufgreifen. Wie bei den Ausbildungen wurden hier Inhalte codiert, die zwar als kaufmännisch zu werten waren, aber eben nicht mehr als Gemeinsamkeiten aller untersuchten Berufe. Abbildung 14 gibt einen Überblick.

Die starke Ausprägung des Codes B 4 „IT-Systeme“ begründet sich vornehmlich durch die Berufe „IT-Entwickler/-in“ und „IT-Berater/-in“, die des Codes B 9 Medienwirtschaft durch die Berufe „Medien-Industriemeister/-in“, „Medienfachwirt/-in Print“ und „Medienfachwirt/-in Digital“. Im Bereich Handelswirtschaft sind es die Berufe „Handelsfachwirt/-in“ und „Handelsassistent/-in – Einzelhandel“. Daneben entfallen die weiteren Codes fast ausschließlich auf jeweils einen Beruf.

Die übergreifenden Qualifikationen beziehen sich mit insgesamt 14 % überwiegend auf solche der Persönlichkeitsbildung (Selbst- und Sozialkompetenzen) sowie auf Kenntnisse zum Arbeits- und Sozialrecht und auf Kompetenzen im Sinne der AEVO. Nicht kaufmännische Bereiche sind insgesamt nur mit 5 % innerhalb der Fortbildungsregelungen vertreten und beziehen sich ausschließlich auf Technik und Naturwissenschaften sowie auf Prozessabläufe in der Produktionswirtschaft.

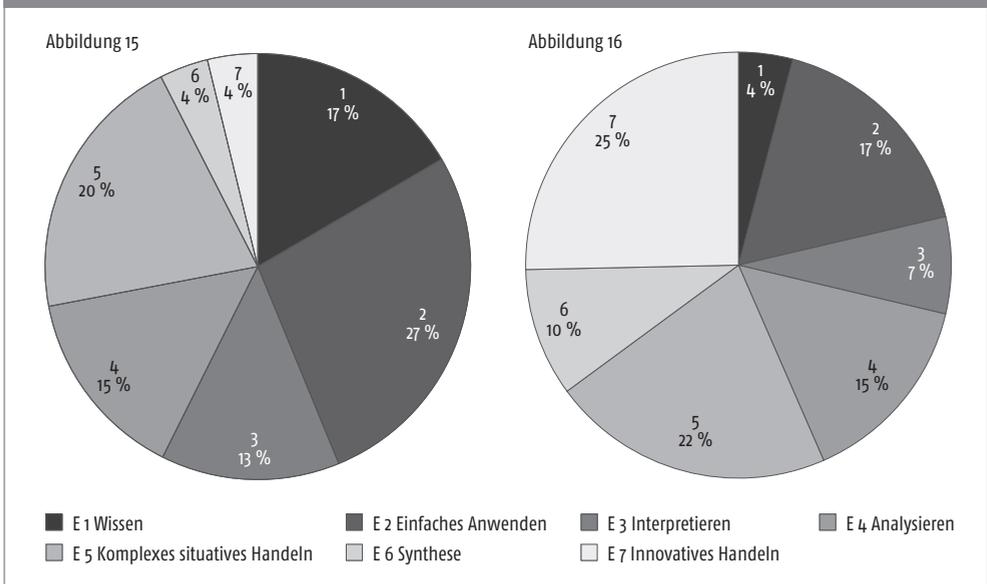
Abbildung 14: Häufigkeitsverteilung B-Codes bezogen auf die Fortbildungsberufe (n = 359)



Vergleich der Taxonomien

Abbildung 15: Häufigkeitsverteilung Taxonomien bezogen auf die Ausbildungsberufe (n = 12.522)

Abbildung 16: Häufigkeitsverteilung Taxonomien bezogen auf die Fortbildungsberufe (n = 1.579)



Bezüglich der Taxonomien lassen sich im Vergleich der Qualifizierungsebenen erhebliche Unterschiede feststellen. Auf Ausbildungsebene sind deutlich höhere Anteile in den unteren Taxonomiestufen vorzufinden. Insbesondere die Stufen 6 „Synthese“ und 7 „Innovatives Handeln“ finden sich kaum. Ganz im Gegenteil hierzu gewichten die Fortbildungsregelungen die höheren Taxonomiestufen deutlich stärker. Dieses Ergebnis war mit Blick auf das höhere Niveau der beruflichen Handlungskompetenz zu erwarten.

Der Vergleich zwischen allen betrachteten Aus- und Fortbildungsberufen bestätigt die deutlich höheren Kompetenzbeschreibungen auf Fortbildungsniveau. Diese werden durch divergierende Schwerpunktsetzungen als auch durch das Handlungsniveau in den einzelnen Lernfeldern ersichtlich.

3. Transfer in eine Standardisierungskonzeption für berufsübergreifende Qualifikationen in Fachwirtregelungen

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung beauftragte 2010 das BIBB, eine Konzeption für berufsübergreifende Qualifikationen in den bundesweit anerkannten kaufmännischen Fortbildungsregelungen (BeQua) zu entwickeln. Ausgangspunkt waren für das Ministerium die unterschiedlichen Strukturen der Fortbildungsverordnungen. Sie waren teilweise so verordnet, dass berufsübergreifende kaufmännische Qualifikationen als gesonderte Basisqualifikation geprüft werden und nicht in jeder Verordnung neu zu gestalten sind. Überwiegend aber so, dass diese Qualifikationen berufs- und prozessbezogen beschrieben sind und entsprechend integrativ abgeprüft werden.

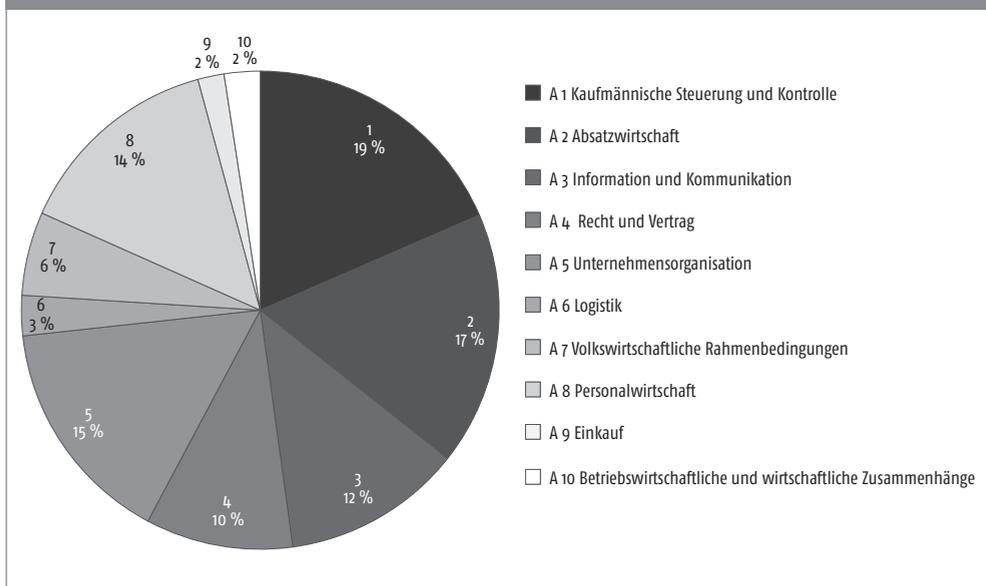
Das Konzept der wirtschaftsbezogenen Qualifikationen, das als Basisqualifikation insbesondere vom DIHK in die Neuordnungsverfahren auf der Bundesebene eingebracht wurde (DIHK 2008), formulierte, eher an Wissenschaftsdisziplinen und Schulfächern orientiert, Inhalte zu den Bereichen Volks- und Betriebswirtschaft, Rechnungswesen, Recht und Steuern sowie Unternehmensführung. Dieses Konzept entsprach aber curricular und inhaltlich nicht dem Anspruch, berufsbezogene Handlungsfähigkeit zu entwickeln (KAISER u. a. 2011, S. 4 f.), wie dies gerade die beruflichen Bildungsprozesse auszeichnet.

Da sich die Fortbildungsregelungen in ihren Anforderungen auf drei Ebenen unterscheiden lassen (DENISOW u. a. 2002), wurden für die konzeptionelle Entwicklung die quantitativ bedeutsamsten Fortbildungsberufe der DQR-Ebene 6, die Fachwirtregelungen, zugrunde gelegt, die in der beruflichen Perspektive auf die Beschäftigung auf einer erhöhten Sachbearbeitungsspezialisierungsebene kombiniert mit der Funktion einer operativen mittleren Führungskraft abzielt.

Für die auf dieser Zielsetzung orientierte neu zu fassende Konzeption der übergreifenden Qualifikationen in kaufmännischen Fortbildungsregelungen griff das BIBB auf die Auswertungen aus dem GUK-Projekt zurück (s. Abbildung 17). Sie machten deutlich, wie die vorangegangenen Ausführungen im Abschnitt 2 aufgezeigt haben, dass im Verhältnis zur Ausbil-

derungsebene insbesondere die Bereiche Unternehmensorganisation und Personalwirtschaft einen quantitativen Zuwachs erfahren und sich die Inhalte im Bereich der kaufmännischen Steuerung und Kontrolle, der auch die Buchung umfasst, zu einer betriebswirtschaftlichen Steuerung hin verschieben. Fasst man allein quantitativ diese drei Bereiche zusammen, so stellen sie 48 % der Nennungen dar und verdeutlichen, dass es auf der Fortbildungsebene insbesondere die Unternehmens- und Mitarbeiterführung sind, die das Profil kaufmännischer Führungskräfte kennzeichnen. Auf Ausbildungsebene sind es hingegen überwiegend die kaufmännische Steuerung und Kontrolle, die Absatzwirtschaft und auch die Information und Kommunikation, die die Bezugspunkte des beruflichen Handelns darstellen.

Abbildung 17: Häufigkeiten der Gemeinsamkeiten in den kaufmännischen Fortbildungsberufen

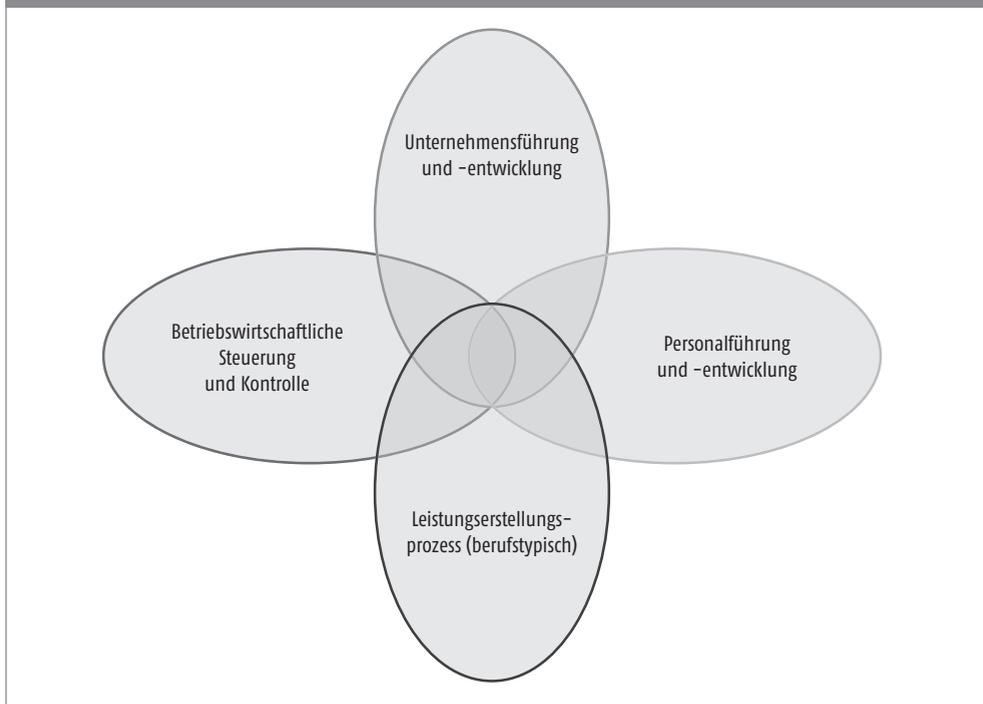


Neben diesen eher quantitativ-inhaltsanalytischen Impulsen aus den Forschungsbefunden des GUK-Projekts wurden bei der Konzeptentwicklung von „BeQua“ zudem funktionsbezogene Überlegungen einbezogen, die aus einer Managementtheorie von ULRICH (1987) abgeleitet werden können. Daran wird deutlich, dass in einer modernen Arbeitsorganisation die Teilautonomie einer mittleren Führungskraft gekennzeichnet ist von ihrer Schnittstellenfunktion zwischen Unternehmensleitung und damit verbundenen arbeitsorganisatorischen und finanziellen Vorgaben einerseits und den Mitarbeitern und Kunden/Partnern, auf die sich der jeweils zu verantwortende Leistungserstellungsprozess des Bereichs bezieht, andererseits (KAISER u. a. 2011, S. 11 ff.). Die operative Führungskraft verantwortet demzufolge die Planung, Steuerung und Kontrolle der Leistungserstellungsprozesse in ihrem Verantwortungs-

bereich und gewinnt, führt und entwickelt das hierfür benötigte Personal. Zugleich gestaltet sie die Formen der Zusammenarbeit, Kommunikation und Information, orientiert an der sie umgebenden betrieblichen Kultur und Zielvorgaben. Dies alles geschieht unter der Maßgabe der ihr zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel und sonstigen Ausstattung, die mit der Unternehmensleitung ggf. auszuhandeln bzw. nach deren Vorgaben einzusetzen sind.

Aus diesen Überlegungen und den quantitativen Befunden entwickelte die BIBB-interne Projektgruppe im Projekt BeQua bis zum Mai 2011 eine Konzeption mit vier wesentlichen Handlungsbereichen (s. Abbildung 18).

Abbildung 18: Handlungsbereiche einer operativen Führungskraft auf der Fachwirtebene



Diese Handlungsbereiche sind nicht losgelöst voneinander zu verstehen, sondern sind als Handlungsfelder der mittleren Führungskraft miteinander verknüpft, wenn bspw. für eine geplante Erweiterung des Leistungsspektrums in einem Unternehmen (Leistungserstellungsprozess) geeignetes Personal gewonnen und eingearbeitet werden muss (Personalführung und -entwicklung) und dies im Rahmen der zu erwartenden Erträge erfolgen soll (betriebswirtschaftliche Steuerung und Kontrolle).

Als solchermaßen verknüpfte Handlungsfelder sind diese in der BeQua-Konzeption 2011 skizziert und mit Kompetenzbeschreibungen und Hinweisen auf darunterliegende Tätigkei-

ten, zu deren Ausführung befähigt werden muss, versehen (KAISER u. a. 2011, S. 14–21) und schließlich bezogen auf die Einordnung im DQR auf Ebene 6 geprüft.

Exemplarisch ist in diesem Konzept der bereits mit den Sozialpartnern überarbeitete Kompetenzbereich 1 „Unternehmensführung und -entwicklung“ wie folgt ausgestaltet:

„Im Kompetenzbereich ‚Unternehmensführung und -entwicklung‘ soll die Fähigkeit nachgewiesen werden, Unternehmensstrukturen mitzugestalten und Geschäftsprozesse kurz- und mittelfristig zu planen und zu analysieren. Hierbei sind Handlungsempfehlungen zu entwickeln, abzustimmen und umzusetzen sowie für den eigenen Verantwortungsbereich Entscheidungen zu treffen und zu kommunizieren. Dabei sollen sie die Entwicklung von Unternehmenszielen und -strategien unterstützen und hierbei die gesellschaftlichen und rechtlichen Rahmenbedingungen und Veränderungen sowie ökonomische, ökologische und soziale Aspekte berücksichtigen. Ferner sollen die Fähigkeiten und Fertigkeiten nachgewiesen werden, Informations- und Kommunikationsprozesse zu gestalten, Projektgruppen zu initiieren, zu steuern und die Verantwortung für die Ergebnisse und deren Kommunikation zu übernehmen. In diesem Rahmen können folgende Qualifikationsinhalte geprüft werden:

- ▶ Begründen, Kommunizieren und Umsetzen von Unternehmenszielen
- ▶ Analysieren, Gestalten und Steuern von Geschäftsprozessen
- ▶ Gestalten und Steuern von Informations- und Kommunikationsprozessen
- ▶ Sicherstellen der Umsetzung des Qualitätsmanagements
- ▶ Weiterentwickeln von Leistungsprozessen“

Tabelle 2: : Teilprozesse des Kompetenzbereichs „Unternehmensführung und -entwicklung“

Unternehmensziele entwickeln und umsetzen

- Zur Entwicklung der Unternehmensziele beitragen, deren Umsetzung gestalten (Corporate Identity; Stärken-Schwächen-Analysen)
- Entscheidungen unter Berücksichtigung von Unternehmenszielen, Kundenanforderungen und gesellschaftlichen Wertvorstellungen treffen sowie gegenüber Mitarbeitern kommunizieren und begründen (z. B. Wirtschaftsethik, Gesundheit, Interkulturalität, Gender, Nachhaltigkeit)
- Qualitätssicherung beurteilen und entsprechend den betrieblichen Anforderungen anpassen und steuern

Unternehmensorganisation analysieren und gestalten

- Unternehmensstruktur und -prozesse (Aufbau- und Ablauforganisation) analysieren und bewerten sowie die Organisationsentwicklung mitgestalten
- Interne und externe Schnittstellen und Kooperationsbeziehungen analysieren und gestalten
- Veränderungen der Unternehmens- und Arbeitsorganisation bewerten und deren Umsetzung mitgestalten (Change-Management; Mitbestimmung)

Unternehmen weiterentwickeln, Einflussfaktoren bewerten, Umgebungsbedingungen reflektieren

- Unternehmensprozesse unter Berücksichtigung wirtschaftlicher und rechtlicher Rahmenbedingungen, ökonomischer, ökologischer und sozialer Aspekte der Nachhaltigkeit sowie gesellschaftlicher Anforderungen steuern
- Chancen und Risiken unternehmerischer (betrieblicher) Maßnahmen einschätzen und hierüber entscheiden
- Projekte für ausgewählte Aufgaben- und Problemstellungen konzipieren, steuern und die Ergebnisse vertreten

Gesellschaftliche und wirtschaftliche Einflussfaktoren auf das Unternehmen und die Branche bewerten und berücksichtigen

- Auswirkungen von wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen auf den Unternehmenserfolg und das betriebliche Handeln beurteilen
- Volkswirtschaftliche Entwicklungen bewerten und Konsequenzen für das betriebliche Handeln ziehen
- Nationale und internationale wirtschaftliche Entwicklungen beurteilen und deren Auswirkungen auf die Branche berücksichtigen
- Trends und Entwicklungen bezogen auf Kundenverhalten wahrnehmen und Leistungen daran anpassen

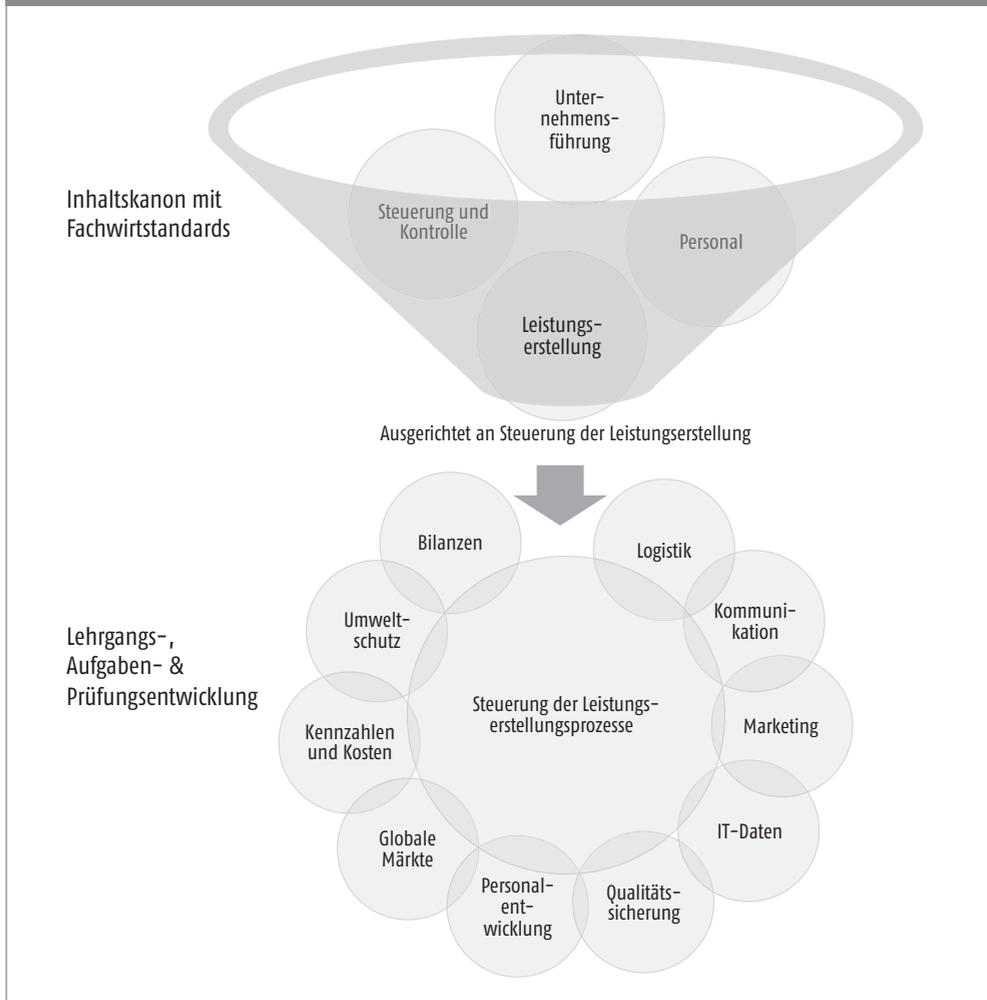
Nimmt man die integrative Konzeption, für die hier nur ein Kompetenzbereich verdeutlicht wurde, zum Ausgangspunkt, so leiten sich daraus Konsequenzen für die Lehrgangsgestaltung und für die Prüfungsstrukturen und -formen ab, die dementsprechend situationsbezogen, handlungs- und prozessorientiert sein müssen (vgl. REETZ 2005 und LORIG u. a. 2013). Nach einem einjährigen primär politischen Diskussionsprozess ist aktuell diese Konzeption in einer exemplarischen Umsetzungsentwicklung unter Beteiligung von Sachverständigen der Sozialparteien in einem Nachfolgeprojekt BeQua II erprobt worden (KAISER u. a. 2012) und liegen jetzt als überarbeitete Ergebnisse vor (KAISER/SCHWARZ 2014).

Übersetzt man diesen Ansatz einmal exemplarisch auf einen fiktiven Fortbildungsberuf, der an die Fachangestellten für Markt- und Sozialforschung anknüpft, so ließe sich ein „Fachwirt für Wissenschaft und Forschung“ wie folgt ausgestalten:

Die Inhaltsbasis ist in Kompetenzbereiche gegliedert, welche die Zusammenhänge der Inhalte bündelt, obgleich im beruflichen Handeln wechselseitige Überschneidungen zwischen den Bereichen bestehen. Insofern sind diese Bereiche ein Versuch, das komplexe berufliche Handlungsfeld didaktisch zu gliedern. Sie bilden damit auch die vollständigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten ab und dienen in erster Linie auch der curricularen Gestaltung. In den schriftlichen Prüfungen werden bei jedem Prüfungszyklus neue Aufgaben aus den Kompetenzbereichen abgeleitet, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte und inhaltliche Zuspitzungen aus dem Gesamtprofil haben. Sie müssen und können nicht das Gesamtprofil abdecken. Insofern sind für die Prüfungsaufgabenerstellung die Bereiche wie Murnelsäcke zu verstehen, aus denen für die Prüfung Murneln zu entnehmen sind. Die Rahmenverordnung für kaufmännische Fortbildungsberufe auf der DQR-Ebene 6 (BeQua) regelt die verbindlichen Inhalte (Murneln). Die jeweilige Verordnung regelt die Bezeichnung der berufsspezifischen Handlungsbereiche und wo die

verbindlichen Inhalte aus den Standardbereichen in der Verordnung angesiedelt werden (s. Abbildung 19).

Abbildung 19: Das BeQua-II-Konzept als Standard für die berufsspezifische Ausgestaltung von kaufmännischen Fortbildungsberufen



Im nachfolgend konstruierten Beispiel gibt es sieben Handlungsbereiche; drei davon umfassen die gemeinsamen BeQua-Inhalte, die in der jeweiligen Intensität für den einzelnen Fortbildungsberuf jedoch voneinander abweichen können (Pflicht- und Kürbestandteile werden in BeQua definiert).

Beispielversuch: **Fachwirt für Wissenschaft und Forschung (FaWuF)**

HB² 1: Unternehmensführung und -entwicklung

HB 2: Betriebswirtschaftliche Steuerung und Kontrolle

HB 3: Personalführung und -entwicklung

HB 4: Qualitätssicherung und Projektmanagement

HB 5: Verwaltung, Vergabe und Akquise öffentlicher Mittel

HB 6.1 (Wahlbereich): Forschungsmethoden der Sozialwissenschaften

HB 6.2 (Wahlbereich): Labormanagement und Methoden naturwissenschaftlicher Forschung

HB 7.1 (Wahlbereich): Verwaltungshandeln

HB 7.2 (Wahlbereich): Marketing und Öffentlichkeitsarbeit

Die Handlungsbereiche sind mit Inhalten weiter untergliedert. Aus den Bereichen 6 und 7 muss jeweils ein Bereich gewählt werden. Geprüft werden bspw. drei Teilprüfungen:

TP³ 1: HB 6, HB 4, HB 3 (schriftlich)

TP 2: HB 2, HB 5, HB 7, HB 1 (schriftlich)

TP 3: Projekt aus den o. g. HB mit thematischen Berührungen in mind. 3 HB. Bei der Präsentation wird eine reale Situation simuliert (Prüfungsausschuss simuliert Mitarbeiter/-innen, Kunden/Kundinnen oder Führungsspitze) mit anschließendem Fachgespräch.

Beispielaufgabe Teilprüfung 1:

„Für eine Pilotstudie zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, beruflichem Erfolg und Zufriedenheit sind Sie für die Qualitätssicherung und Projektsteuerung zuständig.

- i. Liefern Sie der wissenschaftlichen Projektleitung Anforderungshinweise an das einzustellende Personal aus Ihrer Perspektive.
 - ii. Geben Sie forschungsmethodische Hinweise.
 - iii. Welche Methoden setzen sie für die Steuerung und Qualitätssicherung ein?
- etc.“

Dieses Beispiel veranschaulicht die weitere Vorgehensweise in einem Neuordnungsverfahren auf Fortbildungsebene, wie dies im BeQua-II-Projekt am Beispiel der Industriefachwirte eine an dem BeQua-Konzept ausgerichtete Verordnungsstruktur entwickelt hat. Parallel wurde geprüft, in welcher Weise die Konzeption umgesetzt werden kann, welche Konsequenzen sich in prüfungsökonomischer und -organisatorischer Hinsicht ergeben und was dies ggf. für die Anforderungen an Dozentinnen und Dozenten, das Prüfungspersonal sowie die Aufgabensteller bedeutet.

2 Handlungsbereich.

3 Teilprüfung.

Die Kompetenzbeschreibungen sind nun mit den Sozialpartnern abgestimmt und die Konzeption politisch befürwortet. Es kann nun die Übertragung auf die berufsspezifischen Verordnungen, Curricula und Prüfungsaufgaben erfolgen.

Literatur

- BERUFSBILDUNGSGESETZ: Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), nicht amtliche Fassung, Download unter: <http://www.bmbf.de/pubRD/bbig.pdf>
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Fortbildungsordnungen und wie sie entstehen. Bonn, 28. Mai 2013, Download unter: <http://www.prueferportal.org/html/2696.php>
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Aufstiegsfortbildung und Studium – Bildungs- und Berufsbiografien im Vergleich. Band 10 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bonn, Berlin 2011, Download unter: http://www.bmbf.de/pub/band_zehn_berufsbildungsforschung.pdf
- DENISOW, Karin u. a.: Die Organisation leitungsnaher Unternehmensfunktionen und die aktuellen sowie zukunftssträchtigen Einsatzfelder der leitungsnahen Fortbildungsberufe. In: Berufsbildung in einer globalen Gesellschaft. BIBB-Fachkongress 2002. Bonn 2003, Download unter: http://www.bibb.de/redaktion/fachkongress2002/cd-rom/PDF/11_3_01.pdf
- DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG: Fortbildungsprüfungsstatistik 2012. Berlin 2013, Download unter: http://www.dihk.de/ressourcen/downloads/fortbildung-2012/at_download/file?mdate=1374583915058
- DIETZEN, Agnes; WÜNSCHE, Tom: Die Bedeutung der Aufstiegsfortbildung als Schnittstelle zur Hochschule: eine Untersuchung in Betrieben wachsender Beschäftigungsfelder. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 23 (20 Seiten), 2012, Download unter: http://www.bwpat.de/ausgabe23/dietzen_wuensche_bwpat23.pdf
- DIHK: Wirtschaftsbezogene Qualifikationen. Rahmenlehrplan mit Lernzielen. Berlin Januar 2008
- HELMRICH, Robert u. a.: Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. BIBB Report 18, 2012
- KAISER, Franz u. a.: Konzept für berufsübergreifende Qualifikationen in kaufmännischen Fortbildungsregelungen (BeQua). Abschlussbericht. Mai, Bonn 2011
- KAISER, Franz u. a.: Verordnungs-, Curriculum- und Prüfungsaufgabenmuster entwicklung für berufsübergreifende Qualifikationen in kaufmännischen Fortbildungsordnungen (BeQua II). Projektantrag, Bonn 2012, Download unter: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_42409.pdf
- KAISER, Franz: Berufsübergreifende Qualifikationen in kaufmännischen Fortbildungsberufen. Diskussionsstand im Projekt BeQua II zum 14.10.2013. Unveröffentlichte Vortragsfolien im Rahmen der Präsentation im Neuordnungsverfahren zum Handelsfachwirt. BIBB, Bonn 14. Oktober 2013

- KAISER, FRANZ; SCHWARZ, HENRIK: Weiterbildung: Fachwirte brauchen bessere Prüfungen. Bedeutung, Vereinheitlichung der Qualifikationsstrukturen und prozessorientierte Prüfungsformen bei den Fachwirten. In: Denk-doch-mal Heft 4/2014, Download unter: <http://denk-doch-mal.de/wp/franz-kaiserhenrik-schwarz-fachwirte-brauchen-bessere-pruefungen/>
- KOCK, Anke: Rechtliche Vertiefungen in den Fortbildungsregelungen. Unveröff. Manuskript (4 Seiten), 2012
- KOCK, Anke: Vergleich der kaufmännischen Gemeinsamkeiten und der Taxonomien von Aus- und Fortbildungsordnungen. Unveröff. Manuskript (20 Seiten), 2012
- LORIG, Barbara u. a.: Kompetenzbasierte Prüfungen im dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven. Zwischenbericht. Bonn 2013, Download unter: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_42333.pdf
- REETZ, Lothar: Situierete Prüfungsaufgaben. Die Funktion von Situationsaufgaben in Abschlussprüfungen des Dualen Systems der Berufsausbildung. In: TRAMM, Tade; BRAND, Willi (Hrsg.): Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung. BWPAT Nr. 8, 2005, Download unter: http://www.bwpat.de/ausgabe8/reetz_bwpat8.pdf
- TILLMANN, Heinrich; BLÖTZ, Ulrich: Berufliche Entwicklung durch Aufstiegsfortbildung – Stand und Perspektiven. In: BWP 3/2002, S. 24–28
- ULRICH, Hans: Unternehmenspolitik. Bern 1987

Silvia Annen, Michael Tiemann

► Qualifikation und Selbstverständnis von kaufmännisch Tätigen – Ergebnisse einer quantitativen Befragung¹

1. Einleitung

Mit dem demografischen Wandel, dem Geburtenrückgang und beruflicher Flexibilisierung führen unterschiedliche Entwicklungen zu Diskussionen über eine Verringerung der Zahl der Ausbildungsberufe im dualen System wie auch von Fortbildungsberufen. Gleichzeitig findet auf europäischer Ebene eine Debatte über die Entwicklung beruflicher Kernqualifikationen statt, mit deren Hilfe Beschäftigungsmöglichkeiten für ausgebildete Fachkräfte gesteigert werden sollen. Das Projekt zu den „Gemeinsamkeiten und Unterschieden in kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Aus- und Fortbildungsberufen“ will gemeinsame Inhalte, vergleichbare Qualifikationen und Anforderungen wie auch die Unterschiede zwischen kaufmännischen Berufen finden.

In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer Befragung von 2.304 Beschäftigten in kaufmännischen Tätigkeiten präsentiert. Die Befragung soll unter anderem zeigen, welche Tätigkeiten Erwerbstätige in diesen Berufen ausüben, welche Fertigkeiten sie anwenden und welche Selbstbilder oder Selbstkonzepte sie haben. Zusätzlich zu den Daten aus der Nachbefragung werden auch Angaben der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 (vgl. HALL/SIEFER/TIEMANN 2012) ausgewertet.

2. Hintergrund

Im Rahmen des genannten Projektes wurde eine Konzeption kaufmännischen Denkens und Handelns (vgl. den Beitrag von BRÖTZ und KAISER zu Beginn des Bandes) entwickelt, die in einer historischen und einer soziologischen Literaturstudie sowie wirtschaftswissenschaftlichen Theorien gründet. Darin werden Einstellungen, Arbeitsvermögen und „kulturelle Unterschiede“ zwischen industriell-technischen und kaufmännischen Berufen näher betrachtet (vgl. HAIPETER 2011, REINISCH 2011). Zum anderen wurden Ergebnisse einer Curriculumana-

¹ Dieser Beitrag ist eine Überarbeitung und Erweiterung des Artikels „Mapping Commercial and Business Service Occupations by Comparing Qualificational and Factual Requirements“ derselben Autoren für die Zeitschrift „International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education“ (IJCDSE) (im Erscheinen).

lyse schulischer und dualer kaufmännischer Ausbildungen herangezogen. Grundlage für die Entwicklung des Fragebogens und der getesteten Hypothesen sind damit die Ergebnisse der Curriculumanalyse sowie die Literaturstudien, um so anhand der Befragungsdaten die theoretisch gewonnenen Annahmen und die Ergebnisse der Curriculumanalyse zu überprüfen.

Die folgenden Trends wurden auf Grundlage der soziologischen Studie als zentrale Einflüsse auf kaufmännische Berufe identifiziert: eine steigende Informatisierung von Arbeitsprozessen aufgrund von Verschiebungen in der internationalen Arbeitsteilung (vgl. BOES/KÄMPF 2010), die zunehmende Subjektivierung und Entgrenzung von Arbeit, resultierend in flexibilisierten Arbeitszeiten und -orten, sowie die verstärkt projektförmige Arbeitsorganisation (vgl. VOSS-DAHM 2009). Weitere Trends sind die Zunahme von Interaktionsarbeit im Bereich der (kaufmännischen) Dienstleistungen, die das Lösen konfligierender Interessen von Unternehmen und Kunden fordern, sowie steigende Anforderungen an die Qualität von Dienstleistungen. Dienstleistungsberufe werden bestimmt durch Rationalisierungsprozesse, einen Fokus auf die Wertsteigerung des Unternehmens durch alle Angestellten (Finanzialisierung) und Zielerreichung. Zudem werden strategische Entscheidungen in größeren Unternehmen zentral getroffen und das operative Geschäft dezentralisiert, wobei deren Kontrolle über die strategischen Unternehmensziele erreicht wird (vgl. HAIPETER 2011, S. 135).

Unterschiede zeigen sich in den Kommunikationsmechanismen innerhalb und außerhalb des Unternehmens, die durch die Angestellten modelliert werden, was Übersetzungen ökonomischer Logik und Symbole in verschiedene Kontexte erfordert (vgl. KAISER 2012, S. 169 f.). Dies führt auch zu steigenden Anforderungen an die Reflexionsfähigkeit und erfordert Wissen über unternehmerische Prozesse sowie Kompetenzen hinsichtlich des kreativen Organisierens dieser Prozesse (vgl. BRATER/FREYGARTEN/RAHMANN/RAINER 2011, Kap. 3.4).

Folgende Aspekte charakterisieren die Handlungsebene von Kaufleuten: kommunikative und interaktive Tätigkeiten sowie die Nutzung von Planungs-, Steuerungs-, Regulations-, Dokumentations- und Bilanzierungsinstrumenten und -systemen (vgl. TRAMM 2009). Dabei werden unternehmerische Rahmenbedingungen, definierte Zielvorgaben und Geschäftsprozesse sowie externe Marktverflechtungen, Rechtsvorschriften und gesellschaftspolitische Trends beachtet (vgl. KAISER 2012, S. 174 f.).

3. Vorgehen

Der vorliegende Beitrag bezieht sich in der Hauptsache auf die Darstellung der Ergebnisse einer Nachbefragung zur BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 von kaufmännisch Tätigen. Diese Analysen sollen sowohl zu einem tieferen Verständnis der Tätigkeiten und Fähigkeiten sowie des Selbstverständnisses kaufmännisch Tätiger wie auch ihrer Weiterbildungsbedarfe und Zukunftsaussichten führen. Die Nachbefragung wurde als computergestütztes Telefoninterview (CATI) durchgeführt. Die Nettostichprobe umfasst 2.304 Erwerbstätige in zehn einschlägigen Berufsgruppen. Die Erhebung schließt in mehrfacher Hinsicht (z. B.

Fragebogen und Stratifikation) an die schon angesprochenen Ergebnisse von Ordnungsmittelanalyse und Literaturstudien an.

Die Untersuchungsgesamtheit wurde in zehn Berufsgruppen stratifiziert. Diese Berufsgruppen richten sich nach dem Grad der inhaltlichen Übereinstimmung. Startpunkt war dabei eine Gruppierung von Aus- und Weiterbildungen, in denen die Ordnungsmittelanalyse jeweils vergleichbare Inhalte zeigte. Eine Reihe von Erwerbsberufen, denen kein Aus- oder Fortbildungsberuf direkt zugeordnet ist, die jedoch eine kaufmännische Tätigkeit implizieren (es gibt nur rund 350 Ausbildungsberufe im dualen System, verglichen mit 2.500 klassifizierten und ungefähr 30.000 Erwerbsberufen insgesamt), wurde bei der Nachbefragung ebenfalls berücksichtigt. Die Stratifizierung ermöglicht, ein Untersuchungssample zu erreichen, in dem über alle interessierenden Berufe genügend Informationen enthalten sind.

Die Gruppenbildung erfolgte nicht nach einem mechanischen Verfahren, sondern stützte sich zunächst auf inhaltliche Schwerpunkte der im GUK-Projekt untersuchten Ausbildungsberufe. Diese sind einerseits durch Branchen bestimmt (z. B. öffentlicher Dienst, Finanzdienstleistungen), zum Teil durch betriebliche Funktionen (z. B. Sachbearbeitung); bei Berufen, die dem Dienstleistungssektor zuzuordnen sind, wird zwischen „sonstigen Dienstleistungskaufleuten“ sowie „sonstigen Dienstleistungen in den untersuchten Berufsbereichen“ unterschieden. Die Bezeichnung „sonstige Dienstleistungen in den untersuchten Berufsbereichen“ macht deutlich, dass in dieser Gruppe nur Dienstleistungen berücksichtigt sind, die für einen der im GUK-Projekt berücksichtigten Berufe charakteristisch sind; ein Viersteller wird nur dann dieser Gruppe zugeordnet, wenn sein Tätigkeitsschwerpunkt eine dieser Dienstleistungen ist.

Bei der Gruppenzuordnung hat die Branchenorientierung Vorrang vor den Funktionen.² Ausgehend von dieser Analyse der Ausbildungsberufe wurden die folgenden Gruppen gebildet:

- ▶ Warenkaufleute
- ▶ Finanzdienstleistungskaufleute
- ▶ sonstige Dienstleistungskaufleute
- ▶ öffentlicher Dienst
- ▶ sonstige Dienstleistungen in den untersuchten Berufsbereichen
- ▶ Sachbearbeiter außerhalb des öffentlichen Dienstes

Mithilfe der in den Gruppenbezeichnungen angedeuteten Berufsmerkmale lassen sich nicht nur die Ausbildungsberufe, sondern eine Vielzahl weiterer „kaufmännischer“ Viersteller einer Gruppe zuordnen. Für die restlichen „kaufmännischen“ Viersteller wurden zusätzlich die folgenden Gruppen eingeführt:

- ▶ Verkaufs- und Kassenpersonal
- ▶ Unternehmensleitung, -beratung, -prüfung
- ▶ kaufmännische Spezialisierungen
- ▶ Schreibarbeit und Büroorganisation

2 Da die Branche „Industrie“ nicht vorgesehen ist, werden Industriekaufleute der Funktion Sachbearbeitung zugeordnet.

4. Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Nachbefragung vorgestellt. Zunächst stellen wir auf der Ebene der individuellen Erwerbstätigen dar, wie diese ihre Arbeit in kaufmännischen Tätigkeiten sehen und beschreiben. Danach werden wir Ergebnisse von Analysen auf der aggregierten Mesebene der Berufe berichten. Im Verlauf sollen auch die Verknüpfungen zu der Ordnungsmittelanalyse und den Literaturstudien aufgezeigt werden.

4.1 Systematisierung kaufmännisch Tätiger

Ein zentrales Ergebnis der Ordnungsmittelanalyse war ein Kategoriensystem, welches Inhaltsbereiche und Kompetenzen im Bereich der kaufmännischen Berufsbildung identifiziert und strukturiert (vgl. KAISER in diesem Band).

Die Ergebnisse der Ausbildungsordnungsanalyse erlauben Aussagen und Schlussfolgerungen hinsichtlich einzelner Berufsprofile und im Hinblick auf Gruppen von Berufen. Darüber hinaus liefert die Ordnungsmittelanalyse Belege für ein unterschiedliches Niveau zwischen Aus- und Fortbildung. All diese Erkenntnisse lassen sich für die weitere Gestaltung der kaufmännischen Aus- und Fortbildung sowie für eine bessere Verknüpfung zwischen diesen beiden Bereichen nutzen. Um die so gewonnenen Ergebnisse jedoch breiter abzusichern beziehungsweise empirisch zu überprüfen, wurde die quantitative Befragung von 2.304 Berufstätigen im kaufmännischen Bereich, in denen die Erwerbstätigen einen bezahlten Job mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von zumindest 10 Stunden pro Woche haben, durchgeführt.

Die Studie von REINISCH zur Geschichte der kaufmännischen Berufe lieferte Hinweise auf die traditionell zentralen Anforderungen an das Qualifikationsprofil eines Kaufmanns. Demnach waren dies insbesondere folgende: Warenkenntnisse, Kenntnisse über Handelsgebräuche sowie handels- und zollrechtliche Beschränkungen, logistische Kenntnisse, Sprachkenntnisse, „kaufmännische Gesinnung“, Kenntnisse und Befolgen von Geschäftsgrundsätzen sowie Kenntnis der Handels- und Dokumentationstechniken (vgl. REINISCH 2011, S. 47 ff.). Neben diesen theoretischen Bezugspunkten liefern schließlich die Funktionen der Kaufleute aus der Perspektive der Nationalökonomie einen ebenfalls wichtigen Hinweis auf deren wesentliche Tätigkeiten aus volkswirtschaftlicher Perspektive. Die Kategorien der Nationalökonomie (vgl. hierzu BRÖTZ und KAISER zu Beginn dieses Bandes) spiegeln sich insbesondere in den Codes „Absatzwirtschaft“, „Logistik“ und „Einkauf“ im Codebaum wieder. Innerhalb der Nachbefragung stellte sich heraus, dass mit diesen Kategorien und Inhalten kaufmännische Berufe auch aus der Sicht der derzeit in diesem Bereich Erwerbstätigen hinreichend beschrieben werden können. Auch die offenen Fragen zu wichtigen Tätigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnissen brachten keine Inhalte zutage, die nicht in der historischen Studie und der Curriculumanalyse identifiziert wurden.

Tabelle 1: Berufsgruppen und Beschäftigtenanteil an allen kaufmännisch Tätigen

Gruppe	Prozent
Warenkaufleute	5,9
Verkaufs- und Kassenpersonal	12,9
Finanzdienstleistungskaufleute	8,1
Sonstige Dienstleistungskaufleute	4,9
Öffentlicher Dienst	14,1
Sonstige Dienstleistungen in den untersuchten Berufsbereichen	8,9
Sachbearbeiter außerhalb des öffentlichen Dienstes	10,6
Unternehmensleitung, -beratung, -prüfung	12,5
Kaufmännische Spezialisierungen	7,1
Schreibarbeit und Büroorganisation	15,0

Quelle: Nachbefragung kaufmännische Berufe zur BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012, gewichtete Werte, eigene Berechnungen

Die Befragten der Studie lassen sich wie beschrieben in die oben genannten zehn Gruppen einteilen. Diese Gruppen werden in der Tabelle 1 mit ihren Anteilen an der Gesamtheit der Beschäftigten in allen kaufmännischen Erwerbsberufen aufgelistet.

4.2 Mapping kaufmännischer Berufe

Bisher wurden die Befragungsergebnisse vorgestellt, wie die kaufmännisch Beschäftigten ihre eigene berufliche Tätigkeit sehen und charakterisieren. Diese Ergebnisse verdeutlichen eine Reihe von Gemeinsamkeiten zwischen den in Rede stehenden Berufen. Um eine klarere Vorstellung davon zu erhalten, welche Inhalte diese Berufe (als ausgeübte Berufe) ausmachen und um Beziehungen zwischen diesen (und den Ergebnissen der Ordnungsmittelanalyse) herstellen zu können, wurde eine Hauptkomponentenanalyse im Hinblick auf mehrere Variablen von aggregierten Daten auf der Ebene der zehn gebildeten Gruppen durchgeführt.

Hinsichtlich der Hauptkomponentenanalyse werden hier die Ergebnisse der ersten beiden identifizierten Komponenten (welche zusammen 63,68 % der Anfangsvarianz erklären) berichtet. Diese Komponenten können als Dimensionen verstanden werden, die einen Raum aufspannen, in dem die beruflichen Gruppen entsprechend ihrem Bezug zu den Variablen grafisch verortet werden können.

Die erste Dimension lässt sich am besten als Zusammensetzung grundlegender kaufmännischer Tätigkeiten beschreiben. Diese Dimension bildet die Intensität der Prozess- und Projektorientierung der Tätigkeiten ab (vom Auswerten von Controllingdaten über das Erstellen von Statistiken bis hin zu Kenntnissen in relevanten Rechtsgebieten). Der Wert ist auf Dimension 1 umso höher, je stärker sich die Tätigkeit auf den gesamten Unternehmensprozess

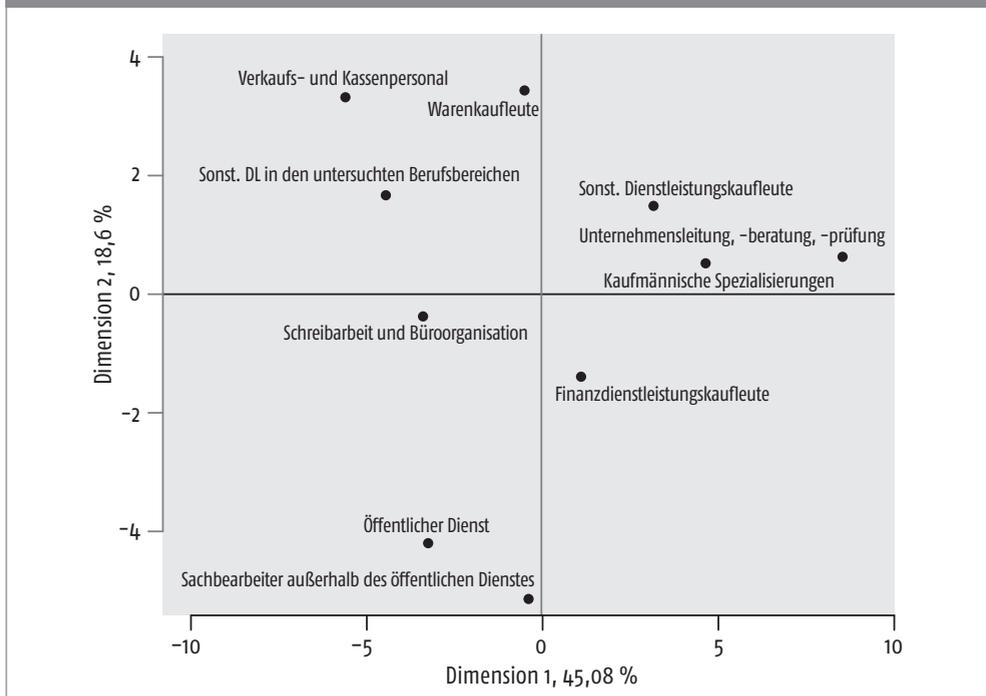
auswirkt. Die erste Dimension erklärt dabei etwa 45 % der Gesamtvarianz. Die zweite Dimension lässt sich am besten dadurch charakterisieren, was die Arbeit der kaufmännisch Tätigen beeinflusst. Ist das berufliche Handeln der kaufmännisch Tätigen eher an der Erzielung von Gewinnen ausgerichtet oder handeln sie eher entsprechend externen Rahmenbedingungen? Die zweite Dimension erklärt weitere 18 % der Gesamtvarianz. Tabelle 2 zeigt die Variablen mit den entsprechenden Ladungen auf den beiden ersten Dimensionen.

Tabelle 2: Beschreibung der Dimensionen	
Variable	Ladung auf Dimension 1
Controllingdaten auswerten	0,9699
Budget aufstellen	0,9680
Kalkulationen durchführen	0,9274
Vertragsbedingungen aushandeln	0,8958
Kenntnisse im Vertragsrecht	0,8676
Marketingmaßnahmen konzipieren	0,8546
Fähigkeiten in Unternehmensorganisation	0,8458
Projekte organisieren	0,8173
Fähigkeiten im Controlling	0,8040
Sitzungen vorbereiten	0,7728
Finanzierungen vorbereiten	0,7705
Fähigkeiten im Bereich analytisches Denken	0,7691
Fähigkeiten im Bereich Projektmanagement	0,7574
Fähigkeiten im Bereich Marketing und Vertrieb	0,7509
Abläufe mit anderen Arbeitseinheiten oder externen Partnern abstimmen	0,7508
Kenntnisse in allgemeinen Geschäftsbedingungen im internationalen Handel	0,7485
Problemlösungsfähigkeiten	0,7449
Kenntnisse im Handelsrecht	0,7145
Fähigkeiten im Bereich kaufmännische Steuerung und Kontrolle	0,6940
Statistiken erstellen	0,6669
Kenntnisse im Wettbewerbsrecht	0,6493
Kenntnisse in betriebsinternen Vorschriften	0,6459
	Ladung auf Dimension 2
Erzielung von Gewinnen	0,7498
Fähigkeiten im Einkauf	0,7371
Fähigkeiten in Präsentationstechniken	0,7275
Vorgänge buchhalterisch bearbeiten	-0,6324
Kenntnisse in Steuerrecht	-0,7716
Nach Rahmenbedingungen handeln	-0,7734

Quelle: Nachbefragung kaufmännische Berufe zur BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012, gewichtete Werte, eigene Berechnungen

Geht man von diesen beiden Dimensionen aus, so lassen sich die zehn gebildeten Gruppen kaufmännischer Berufe grafisch wie in Abbildung 5 zu sehen darstellen. Es zeigt sich deutlich, dass die Berufe der Unternehmensleitung, -beratung und -prüfung ebenso wie die kaufmännischen Spezialisierungen und die sonstigen Dienstleistungskaufleute höhere Werte bei der Projektorientierung ihrer Tätigkeitsinhalte aufweisen als die anderen Gruppen. Auf der anderen Seite weist die Gruppe Schreivarbeit und Büroorganisation hier deutlich geringere Werte auf. Es ist interessant, dass die Extrempositionen innerhalb der ersten Dimension der grundlegenden kaufmännischen Tätigkeiten von den Gruppen eingenommen werden, die überwiegend angeben haben, dass ihre derzeit ausgeübte Tätigkeit nur in geringem Maße mit ihrer beruflichen Ausbildung in Zusammenhang steht. Verkaufspersonal und sonstige Dienstleistungskaufleute fühlen sich durch ihre Ausbildung ebenfalls weniger gut für ihre derzeitige Tätigkeit vorbereitet (Ergebnisse im negativen Wertebereich innerhalb dieser Dimension), während der entsprechende Anteil in der Gruppe Unternehmensleitung, -beratung und -prüfung über dem Durchschnitt liegt (Ergebnisse im positiven Wertebereich dieser Dimension). Darüber hinaus unterscheiden sich die Gruppen deutlich darin, was die Tätigkeit beeinflusst: sei es die Gewinnorientierung (wie für Warenkaufleute) oder die Orientierung an Rahmenbedingungen (wie für Angestellte des öffentlichen Dienstes und Sachbearbeiter).

Abbildung 1: Berufsgruppen nach Inhalten



4.3 Qualifikatorisches Matching von Ausbildungs- und Erwerbsberufen

Tabelle 3 gibt einen Überblick darüber, inwieweit der erlernte und der ausgeübte Beruf zueinander passen. Für die meisten Gruppen lässt sich feststellen, dass die Mehrheit der befragten Berufstätigen auch eine entsprechende Ausbildung absolviert hat, d. h. in einem Beruf aus diesen zehn Gruppen. Interessanterweise lässt sich im Bereich „Unternehmensleitung, -beratung, -prüfung“ der zweitkleinste Anteil von Personen identifizieren, die eine entsprechende Ausbildung absolviert haben, nur übertroffen von der Gruppe „Sonstige DL in den untersuchten Berufsbereichen“. Die beiden Gruppen „Verkaufspersonal“ und „Kaufmännische Spezialisierungen“ haben ebenfalls einen Anteil, der unter dem Durchschnitt liegt. Dieses Ergebnis wird durch die Einschätzungen der Befragten, wie gut ihre berufliche Ausbildung sie auf die Ausübung ihres derzeitigen Berufes vorbereitet hat, komplementiert. Während insgesamt rund zwei Drittel der Befragten der Auffassung sind, dass ihre Ausbildung noch immer in Bezug zu ihrer derzeitigen Tätigkeit steht oder damit weitgehend etwas zu tun hat, schätzen die Befragten aus den Gruppen „Verkaufspersonal“ sowie „Sonstige Dienstleistungen“ dies weniger oft so ein. Jedoch sind in der Gruppe „Unternehmensleitung, -beratung, -prüfung“ annähernd zwei Drittel der Befragten der Auffassung, dass ihr Ausbildungsweg sie gut auf ihre derzeitige Tätigkeit vorbereitet hat.

Tabelle 3: Anteile der Beschäftigten, die einen vergleichbaren Beruf erlernt haben

Gruppe	Vergleichbaren Beruf erlernt?		Ausbildung hat mindestens etwas auf Tätigkeit vorbereitet
	Nein	Ja	
Warenkaufleute	26,1	73,9	66,9
Verkaufs- und Kassenpersonal	41,2	58,8	51,1
Finanzdienstleistungskaufleute	15,6	84,4	74,5
Sonstige Dienstleistungskaufleute	32,0	68,0	66,8
Öffentlicher Dienst	20,5	79,5	74,8
Sonstige DL in den untersuchten Berufsbereichen	59,3	40,7	51,4
Sachbearbeiter außerhalb des öffentlichen Dienstes	22,4	77,6	71,3
Unternehmensleitung, -beratung, -prüfung	51,8	48,2	73,3
Kaufmännische Spezialisierungen	34,5	65,5	67,0
Schreibarbeit und Büroorganisation	20,3	79,7	64,4
Gesamt	32,2	67,8	66,3

Quelle: Nachbefragung kaufmännische Berufe zur BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012, gewichtete Werte, eigene Berechnungen

4.4 Befunde hinsichtlich der Ergebnisse der Curriculumanalyse

Deskriptive Analysen der quantitativen Daten liefern einige interessante Erkenntnisse hinsichtlich der Tätigkeiten, Fähigkeiten und Selbstverständnisse der im kaufmännischen Bereich Tätigen. Die Befragung hat gezeigt, dass alle kaufmännisch Tätigen Aufgaben im Bereich des Rechnungswesens im Unternehmen in Form der Dokumentation wahrnehmen. Im Durchschnitt werden Tätigkeiten wie Rechnungswesen (49,6 %) oder Zahlungsabwicklung (62,8 %) von mindestens der Hälfte der Beschäftigten ausgeübt. Darüber hinaus werden diese und weitere Tätigkeiten im Bereich Rechnungswesen und Controlling von mehr als 70 % der kaufmännisch Tätigen als typisch kaufmännisch beurteilt. Dagegen werden andere Tätigkeiten, wie beispielsweise „Marketingmaßnahmen konzipieren“ oder „Finanzierungen vorbereiten“, weniger oft ausgeführt. Teilweise werden diese auch, wie im Falle des Konzipierens von Marketingmaßnahmen, eher als Dienstleistungstätigkeiten bewertet. Zudem ist die Bewertung von Controllingdaten gewissermaßen auch Bestandteil ihrer Tätigkeiten – dies gilt für 52,9 % der Befragten. Diese Ergebnisse bestätigen die herausragende Rolle, die Lerninhalte aus dem Bereich „Kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ auch in den analysierten Aus- und Fortbildungsordnungen einnehmen.

Die Studie lässt weiter darauf schließen, dass alle Gruppen der kaufmännisch Tätigen Grundkenntnisse in den Bereichen Vertragsrecht (46,9 %), Arbeitsrecht (49,0 %), Unternehmensrecht (43,2 %) sowie Steuerrecht (37,1 %) benötigen. Dieser Befund belegt ebenfalls die Ergebnisse der Ordnungsmittelanalyse im Hinblick auf den Code „Recht und Vertrag“.

Zu einem identischen Ergebnis gelangt man hinsichtlich des Codes „Information und Kommunikation“, der wie oben dargestellt auch ein wichtiger Bereich innerhalb der Ordnungsmittel ist. Bezogen darauf geben 96,8 % der befragten Kaufleute an, dass kommunikative Fähigkeiten „sehr wichtig“ oder „wichtig“ für die Ausübung ihres Berufes sind. Eine gesonderte Untersuchung der Bedeutung von Sprache für die Kaufleute hatte bereits verdeutlicht, dass Kommunikation und sprachliche Fähigkeiten auch in anderen Kategorien des Codebaumes von Bedeutung sind (KAISER 2013). Zudem geben 94 % der Berufstätigen im kaufmännischen Bereich an, dass Problemlösefähigkeiten zumindest „wichtig“ für ihre Berufstätigkeit sind. Während Problemlösefähigkeiten sowie kommunikative Fähigkeiten als wichtig eingeschätzt werden, äußern sich die Befragten hinsichtlich der ökonomischen Rahmenbedingungen (70,9 %) sowie der Fähigkeiten im Bereich Marketing und Distribution (65,2 %) dahingehend, dass diese als „weniger wichtig“ oder gar „unwichtig“ zu bewerten seien.

Bezogen auf alle Fähigkeiten, welche die Befragten als „wichtig“ oder „sehr wichtig“ bewerten, wurden sie zudem gefragt, wo sie diese Fähigkeiten erworben haben. Die Annahme, die im Rahmen des Projektes hier zugrunde gelegt wurde, ist, dass kaufmännische Fähigkeiten und Kenntnisse nicht alleine im Rahmen der beruflichen Tätigkeit erworben werden können, sondern vielmehr auch einer systematischen Vermittlung bedürfen. Diese Annahme lässt sich insbesondere anhand der von REINISCH verfassten Studie über die Geschichte der kaufmännischen Berufe begründen. Er verweist in dieser auf den Weg von „der nicht

-institutionalisierten Einheit von Leben, Arbeiten und Lernen im Wanderhandel über erste Ansätze zur Institutionalisierung der betrieblichen Lehre und erster kaufmännischer Schulen („Schreib- und Rechenschulen“) bis zur Ausbildung von Kaufleuten auf Hochschulebene“ (REINISCH, S. 11). Ebenso zeigt er in seiner Studie das Entstehen der Schreib- und Rechenschulen auf, welches einen Strukturwandel der Berufsausbildung im Zeichen der Schriftlichkeit des Geschäftsbetriebes bedeutete (vgl. ebenda, S. 51 ff.).

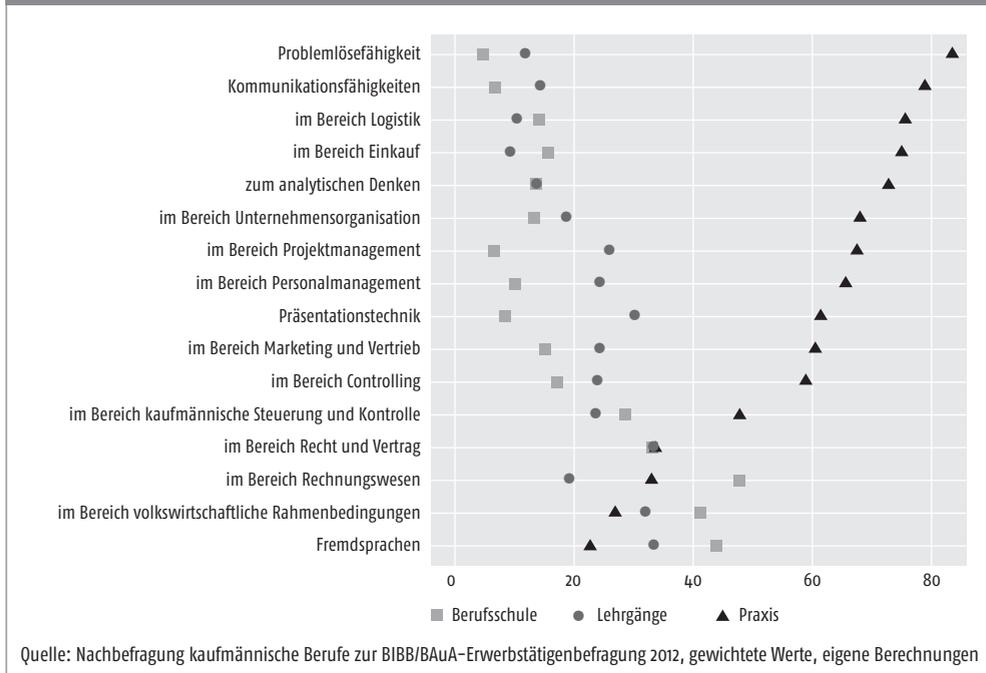
Die Befragungsergebnisse zeigen, dass sich eindeutig Fähigkeiten identifizieren lassen, die in einem institutionellen Kontext (in einer beruflichen Schule) oder im Rahmen eines (Weiter-)Bildungskurses erworben wurden. So werden Fähigkeiten und Wissen in den Bereichen „Fremdsprachen“, „ökonomische Rahmenbedingungen“ oder „operatives Rechnungswesen“ überwiegend in der Schule erworben. Fähigkeiten im Bereich „Recht und Vertrag“ werden zu gleichen Anteilen in der Schule und in der beruflichen Tätigkeit (on the Job) erworben. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Tätigkeiten umso häufiger in der beruflichen Tätigkeit erworben wurden, desto operativer sie von ihrer Ausrichtung her sind. Aber auch bezogen auf diese Tätigkeiten haben zumindest 10 % der Befragten ihre Fähigkeiten in beruflichen Schulen erworben.

Somit scheinen die meisten Fähigkeiten zumindest eine Fundierung in einer beruflichen Schule gefunden zu haben, die dann in der beruflichen Tätigkeit am Arbeitsplatz ausgebaut wurde. Kontrolliert man die Dauer der Berufstätigkeit, so ergeben sich die gleichen drei oben genannten Fähigkeitsbereiche, welche vor allem in einem schulischen Kontext erworben wurden. Lediglich der Bereich „Recht und Vertrag“ befindet sich in diesem Fall ebenfalls in dieser Gruppe. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse lässt sich die Annahme, dass kaufmännische Fähigkeiten und Kenntnisse nicht alleine im Rahmen der beruflichen Tätigkeit erworben werden können, lediglich graduell belegen. Eine Übersicht der Ergebnisse im Hinblick auf die Lernorte gibt Abbildung 2.

Im Rahmen des GUK-Projektes wurde die Annahme getroffen, dass Kunden- und Marktorientierung das Selbstverständnis der Kaufleute prägen. Diese stützt sich auf die Erkenntnis von HAIPETER, dass kaufmännische Angestellte zwischen Kundenwünschen, eigenen Interessen und teilweise expliziten Marktvorgaben der Unternehmen balancieren müssen. Eine Reaktion der Unternehmen auf dieses Spannungsverhältnis sind Segmentierungsstrategien. Hierbei werden spezifische Produkte und Vertriebstypen für unterschiedliche Kunden(wünsche) angeboten (vgl. HAIPETER 2011, S. 11 sowie BRÖTZ/DORSCH-SCHWEIZER/HAIPETER 2006). Darüber hinaus lässt sich die obige Annahme durch die Ausführungen von PONGRATZ stützen. Er unterteilt die für Kaufleute maßgeblichen Transaktionslogiken in drei Kategorien: 1. die Tauschhandlungen, die alle Aktionen wie Angebot, Verhandlungen, Preis und Leistung bis Kundenreklamation erfassen, 2. die Serviceleistungen, die den Kaufakt erleichtern oder attraktiver machen sollen und durch die sich der Umsatz steigert, die Zufriedenheit der Kunden erhöhen und die Kundenbindung verbessern lassen, sowie 3. die speziellen Transaktionsleistungen, d. h. die Aufgabe der Schnittstellengestaltung (vgl. PONGRATZ 2012, S. 29 f.). Nach

PONGRATZ folgen die Qualitätsdimensionen in der Produktionslogik der „Fachqualität nach professionellen Standards“, die Konsumlogik dem Ertrag für einen bestimmten Zweck und die Transferlogik der „Überbringungsqualität“ (vgl. ebenda, S. 30 ff.). Des Weiteren lässt sich die obige Annahme durch die Modelle der Nationalökonomie stützen.

Abbildung 2: Lernorte der Fähigkeiten



Die Annahme, dass das Selbstkonzept kaufmännisch Tätiger durch die Kunden- und Marktorientierung bestimmt wird, belegen die erhobenen Daten. Die Befragten wurden gebeten, aus einer Liste von Berufstypen auszuwählen, welche(r) ihrem Selbstbild entspricht/entsprechen. Obwohl 85,1 % der Befragten sich als „Dienstleister“ sehen, charakterisieren sich mehr als zwei Drittel als „Organisatoren“ (78,0 %) oder „Berater“ (75,8 %). Die Antworten der kaufmännisch Tätigen wurden in einem einfachen Index verdichtet. Sofern eine befragte Person mehr Antworten gegeben hat, die den betriebsnahen Deskriptoren, z. B. Organisator, Analyst und Buchhalter, zugeordnet wurden, so wurde er oder sie dahin gehend eingeordnet, dass hier das Selbstkonzept eines „Betrieblers“ vorliegt. Überwogen hingegen die dem Vertrieb zugeordneten Deskriptoren, z. B. Kommunikator, Verkäufer und Vertriebler, wurde die befragte Person dem Selbstkonzept eines „Vertrieblers“ zugeordnet. Sofern weder der Bereich Betrieb noch Vertrieb überwogen, sondern vielmehr in einem ausgeglichenen Verhältnis zueinander standen, wurden diese Personen als „neutral“ hinsichtlich ihres Selbstkonzeptes kategori-

siert. Insgesamt können anhand dieser Vorgehensweise 62,2% aller befragten Kaufleute als „Vertriebler“ und 11,1% als „Betriebler“ charakterisiert werden. Etwa ein Viertel der Befragten ist als neutral einzuordnen.

Dabei zeigen sich Zusammenhänge zwischen dem ausgeübten Beruf und dem vorhandenen Selbstkonzept. So lässt sich feststellen, dass ein „Vertriebler“-Selbstkonzept vor allem in Gruppen wie Verkaufs- und Kassenpersonal (83,3%), Warenkaufleute (77,2%) sowie bei den Finanzdienstleistungskaufleuten (73,5%) auftritt. Das Selbstkonzept eines Betrieblers taucht hingegen vor allem in den Gruppen Sachbearbeiter außerhalb des öffentlichen Dienstes (23,2%) und Schreibe- und Büroorganisation (19,9%) auf.

Interessant ist, dass bei 65,6% der befragten Kaufleute die Erzielung von Gewinnen (auf Unternehmensebene) entscheidend ist. Nur 17,9% der Befragten richten ihr berufliches Handeln im Wesentlichen an Rahmenbedingungen aus. Dieses Ergebnis wurde anhand einer Faktorenanalyse gewonnen, im Rahmen derer verschiedene Größen (z. B. Nachfrage/Wünsche der Kunden, Absatzchancen oder konjunkturelle Lage) untersucht wurden, die die Arbeit der Berufstätigen beeinflussen. Hiernach wurde ein Index gebildet, um so ihr übergeordnetes Arbeitsleitmotiv zu identifizieren. Von den Befragten, für die vor allem die Gewinnerzielung im Vordergrund steht, verstehen sich interessanterweise 70% als „Vertriebler“.

Schließlich konnte die Annahme belegt werden, dass kaufmännisch Tätige Gestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich ihrer eigenen Arbeitsabläufe, jedoch nicht im Hinblick auf die Geschäftsprozesse des Unternehmens haben. Diese Annahme kann mit der Erkenntnis in der Studie von HAIPETER gestützt werden, dass unterschiedliche Qualifikationen, hierarchische Positionen und Handlungslogiken mentalitätsbildende Effekte haben (vgl. ebenda, S. 7). Eine weitere zentrale theoretische Grundlage für diese Annahme ist die Feststellung, dass die (Kunden- und Produkt-)Segmentierung in vielen Branchen zu einer starken Aufspaltung der Tätigkeiten und Qualifikationsanforderungen zwischen den Beschäftigten der unterschiedlichen Segmente führt. So nehmen Arbeitsinhalte und Dispositionsspielräume entlang der Segmente nach unten ab. Besonders in den unteren Segmenten treten die Widersprüche zwischen Markt- und Kundenorientierung besonders deutlich zutage, was an den Versuchen der Unternehmen erkennbar ist, diese Kundenschnittstelle durch Gesprächsvorgaben oder Zeitlimits zu kontrollieren (vgl. HAIPETER 2011, S. 11). HAIPETER stellt zudem im Sinne der obigen Annahme fest, dass Unternehmenseinheiten und teilweise auch Beschäftigte überwiegend nicht mehr hierarchisch geführt werden, sondern über die Kontrolle der finanziellen und personellen Rahmenbedingungen der Arbeit. Dies geschieht bei weitgehender Autonomie der Gestaltung der Arbeitsprozesse und der Verfolgung festgelegter Ziele. In diesem Zusammenhang ist es typisch, dass Handlungsautonomie der Beschäftigten in ihrer Arbeit und deren Verhandlungsautonomie zur Verbesserung der Rahmenbedingungen auseinanderfallen, wie HAIPETER weiter ausführt (vgl. ebenda, S. 13).

Empirisch ergibt sich, dass 78,2% der Befragten nach eigener Einschätzung eigenständig arbeiten und lediglich 7,0% nach Vorgaben. Darüber hinaus planen 79,3% der Befragten

ihre Arbeit eigenständig. Über zwei Drittel (69,5 %) der berufstätigen Kaufleute haben große Spielräume bei der Organisation ihrer Arbeit. Bezogen auf die bei der Arbeit eingesetzten Instrumente haben 38,3 % einen großen Spielraum und 34,9 % einen mittleren Spielraum. Deutlich zeigen die Daten, dass vor allem vertieft spezialisierte Kaufleute (78,0 %) und Warenkaufleute (72,0 %) einen großen Spielraum bei der Organisation ihrer Arbeit haben. Gleiches gilt für die Gruppe Unternehmensleitung, -beratung, -prüfung, die auch die in diesem Sinne höchste Autonomie (84,9 %) hat. Die meisten befragten Kaufleute haben geringen Einfluss auf die Geschäftsprozesse ihres Unternehmens (39,6 %).

4.5 Ergebnisse im Hinblick auf Qualifikationsstufen

Die Daten erlauben, einen präzisen Überblick über den beruflichen Status der Befragten zu geben. Danach unterscheiden wir zwischen Gering-, Mittel- und Hochqualifizierten sowie Selbstständigen und anderen. Andere können beispielsweise Familienmitglieder sein, die in kleinen Firmen mithelfen. Wir unterscheiden Managementpositionen nicht als eigene Gruppe, obwohl sich die meisten dieser Berufstätigen in der Gruppe der Hochqualifizierten befinden werden. Der Grund hierfür liegt in der Schwierigkeit der Unterscheidung zwischen Managementpositionen gegenüber Aufsichtspositionen. In beiden wird eine gewisse Zahl von Beschäftigten beaufsichtigt. Besonders in Deutschland ist dies charakteristisch für eine mittel qualifizierte Position. In kaufmännischen Berufen entfallen 19,3 % auf gering qualifizierte Positionen (Un-/Angelernte), 55,5 % auf mittel qualifizierte Positionen (Facharbeiter, qualifizierte Angestellte), 16,2 % auf hoch qualifizierte Positionen (Meister, hoch qualifizierte Angestellte), 8 % auf Selbstständige und 1,0 % auf andere Positionen.

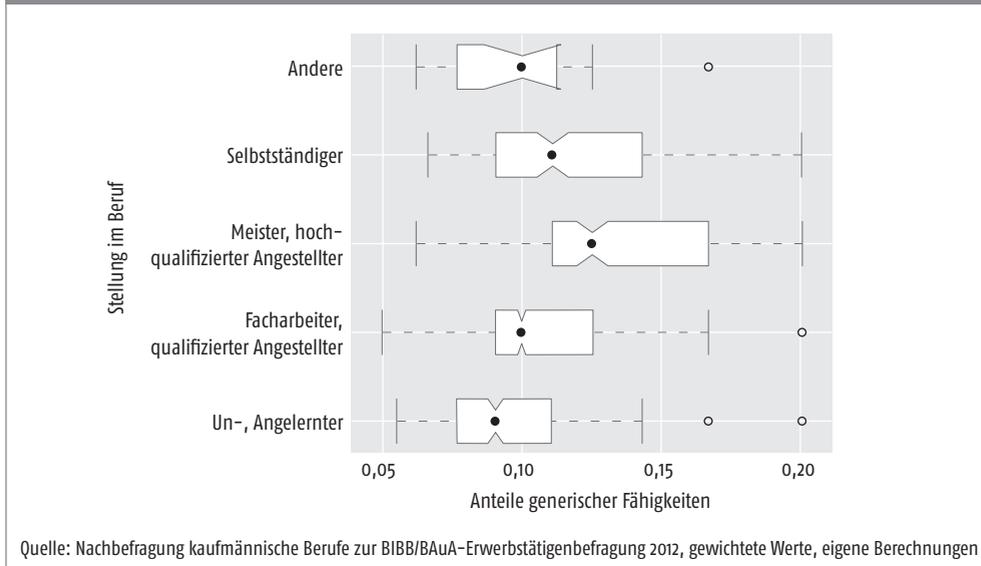
Es lässt sich argumentieren, dass das Verhältnis zwischen spezifischen und generischen Fähigkeiten, welches man im Rahmen seiner beruflichen Tätigkeit nutzen muss, vom eigenen beruflichen Status abhängt. Je höher sich der/die Angestellte in der betrieblichen Hierarchie befindet, desto bedeutsamer sind generische Fähigkeiten. Diese Hypothese lässt sich insbesondere durch empirische Befunde stützen, die belegen, dass Führungskräfte und Hochqualifizierte besonders häufig dem Typus der Beitragsorientierung entsprechen. Dieser Typus lässt sich durch die Kombination fachlich-professioneller Ansprüche mit dem Wunsch, Beiträge zur Gewinnsteigerung des Betriebes zu leisten, charakterisieren (vgl. KAISER/BRÖTZ 2011, S. 14). Bezogen auf die obige Hypothese ist speziell auch auf die in diesem Zusammenhang auftretende Zurückdrängung fachlicher gegenüber unternehmerischer Anforderungen hinzuweisen (vgl. ebenda).

Abbildung 3 zeigt gruppierte Box-Plots der Anteile generischer Fähigkeiten bezogen auf den beruflichen Status der Befragten. Dabei wird deutlich, dass generische Fähigkeiten tatsächlich umso bedeutsamer sind, desto höher die berufliche Position ist.³ In Bezug auf die

3 Der schwarze Punkt in der Abbildung kennzeichnet den Median. Die Einkerbungen an den Seiten der Boxen (Notches) zeigen, dass diese Differenzen höchstwahrscheinlich (ein 95%-Quasi-Konfidenzintervall bezeichnend) auch in der Grundgesamtheit auftreten.

Selbstständigen scheint der Anteil der generischen Fähigkeiten dennoch geringer zu sein. Dies lässt sich durch die Tatsache erklären, dass Selbstständige auch Tätigkeiten ausüben müssen, die anderenfalls (in einem größeren Unternehmen) von Beschäftigten auf einer hierarchisch niedrigeren Position ausgeführt würden. Dennoch weisen die Selbstständigen einen signifikant höheren Anteil generischer Fähigkeiten auf als die Beschäftigten auf Positionen mit niedriger oder mittlerer Qualifikation.

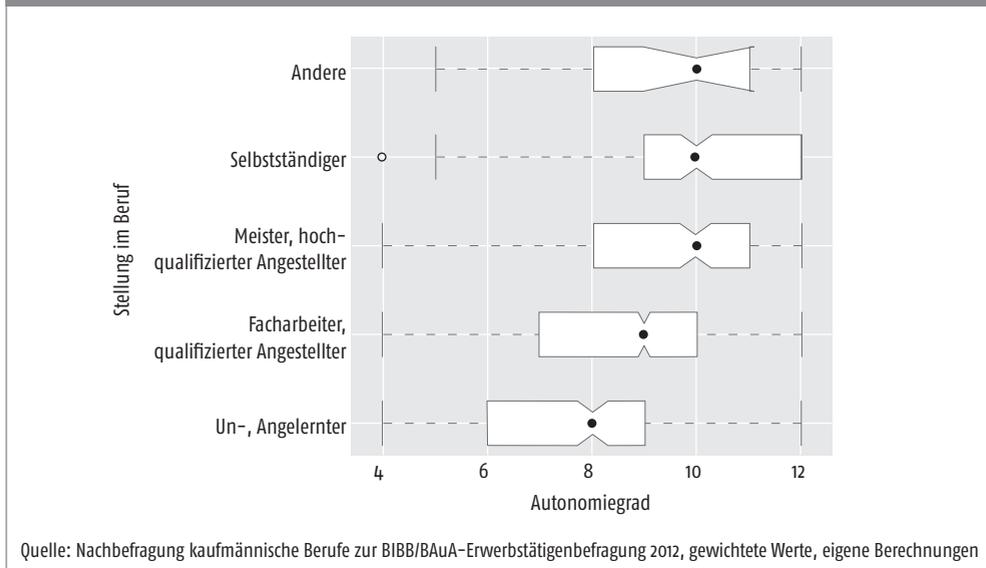
Abbildung 3: Anteile generischer Fähigkeiten nach Stellung im Beruf



Es ist anzunehmen, dass der Grad der Autonomie bei der Planung und Ausführung der eigenen Arbeit ebenfalls in Abhängigkeit vom beruflichen Status und der Verortung innerhalb einer der zehn Gruppen abweicht. Um dies zu überprüfen, wurde ein Index, der vom Wert 4 bis zum Wert 12 reicht, gebildet. Dabei entsprechen höhere Werte einem höheren Grad der Autonomie bei der eigenen Tätigkeit. In der Untersuchung wurden die kaufmännisch Tätigen gefragt, ob sie einen geringen, einen mittleren oder einen hohen Einfluss auf die folgenden Aspekte haben: Planung und Durchführung ihres eigenen Arbeitsablaufes, Einsatz bestimmter Instrumente bei der Arbeit, den unternehmens- und steuerungsbezogenen Arbeitsablauf sowie die Schnittstellen zwischen ihrer Tätigkeit und angrenzenden Bereichen. Abbildung 4 zeigt die Verteilung des Grads der Autonomie bezogen auf den beruflichen Status. Dabei zeigt sich ein klarer Trend, dass die Autonomie in höheren Positionen größer ist, da sich die Mittelwerte der gebildeten Gruppen hier signifikant unterscheiden. Insgesamt haben Selbstständige, wie zu erwarten war, den höchsten Grad an Autonomie (zwei Drittel von ihnen haben zumindest einen mittleren Einfluss auf jeden Aspekt des bezüglich der Autonomie

gebildeten Indexes). Gleichwohl lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Selbstständigen und den Beschäftigten auf einer hoch qualifizierten Position feststellen. Dies spiegelt wider, was im Rahmen der Literaturstudien über das Selbstbild der kaufmännischen Angestellten herausgefunden wurde, nämlich dass sie sich durch einen hohen Grad an Verantwortung und Identifikation mit dem Unternehmen bei gleichzeitiger autonomer Arbeitsweise charakterisieren lassen.

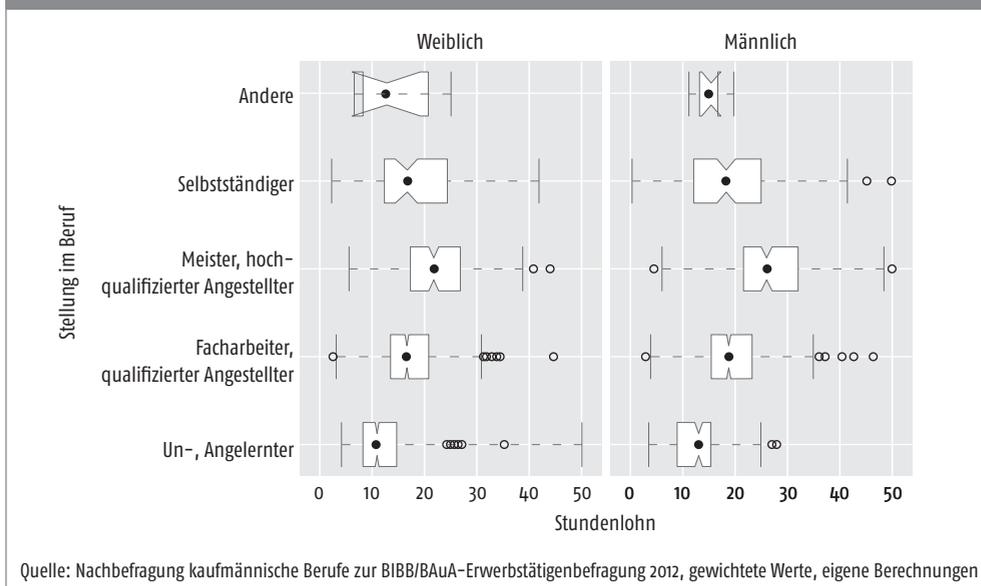
Abbildung 4: Autonomiegrad nach Stellung im Beruf



Die Löhne wurden in der Hauptbefragung als monatliches Bruttoeinkommen abgefragt. Einige Befragte wollten über ihren Lohn keine Auskunft geben. Für diese und in den Fällen, in denen unplausibel hohe oder geringe Werte angegeben wurden, wurde das Einkommen aus den vorhandenen Daten aus der Vergleichsgruppe imputiert. Um einen Stundenlohn auszurechnen, wurde das monatliche Bruttoeinkommen durch die Anzahl der tatsächlichen Arbeitsstunden dividiert. Der mittlere Stundenlohn liegt bei 19,01 Euro, wobei der maximale Stundenlohn 200,00 Euro beträgt.

Abbildung 5 zeigt, dass der berufliche Status einen eindeutigen Einfluss auf den Stundenlohn hat. Interessanterweise verdienen Selbstständige im Mittel weniger als Beschäftigte auf hoch qualifizierten Positionen. Zudem scheint es Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Beschäftigten zu geben (insbesondere auf Positionen für Hochqualifizierte); diese scheinen jedoch nicht gravierend zu sein.

Abbildung 5: Stundenlohn nach Geschlecht und Stellung im Beruf



Oft wird das Geschlecht als wesentliches Argument zur Erklärung von Unterschieden angesehen. Folgt man den Erkenntnissen der beiden Literaturstudien, ergeben sich zwei Hypothesen hinsichtlich der Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen kaufmännisch Beschäftigten: Unterschiede hinsichtlich der Löhne sowie berufliche Entwicklungschancen werden weniger durch das Geschlecht als vielmehr durch die folgenden Aspekte beeinflusst: beruflicher Status, Autonomie und Branchenzugehörigkeit. Der berufliche Status kennzeichnet die Position der Individuen im Unternehmen – beschrieben durch Qualifikationsanforderungen. Autonomie ist ein Index, der zeigt, inwieweit die Beschäftigten ihre eigenen beruflichen Tätigkeiten strukturieren und planen können. In diesem Zusammenhang wurden zwei Regressionen durchgeführt, um die Hypothese zu überprüfen, dass das Geschlecht keinen Einfluss auf die Löhne und die beruflichen Entwicklungschancen hat.

Diese Hypothese lässt sich ebenfalls durch die oben bereits erwähnten Befunde belegen, wonach unterschiedliche Qualifikationen, hierarchische Positionen und Handlungslogiken mentalitätsbildende Effekte haben (vgl. KAISER/BRÖTZ 2011, S. 7). Insgesamt weisen KAISER/BRÖTZ (2011) jedoch auch darauf hin, dass Frauen in der Vergangenheit vermehrt in niedriger bewerteten Angestelltenpositionen als Männer und in Branchen, in denen niedriger bewertete Tätigkeiten vorherrschen, arbeiteten. Zudem nahmen sie in geringerem Umfang an Weiterbildungen teil und hatten bei gleichem Qualifikationsniveau im Durchschnitt geringere Entwicklungschancen. Obwohl sich an diesem Segregationsmuster grundsätzlich nichts verändert hat, sind insbesondere im kaufmännischen Bereich Frauen heute teilweise höher qualifiziert als die Männer (vgl. KAISER/BRÖTZ 2011, S. 12). Eine weitere, die obige

Hypothese stützende Erkenntnis wurde hinsichtlich der Differenzierung kaufmännischer Tätigkeiten im Rahmen der Analyse von Wirtschaftsmodellen (KUTSCHA 1976) gewonnen und durch die Ordnungsmittelanalyse bestätigt. Hier kristallisierten sich drei zentrale Dimensionen heraus, welche die Differenzierung kaufmännischer Tätigkeiten erklären können: Hierarchie und Entscheidungsebenen, Geschäftsprozesse und innerbetriebliche Funktionen sowie Branchen.

Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse einer linearen Regression für den Stundenlohn. Man sieht, dass die Branchenzugehörigkeit sowie der berufliche Status tatsächlich einen hochsignifikanten Einfluss haben, wohingegen der Schätzer für die Autonomie nicht signifikant ist. Dennoch ist der Einfluss des Geschlechts groß und hochsignifikant. Der berufliche Status (im Falle der Hochqualifizierten und Selbstständigen) und die Tatsache, männlich zu sein, führt zu den höchsten Koeffizienten. Im Vergleich dazu ist der Einfluss der Branche und der Autonomie marginal. Somit kann in Bezug auf den Lohn die Hypothese, dass das Geschlecht hier keinen Einfluss hat, nur abgelehnt werden. Ein Beispiel zur Erläuterung: Der Stundenlohn eines männlichen Selbstständigen mit hoher Autonomie im Bereich Handel errechnet sich als Summe aus dem „Grundlohn“ von € 12,19 + € 3,40 + € 7,50 + € 0,13 x 10 (abhängig vom Grad der Autonomie) – € 3,24 zu € 21,15.

Tabelle 4: Ergebnisse einer linearen Regression über den Stundenlohn

	Koeffizient	Std. Fehler	t Wert	Pr(> t)
(Konstante)	12,1926	1,0865	11,222	< 2e-16 ***
Männlich (Weiblich)	3,3956	0,4757	7,139	1,34e-12 ***
Stellung im Beruf (un-, angelernter, einfacher Angestellter)				
Facharbeiter, qualifizierter Angestellter	4,3477	0,6464	6,726	2,31e-11 ***
Meister, hochqualifizierter Angestellter	10,7190	0,8157	13,140	< 2e-16 ***
Selbstständiger	7,5023	0,9643	7,780	1,18e-14 ***
Andere	1,2993	2,3696	0,548	0,583546
Autonomie	0,1295	0,1076	1,203	0,229051
Wirtschaftsbereich (öffentlicher Dienst)				
Industrie	2,6154	0,7490	3,492	0,000491 ***
Handwerk	-4,1890	1,0141	-4,131	3,77e-05 ***
Handel	-3,2412	0,6936	-4,673	3,18e-06 ***
Sonstige Dienstleistungen	0,2150	0,6594	0,326	0,744425
Andere Bereiche	0,3867	1,1279	0,343	0,731724
Privathaushalte	-4,2922	2,0417	-2,102	0,035664 *
Keine Angabe	-2,7392	2,5077	-1,092	0,274842

Signifikanzniveau: 0 , **** 0,001 , *** 0,01 , * 0,05 , . 0,1 , , 1

Korr. R: 0,2257

F-Statistik: 43,52 bei 13 und 1884 DF, p: < 2,2e-16

Quelle: Nachbefragung kaufmännische Berufe zur BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012, gewichtete Werte, eigene Berechnungen

Entsprechend den Literaturstudien und der im Rahmen des GUK-Projektes entwickelten Theorie wurde die Hypothese entwickelt, dass die beruflichen Entwicklungschancen ebenfalls durch den beruflichen Status, den Grad der Autonomie und die Branchenzugehörigkeit bestimmt werden. Die Chancen zur beruflichen Entwicklung werden durch einen Index der Zufriedenheit mit den Chancen zur Entwicklung und beruflichen Fortbildung operationalisiert, welcher mit der Zufriedenheit mit der Arbeitssituation insgesamt gewichtet wurde.

Je zufriedener eine Person mit ihrer Arbeitssituation insgesamt ist, desto positiver verändert sich die Gewichtung. Der Index reicht von 0 (sehr hohe Zufriedenheit mit den beruflichen Entwicklungschancen) bis 4 (überhaupt nicht zufrieden mit den beruflichen Entwicklungschancen). Der Mittelwert liegt hier bei 1,638, was darauf schließen lässt, dass die meisten Befragten eher zufrieden mit ihren beruflichen Entwicklungschancen sind.

Die Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse einer entsprechenden linearen Regression. Der obigen Hypothese folgend wurden hierbei die gleichen Einflussfaktoren getestet wie im Fall der Löhne. Wiederum ist der berufliche Status (Hochqualifizierte und Selbstständige) durch hohe Koeffizienten gekennzeichnet. Der Einfluss der Autonomie reicht von $0,07 \times 4 = 0,28$ (für diejenigen mit der geringsten Autonomie) bis $0,07 \times 12 = 0,84$ (für diejenigen mit der größten Autonomie). Dies ist ein hoher und signifikanter Einfluss. Der Einfluss des Geschlechts ist weniger signifikant und ziemlich gering. Hinsichtlich der Entwicklungschancen kann somit festgestellt werden, dass das Geschlecht hier keinen (oder nur einen sehr geringen) Einfluss hat. Dennoch muss darauf hingewiesen werden, dass das Modell insgesamt nur einen sehr geringen Erklärungswert besitzt, da das korrigierte R^2 als Gütemaß des Modells zeigt, dass lediglich 9 Prozent der Varianz erklärt werden.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass das Geschlecht keine oder nur geringfügige Erklärungskraft im Hinblick auf die abgefragten Aspekte kaufmännischer Tätigkeiten hat.

Tabelle 5: Ergebnisse einer linearen Regression über berufliche Entwicklungschancen

	Koeffizient	Std. Fehler	t Wert	Pr(> t)
(Konstante)	0,88620	0,09921	8,933	< 2e-16 ***
Männlich (Weiblich)	-0,10630	0,04341	-2,449	0,01443 *
Stellung im Beruf (un-, angelernter, einfacher Angestellter)				
Facharbeiter, qualifizierter Angestellter	0,17531	0,05903	2,970	0,00302 **
Meister, hochqualifizierter Angestellter	0,41365	0,07449	5,553	3,2e-08 ***
Selbstständiger	-0,45037	0,08780	-5,130	3,2e-07 ***
Andere	-0,00254	0,21640	-0,012	0,99066
Autonomie	0,07322	0,00983	7,451	1,4e-13 ***

	Koeffizient	Std. Fehler	t Wert	Pr(> t)
Wirtschaftsbereich (öffentlicher Dienst)				
Industrie	0,05871	0,06832	0,859	0,39028
Handwerk	0,10573	0,09261	1,142	0,25375
Handel	0,07512	0,06334	1,186	0,23575
Sonstige Dienstleistungen	0,00297	0,06021	0,049	0,96068
Andere Bereiche	0,04448	0,10299	0,432	0,66594
Privathaushalte	-0,27617	0,18646	-1,481	0,13873
Keine Angabe	-0,28683	0,22900	-1,253	0,21054
Signifikanzniveau: 0 ,****' 0,001 ,***' 0,01 ,*' 0,05 ,.' 0,1 , , 1				
Korr. R ² : 0,09007				
F-Statistik: 15,48 bei 13 und 1888 DF, p: < 2,2e-16				
Quelle: Nachbefragung kaufmännische Berufe zur BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012, gewichtete Werte, eigene Berechnungen				

Der Einfluss der gebildeten zehn Gruppen von Berufen wurde in den obigen Modellen nicht getestet. Diese Berechnungen (Ergebnisse sind auf Nachfrage verfügbar) wurden ebenfalls durchgeführt und führten zu dem Ergebnis, dass die gebildeten zehn Gruppen den größten Teil der Varianz erklären, wobei in diesem Fall alle anderen Einflüsse geringer werden oder verschwinden. Damit wird deutlich, dass die gebildeten zehn Gruppen die kaufmännischen Aus- und Fortbildungsberufe sehr gut differenzieren.

5. Fazit

Vorangehende Studien im Projekt zu „Gemeinsamkeiten und Unterschieden kaufmännischer Berufe“ zeigten gemeinsame Kerne, vergleichbare Qualifikationen und Inhalte dieser Berufe. Erweitert um die theoretischen Arbeiten und Literaturstudien konnten eine Reihe von Annahmen gebildet werden über das, was diese Berufe als Erwerbsberufe ausmacht.

In der Nachbefragung zur BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 von kaufmännisch Tätigen wurden statistische Daten gesammelt, mit denen die Annahmen des GUK-Projektes überprüft werden konnten. Die Ergebnisse bestätigen die Mehrzahl der Annahmen. Hinsichtlich einzelner Tätigkeiten und Fähigkeiten sowie ihrer Selbstbilder und Ziele werden jedoch Unterschiede zwischen den Berufsgruppen deutlich. Diese Unterschiede zeigen sich vor allem bei Tätigkeiten, Organisationsmöglichkeiten und beruflicher Stellung der Erwerbstätigen.

Eine Hauptkomponentenanalyse auf der Ebene der Berufsgruppen macht deutlich, wie gut die zehn im Projekt unterschiedenen Berufsgruppen mithilfe (der Projektförmigkeit) ihrer kaufmännischen Inhalte und der die Tätigkeit bestimmenden Ziele getrennt werden können (sei es Gewinnorientierung oder Handeln nach Rahmenbedingungen). Es wurde außerdem deutlich, wie Erwerbsberufe untereinander über die Projektförmigkeit und die Frage danach,

wie gut sich einzelne Erwerbstätige durch ihre Ausbildungen auf die Tätigkeit vorbereitet sehen, differieren. Angenommene Geschlechterunterschiede können nur für Unterschiede in Stundenlöhnen, nicht aber für Unterschiede in den Chancen auf berufliche Entwicklung belegt werden.

Ziel des Projektes ist ein Rahmen, mit dem kaufmännische Tätigkeiten beschrieben werden können, innerhalb dessen ihre gemeinsamen Kerne und wichtigen Unterschiede deutlich werden. Daher ist auch der Befund, dass die zehn Berufsgruppen die untersuchten kaufmännischen Erwerbstätigkeiten gut trennen, von Interesse. Damit wird ein Grundstein gelegt, auf dem aufbauend die Herausforderungen an kaufmännische Ausbildungsberufe im dualen System effizient und gut informiert angegangen werden können.

Literatur

- BOES, Andreas; KÄMPF, Tobias: Zeitenwende im Büro: Angestelltenarbeit im Sog der Globalisierung. In: WSI Mitteilungen, H. 12, 63. Jg., 2010
- BRATER, Michael; FREYGARTEN, Sandra; RAHMANN, Elke; RAINER, Marlies: Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können. Bielefeld 2011
- BRÖTZ, Rainer; DORSCH-SCHWEIZER, Marlies; HAIPETER, Thomas: Berufsbildung in der Bankbranche vor neuen Herausforderungen. Bonn 2006
- HAIPETER, Thomas: Kaufleute zwischen Angestelltenstatus und Dienstleistungsarbeit – eine soziologische Spurensuche. Wissenschaftliches Diskussionspapier des BIBB, Nr. 126. Bonn 2011
- HALL, Anja; SIEFER, Anke; TIEMANN, Michael: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 – Arbeit und Beruf im Wandel. Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen, suf_1.0. Forschungsdatenzentrum im BIBB (Hrsg., Datenzugang). Bundesinstitut für Berufsbildung. doi:10.7803/502.12.1.1.10. Bonn 2012
- KAISER, Franz; BRÖTZ, Rainer: Arbeit und Mentalität kaufmännischer Angestellter im Licht der Industriesoziologie – eine Einleitung und Essenzen. In: HAIPETER, Thomas: Kaufleute zwischen Angestelltenstatus und Dienstleistungsarbeit – eine soziologische Spurensuche: industriesoziologische Expertise kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Berufe. Bonn 2011
- KAISER, Franz: Was kennzeichnet Kaufleute? Ihr berufliches Denken und Handeln aus historischer, soziologischer und ordnungspolitischer Perspektive. In: FASSHAUER, Uwe; FÜRSTENAU, Bärbel; WUTTKE, Eveline: Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen. Opladen 2012, S. 165–178
- KAISER, Franz: Sprache als Kerninstrument kaufmännischen Denkens und Handelns. In: EFING (Hrsg.): Fachtagung Sprache. Sonderausgabe der Onlinezeitschrift BWPAT 2013
- KUTSCHA, Günter: Das politisch-ökonomische Curriculum. Kronberg 1976

- PONGRATZ, Hans J.: Der Dienstleistungscharakter von Arbeit. Eine theoretische Annäherung. In: MUNZ, Claudia; WAGNER, Jost; HARTMANN, Elisabeth: Die Kunst der guten Dienstleistung. Wie man professionelles Dienstleistungshandeln lernen kann. Bielefeld 2012
- REINISCH, Holger: Geschichte der kaufmännischen Berufe. Wissenschaftliches Diskussionspapier des BIBB, Nr. 125, Bonn 2011
- ROHRBACH-SCHMIDT, Daniela; HALL, Anja: BIBB/BAuA Employment Survey 2012. Daten- und Methodenbericht Nr. 1/2013, English version. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Daten-_und_Methodenbericht_ETB12_EN_Version.pdf (29.07.2013).
- TRAMM, Tade: Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext kaufmännischer Arbeits- und Geschäftsprozesse. In: BRÖTZ, Rainer; KAISER, Franz (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht. Bonn 2009
- Voss-DAHM, Dorothea: Über die Stabilität sozialer Ungleichheit im Betrieb: Verkaufsarbeit im Einzelhandel. Berlin 2009

Anke Kock, Michèle Rosenheck

► Analysen der kaufmännischen Berufe in der Schweiz und in Deutschland

Einleitung

Mit dem GUK-Projekt wurden in Deutschland die Grundlagen für die Diskussion um Kernqualifikationen in den kaufmännischen Berufen erarbeitet; es bestehen Bestrebungen bei der Vielzahl der kaufmännischen Berufe, die gemeinsamen Kerne zu ermitteln, um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Berufe bestimmen zu können. In der Schweiz wird – regelmäßig wiederkehrend – die Diskussion derselben Frage mit umgekehrten Vorzeichen geführt.

Bei der Begründung der kaufmännischen Bildung vor über 125 Jahren durch den Kaufmännischen Verband schien klar, dass es sich beim Kaufmann um einen Beruf handelt. Kaufleute werden in der Schweiz heute noch als ein Beruf verstanden und entsprechend auch im sogenannten Allbranchenkonzept schulisch nach einheitlichen Standards ausgebildet. Die Möglichkeit zur Differenzierung besteht in der betrieblichen Ausbildung, wo die Leistungsziele branchenspezifisch ausgestaltet werden.

Vonseiten der ausbildenden Branchen – es sind derzeit 21 – wurden auch im Hinblick auf die Reform 2012 einzelne Stimmen für eine eigene Bildungsverordnung laut, mit der Begründung, die nachgefragten Kompetenzen seien „anders als in den andern Branchen“. Insbesondere von den Banken und den öffentlichen Verwaltungen wurde die Bedeutung des branchenspezifischen Prozesswissens hervorgehoben.

Die Fragen nach den Besonderheiten und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Ausbildungsbranchen, aber auch der tendenziellen Entwicklung der Qualifikationsanforderungen stellen sich vor dem Hintergrund des raschen Wandels im Dienstleistungsbereich also unabhängig von der bestehenden Schneidung der Berufe dar.

Im Folgenden sollen die Analysen aus der Schweiz und Deutschland reflektiert werden: Gibt es vergleichbare inhaltliche Erkenntnisse, wie unterscheiden sich die Analysen in methodischer Hinsicht und welches sind die Konsequenzen für die Entwicklung von Bildungsverordnungen? Nach einem Überblick über die inhaltlichen Erkenntnisse aus schweizerischen Analysen sowie aus dem GUK-Projekt wird ein Vergleich dreier exemplarischer kaufmännischer Ausbildungsberufe vorgestellt.

1. Vergleich der inhaltlichen Erkenntnisse

Die Tätigkeitsanalyse (ZBINDEN 2007), welche unter Leitung des eidgenössischen Hochschulinstituts für Berufsbildung durchgeführt wurde, ist eine systematische Bestandsaufnahme der beruflichen Handlungssituationen und ermöglicht Aussagen zum Stand der „Binnendifferenzierung“ zwischen den 21 ausbildenden Branchen. Die Analyse zeigt auf, welche Handlungssituationen in einem Beruf oder in mehreren Berufen relevant sind. Diese Ergebnisse sollten den Branchenverbänden eine sachliche Basis für den Entscheid bieten, ob mehrere Branchen weiterhin zusammen die berufliche Grundbildung in einer gemeinsamen Bildungsverordnung regeln wollen.

Die Frage scheint berechtigt, insbesondere auch in Anbetracht der tief greifenden Veränderungen, die die Entwicklung in den kaufmännischen Ausbildungsbranchen beeinflussen: Marktentwicklung und demografische Trends, nationale Konjunkturzyklen und global wirkende Entwicklungen in vielen Dienstleistungsbranchen, weiter gehende Rationalisierung, Automatisierung und Informatisierung. Diese Einflussfaktoren sollten anhand einer Szenario-Analyse (KOHLHAAS/ROSENHECK 2009) systematisch erfasst, beschrieben und hinsichtlich der möglichen Ausprägungen bewertet werden. Dieses Instrument, das von der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT) zum Einsatz kam, beleuchtet das potenzielle, zukünftige Marktumfeld der Branchen aus Sicht verantwortlicher Entscheider (Unternehmer, Manager etc.) mit einem langfristigen strategischen Horizont. Erstaunlich war die festzustellende Konvergenz in der Selbsteinschätzung der Branchen. 7 von insgesamt 27 identifizierten Faktoren werden branchenübergreifend sowohl als starke Treiber als auch einflussreich für die künftige Entwicklung der Handlungsfelder und Qualifikationen der kaufmännischen Mitarbeiter identifiziert.

Die Bildungsverordnung 2012 der Schweiz zeigt als Resultat der beiden Analysen und des Aushandlungsprozesses zwischen den Branchen eine große Ähnlichkeit mit dem GUK-Codebaum auf:

Tabelle 1: Vergleich Leit-/Richtziele Bildungsplan 2012 mit Codebaum GUK	
CH: Fachkompetenzen der BIVO 2012	D: Subcodes des Codebaums GUK
1.1.1 Material, Waren oder Dienstleistungen bewirtschaften	A 9 Einkauf/A 6 Logistik
1.1.2 Kunden beraten	A 2.1.1 Kundenberatung/-orientierung
1.1.3 Aufträge abwickeln	A 2.1.3 Auftragsabwicklung
1.1.4 Maßnahmen des Marketings und der Öffentlichkeitsarbeit umsetzen	A 2.2. Marketing
1.1.5 Aufgaben der Personaladministration ausführen	A 8.1 Personalsachbearbeitung

CH: Fachkompetenzen der BIVO 2012	D: Subcodes des Codebaums GUK
1.1.6 Finanzwirtschaftliche Prozesse ausführen	A1.1 Betriebliches Rechnungswesen/ A1.3 Zahlungsverkehr
1.1.7 Administrative und organisatorische Tätigkeiten ausüben	A3.1 Textverarbeitung/ A3.4 Bürowirtschaftliche Abläufe
1.1.8 Kenntnisse über die eigene Branche und den eigenen Betrieb anwenden	A5.1 Betriebs- und Unternehmensstruktur
1.4 Information, Kommunikation, Administration	A3 Information und Kommunikation
1.5.1. Finanzwirtschaftliche Zusammenhänge	A1.1 Betriebliches Rechnungswesen/ A1.5 Finanzierung
1.5.2 Betriebswirtschaftliche Zusammenhänge	A1 Kaufmännische Steuerung und Kontrolle
1.5.3 Recht und Staat	A4 Recht und Vertrag
1.5.4 Gesamtwirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge	A7 Volkswirtschaftliche Rahmenbedingungen

Die begrifflichen Übereinstimmungen sind insofern bemerkenswert, als die beiden Länder völlig unabhängig und ohne Blick über die Landesgrenze hinaus ihre Bildungsverordnungen entwickeln, und dies mit jeweils sehr unterschiedlichen Vorgehensweisen. Die kaufmännischen Berufe scheinen sich zumindest in den beiden deutschsprachigen Ländern, welche über eine Tradition des kaufmännischen Berufswesens verfügen, bei allen Besonderheiten in einem Trendkorridor mit prägenden Gemeinsamkeiten zu entwickeln.

Die in der Tätigkeitsanalyse am häufigsten aufgeführten Situationsklassen (= Gruppierungen typischer Tätigkeiten) entsprechen dabei denjenigen Codes im GUK-Projekt, die die stärksten Ausprägungen erfuhren: 10 der insgesamt 30 für eine hohe Anzahl branchenrelevanter Situationsklassen sind dem Code „Absatzwirtschaft“ (in GUK der zweitstärkste Code innerhalb der „Gemeinsamkeiten“) zuzuordnen, sieben Situationsklassen dem Code „kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ (in GUK der stärkste Code) und sieben Situationsklassen dem Code „Information und Kommunikation“ (in GUK drittstärkster Code).

In den bisherigen Analysen zeichnet sich folglich eine Konzentration auf dieselben Tätigkeitsbereiche (bzw. Codes) ab, mit jeweils leicht abweichender Gewichtung. Wie sich auch im folgenden Einzelberufsvergleich zeigen wird, findet man in der Schweiz dabei jedoch eine deutlich stärkere Akzentuierung der Absatzwirtschaft („Kundenorientierung“) zulasten der kaufmännischen Steuerung.

Die Szenarioanalyse bestätigt diese Ausrichtung. Mit Blick auf die künftige Entwicklung identifizierten Führungskräfte folgende Tätigkeitsbereiche für ausgebildete Kaufleute:

- ▶ Assistenz beim Prozessmanagement und in der Prozessentwicklung,
- ▶ Mitwirkung im Controlling, bei der Risikoabschätzung und Auswertung von Projekten,
- ▶ Sammeln von Daten aus dem Controlling und diese Informationen für interne Kunden (Mitarbeitende und Management) sachgerecht aufbereiten, auswerten und in geeigneter Form kommunizieren,

- ▶ Mitwirkung bei der internen Kommunikation, etwa Betreuung des Intranets, Unterstützung bei der Sitzungsplanung und Protokollen,
- ▶ Mitwirkung in der Marketingkommunikation, was vertieftes technisches Verständnis, Produktekenntnis und Kenntnis der Kundenbedürfnisse voraussetzt,
- ▶ Mitwirkung im Verkauf, wobei zukünftig mehr Produkte in der technischen Handhabbarkeit vereinfacht werden (Commodities), wozu es zwar ein fachliches Grundverständnis, aber keine spezialisierte (technische) Ausbildung braucht, sodass Kaufleute hier verstärkt eingesetzt werden können,
- ▶ Unterstützung bei den Shared Services wie Marketing und Personalwesen.

Großes Potenzial sieht man zudem im Servicebereich, der Abwicklung von Serviceaufträgen und der Mitwirkung in Serviceprozessen. Es zeigt sich hier also eine deutliche Fokussierung auf die Tätigkeiten rund um die Kundenorientierung und die Kommunikation (intern wie auch extern) sowie Verkauf/Service und Marketing.

Dass die „Kundenorientierung“ weiterhin an Bedeutung gewinnt, ist keine neue Erkenntnis. Vielmehr wird eine Tendenz bestätigt, die bereits seit den 1980er-Jahren beobachtet wird (HAIPETER 2011, S. 94 ff.): eine Verlagerung von den administrativ „verwaltend-abwickelnden“ Tätigkeiten zu den „marktbearbeitenden Sachbearbeitern“, die Aufgaben in der Kundenberatung übernehmen.

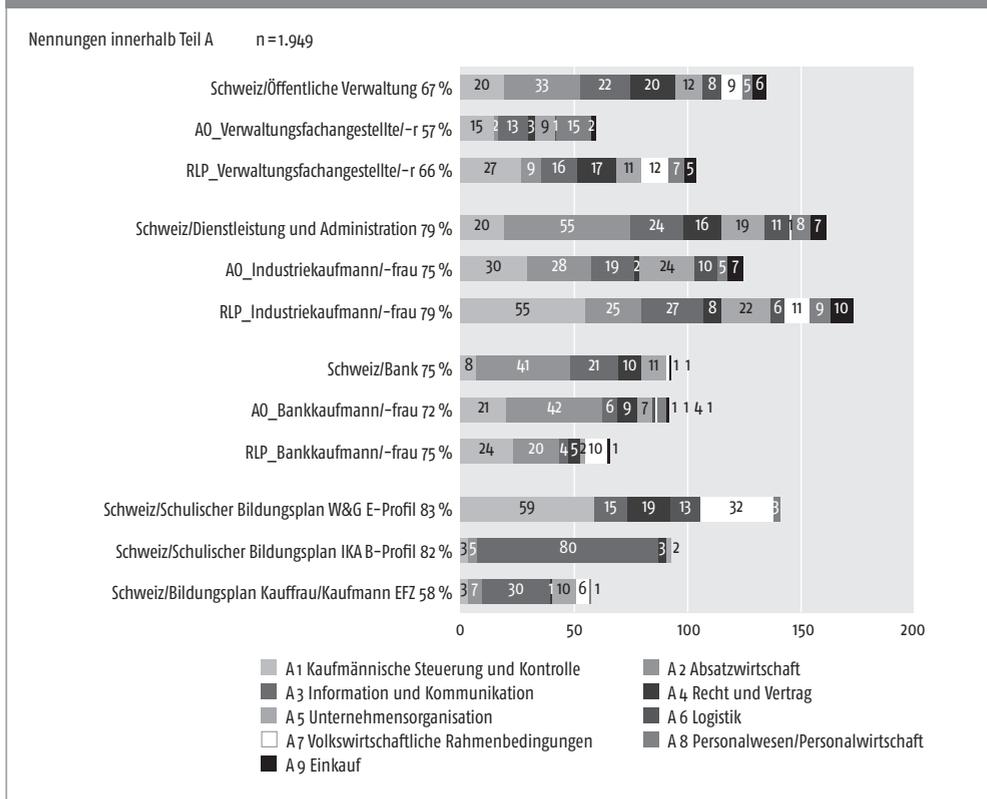
2. Ländervergleich ausgewählter kaufmännischer Branchen/Berufe

Die länderübergreifende übereinstimmende Identifizierung kaufmännischer Kernqualifikationen wurde im Rahmen des GUK-Projektes an ausgewählten kaufmännischen Berufen überprüft. Bei diesem Ländervergleich ging es zum einen darum, wie sich die jeweiligen Ausbildungsberufe im Verhältnis zueinander darstellen und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich feststellen lassen. Zum anderen ging es um die Erprobung des Analyseinstrumentes sowie des anhand der deutschen Verordnungen entwickelten Codebaums zu den kaufmännischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Kontext dieser Vergleichsanalyse ist die Kooperationsvereinbarung zwischen dem KV Schweiz und dem BIBB von 2012 – hier vertreten durch die Mitarbeiter des GUK-Forschungsprojektes.

Aus der Schweiz übersandt wurden die Leistungszielkataloge (LZK) zu den Branchen „Bank“, „Dienstleistung und Administration“ sowie „Öffentliche Verwaltung“, welche mit den deutschen Ausbildungsordnungen (AO) „Bankkaufmann/Bankkauffrau“, „Industriekaufmann/Industriekauffrau“ und „Verwaltungsfachangestellter/Verwaltungsfachangestellte“ verglichen wurden. Wie oben bereits ausgeführt, handelt es sich bei diesen Leistungszielkatalogen um branchenspezifische „Ausführungen“ des einheitlichen Bildungskonzepts für die Ausbildung zum Kaufmann/zur Kauffrau. Das „Allbranchenkonzept“ gibt dabei

branchenübergreifende Richtziele vor, wie sie in Tabelle 1 bereits aufgeführt wurden. Im Unterschied zu Deutschland gibt es in der Schweiz folglich nur eine Ausbildungsverordnung, den sog. Bildungsplan „Kauffrau/Kaufmann EFZ“ (Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis). Zur Kontrastierung hinzugezogen wurden auch die schulischen Rahmenlehrpläne (RLP) zu den deutschen Verordnungen. Aus der Schweiz wurden die schulischen Bildungspläne der Fächer „Information, Kommunikation und Administration“ (IKA) und „Wirtschaft und Gesellschaft“ (W&G) mit in die Analyse einbezogen. Die Berufsfachschulen, die Partner der Unternehmen im Schweizer dualen System der Berufsausbildung sind, beteiligen sich folglich nicht an der Vermittlung branchenspezifischer Kompetenzen. Es kann lediglich zwischen dem B-Profil (Basis-Profil) und dem E-Profil (erweitertes Profil) gewählt werden. Das B-Profil setzt den schulischen Schwerpunkt auf das Fach „Information, Kommunikation und Administration“, das E-Profil auf das Fach „Wirtschaft und Gesellschaft“. Zudem muss hier eine zweite Fremdsprache gewählt werden. In der betrieblichen Bildung spielt die Differenzierung innerhalb der Profile allerdings keine Rolle (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2009).

Abbildung 1: Kaufmännische Gemeinsamkeiten im Ländervergleich



Für die Interpretation der Ergebnisse wurden Diagramme zu Hilfe gezogen, die eine Veranschaulichung der Häufigkeitsverteilung zu den jeweiligen Codes erkennen lassen. Für den Obercode A („Kaufmännische Gemeinsamkeiten“) ergibt sich Abbildung 1.

In der Grafik dargestellt werden die absoluten Nennungen zu den jeweiligen Codes; die prozentuale Angabe bezieht sich hingegen auf die relative Gewichtung der „kaufmännischen Gemeinsamkeiten“ im Kontext der jeweiligen Verordnung. So zeigt sich, dass die Bankbranche länderübergreifend mit 72–75 % in den kaufmännischen Gemeinsamkeiten verortet ist. Der Dienstleistungssektor ist mit 75–79 % nur geringfügig höher angesiedelt. Die öffentliche Verwaltung hingegen weist zumindest in der deutschen Ausbildungsordnung nur 57 % kaufmännische Gemeinsamkeiten auf; in der Schweiz sind es mit 67 % ähnlich dem RLP zur deutschen Verordnungen mit 66 % etwas mehr. Die stärkste Gewichtung innerhalb der Gemeinsamkeiten erfahren die schulischen Bildungspläne der Schweiz. Offensichtlich zeigt sich hier ein Fokus auf IT-Anwendungen im schulischen Bildungsplan IKA, wohingegen im schulischen Bildungsplan Wirtschaft und Gesellschaft eine Schwerpunktsetzung auf die kaufmännische Steuerung und Kontrolle erfolgt. Der (branchenunspezifische) betriebliche Bildungsplan hingegen weist nur einen Anteil von 58 % auf. Sein Fokus liegt, wie wir sehen werden, auf den übergreifenden Qualifikationen. Nachfolgend werden die branchenspezifischen Ausprägungen in der Schweiz mit den entsprechenden deutschen Ausbildungsberufen verglichen.

2.1 Vergleich der öffentlichen Verwaltung

Im Hinblick auf die inhaltlichen Gewichtungen der kaufmännischen Kernqualifikationen zeigt sich innerhalb des öffentlichen Sektors eine größere Heterogenität als innerhalb der Bankbranche und dem Dienstleistungssektor. Dabei muss angemerkt werden, dass den Ländern bei der Analyse der Verordnungen zur öffentlichen Verwaltung unterschiedliche Fachrichtungen zugrunde lagen. Während auf der schweizerischen Seite die Gemeindeverwaltung analysiert und codiert wurde, wurde auf deutscher Seite die Bundesverwaltung betrachtet, da diese Fachrichtung als Einzige bundeseinheitlich geregelt ist. Läge hingegen auf deutscher Seite die Kommunalverwaltung – als korrekte Vergleichsebene – der Kontrastierung zugrunde, ergäben sich deutlich weniger Codierungen zum Code A 8 „Personalwirtschaft“ und dafür mehr Codierungen zum Code A 4 „Recht und Vertrag“, da sich genau in diesen Bereichen die Differenzierung der Fachrichtungen ergeben. Auf dieser Grundlage ergäbe sich eine deutliche Annäherung an das Profil des schweizerischen Bildungsplans. Demgemäß zeigt das Schweizer Profil in der vorliegenden Darstellung eine gleichmäßige Verteilung innerhalb der als Kernkompetenzen identifizierten Bereiche „Kaufmännische Steuerung und Kontrolle“, „Absatzwirtschaft“, „Information und Kommunikation“ sowie „Recht und Vertrag“, während in der deutschen Verordnung die Schwerpunktsetzung deutlicher ausfällt. Mit 15 Nennungen (entsprechend 25 % innerhalb der A-Codes) sowohl im Bereich der kaufmännischen Steu-

nung und Kontrolle als auch im Personalwesen/Personalwirtschaft gestaltet sich das Berufsprofil differenzierter. Auf schweizerischer Seite erfährt die Absatzwirtschaft deutlich mehr an Bedeutung als in der deutschen Vergleichsordnung. Dieser starken Ausprägung liegt die Kundenorientierung zugrunde, die in allen Branchen der kaufmännischen Ausbildung in der Schweiz betont wird (s. o.). Bei 33 Nennungen (entsprechend 24 %) im Leistungszielkatalog der Schweiz bleibt der/die Verwaltungsfachangestellte mit nur 2 Nennungen (3 %) weit hinter der Gewichtung dieser Kategorie in der Schweiz zurück. Auch der Rahmenlehrplan „Verwaltungsfachangestellter/Verwaltungsfachangestellte“ weist lediglich 9 Nennungen im Bereich der Absatzwirtschaft auf und setzt mit 26 % (27 Nennungen) ebenso wie die Ausbildungsordnung den Schwerpunkt auf die kaufmännische Steuerung und Kontrolle.

Der Code „Information und Kommunikation“ ist in der deutschen Verordnung prozentual etwas stärker vertreten – wenn auch weniger Nennungen erfahrend als im schweizerischen Leistungszielkatalog. Allerdings setzt der schulische Bildungsplan IKA mit 86 % den Fokus auf ebendiesen Bereich. Hier fallen von insgesamt 80 Nennungen 62 auf den Subcode „Textverarbeitung und Büro-IT“. Die Bereiche der Logistik und der volkswirtschaftlichen Rahmenbedingungen sind in der deutschen Verordnung kaum bis gar nicht vertreten, während sie im schweizerischen Leistungszielkatalog wenigstens ein paar Nennungen erfahren und somit zum gleichmäßigeren Bild beitragen. Spezialisierungen von Branchen zeigen sich in den schweizerischen Leistungszielkatalogen überwiegend in den „kaufmännischen Vertiefungen und Besonderheiten“. Hier sind stärkere Ausprägungen zu verzeichnen, insbesondere im Hinblick auf die entsprechenden deutschen Verordnungen.

2.2 Vergleich des Dienstleistungssektors

Mit 55 Nennungen (entsprechend 34 % innerhalb der kaufmännischen Gemeinsamkeiten) prägt auch hier gleich der Branche „Öffentliche Verwaltung“ die Absatzwirtschaft das schweizerische Berufsbild. Dafür fällt die kaufmännische Steuerung und Kontrolle deutlich geringer aus als in der deutschen Ausbildungsordnung der Industriekaufleute. Im RLP des Industriekaufmanns fällt der Schwerpunkt zugunsten der kaufmännischen Steuerung und Kontrolle mit 55 Nennungen sogar noch deutlicher aus. Auf schweizerischer Seite erfährt die Kategorie ebenfalls auf schulischer Seite eine höhere Gewichtung. Zumindest gilt das für den Unterrichtsbereich W&G, bei dem innerhalb der Gemeinsamkeiten 59 Nennungen auf die kaufmännische Steuerung und Kontrolle entfallen.

Die Kategorie der volkswirtschaftlichen Rahmenbedingungen, die sowohl die Aufgabe und Rolle des Staates, Wirtschaftstheorien als auch die Arbeitsmarktpolitik umfasst, kommt in beiden Dokumenten nicht vor (mit Ausnahme einer Nennung im Branchenkatalog „Dienstleistung und Administration“). Im RLP des Industriekaufmanns findet sich immerhin ein Anteil von 6 % (entsprechend den 11 Nennungen). In den schulischen Bildungsplänen der Schweiz sind die volkswirtschaftlichen Rahmenbedingungen ausschließlich im Unterrichts-

bereich W&G zu finden – hier allerdings vertreten mit 32 Nennungen an zweiter Stelle innerhalb der kaufmännischen Gemeinsamkeiten. Dieses Ergebnis ist nicht überraschend, zumal Wirtschaftstheorien „Background-Wissen“ begründen und klassisch im Schulunterricht vermittelt werden.

2.3 Vergleich der Bankbranche

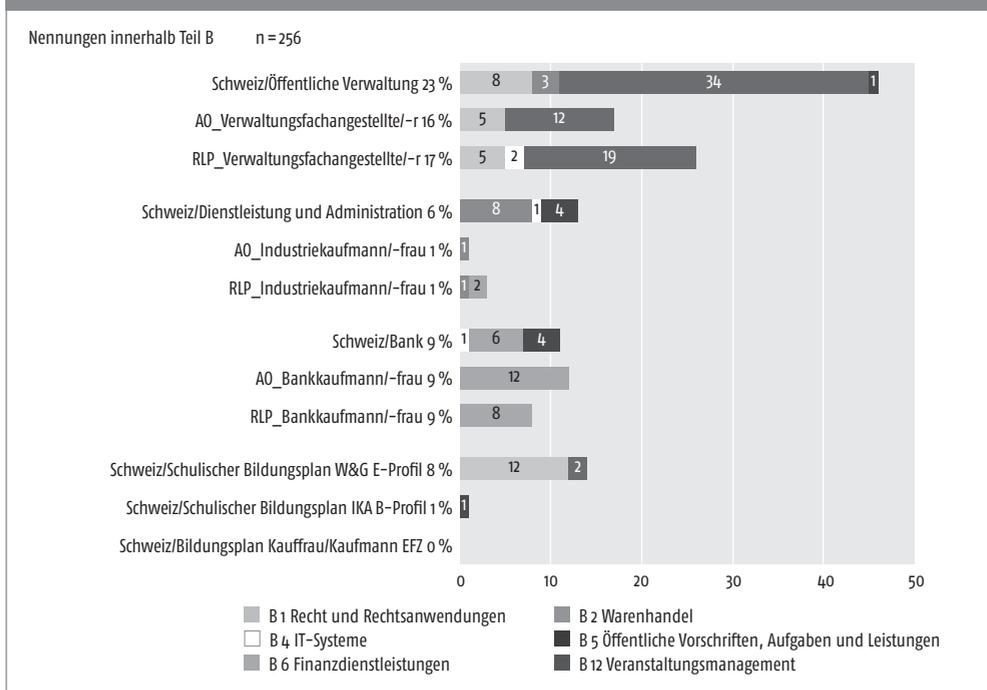
Sowohl im schweizerischen Leistungszielkatalog als auch in der deutschen Ausbildungsordnung liegt der Fokus auf der Absatzwirtschaft. Kundenberatung und Kundenbindung sind hier die ausschlaggebenden Aspekte. Diese Schwerpunktsetzung findet sich auch bezüglich der Kenntnisse um Finanzprodukte im Bereich der kaufmännischen Vertiefungen wieder (s. u.). Die kaufmännische Steuerung und Kontrolle tritt wie schon in den anderen schweizerischen Branchenkatalogen im Vergleich zur deutschen Verordnung in den Hintergrund. So werden – wie bereits erwähnt – wirtschaftliche Themenfelder überwiegend im schulischen Bildungsplan W&G beleuchtet. Eine unterschiedliche Gewichtung erfahren ebenso administrative Tätigkeiten und Kenntnisse in den Bereichen wie Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Präsentation und Datenverwaltung (dem Code A3 „Information und Kommunikation“ zugehörig): In der deutschen Ausbildungsordnung ist ebenso wie im RLP des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau nur ein Anteil von jeweils 6 % zu verzeichnen (bei 4 und 6 Nennungen), während der schweizerische Leistungszielkatalog noch einen Anteil von 22 % (entsprechend den 21 Nennungen) aufzeigt und hierin seinen zweiten Schwerpunkt setzt.

3. Kaufmännische Besonderheiten und Vertiefungen

In den kaufmännischen Besonderheiten und Vertiefungen finden sich die berufsspezifischen Kennzeichen der jeweiligen Einzelberufe wieder (vgl. Brötz u. a. 2013, S. 18 ff.). In diesen Kategorien waren sowohl in den schweizerischen Bildungsplänen und Leistungszielkatalogen als auch in den deutschen Verordnungen insgesamt relativ wenige Nennungen zu verzeichnen. Aus dem Codebaum werden daher nur die Kategorien dargestellt, in denen auch Nennungen erfolgten.

Abbildung 2 verdeutlicht die branchenspezifischen Ausprägungen der einzelnen Verordnungen. So erscheinen in der Branche Bank erwartungsgemäß – in den deutschen Dokumenten ausschließlich, im schweizerischen Leistungszielkatalog überwiegend – Nennungen zu Finanzdienstleistungen und in der öffentlichen Verwaltung länderübergreifend überwiegend Nennungen zu Verfahrensvorschriften im öffentlichen Dienst. In zuletzt genannter Branche zeigen sich auch mit Abstand die höchsten prozentualen Anteile der „B-Codierungen“. Hieran zeigt sich, dass die Berufe des öffentlichen Dienstes allgemein am deutlichsten von der restlichen kaufmännischen Berufsfamilie abweichen.

Abbildung 2: Kaufmännische Besonderheiten und Vertiefungen im Ländervergleich

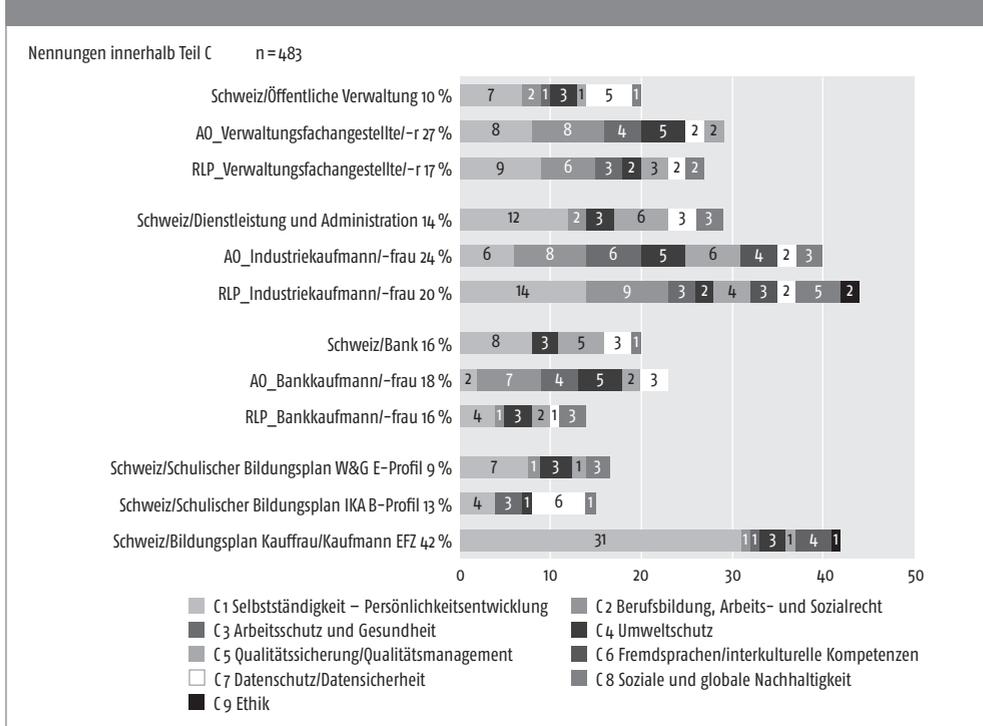


Bezüglich des Codes „Warenhandel“, der im Leistungszielkatalog „Dienstleistung und Administration“/Schweiz mit acht Nennungen vertreten ist, muss angemerkt werden, dass es sich bei diesen Nennungen um die Codierung von „Produkt- und Dienstleistungskenntnissen“, die in den schweizerischen Dokumenten wiederholt als Kompetenzbeschreibung auftauchen, handelt. So ergab sich das Problem, dass der an den deutschen Verordnungen erarbeitete Codebaum eine Zuordnung dieser Kompetenzbeschreibung nicht abdeckt. In der Branche „Bank“ gab es keine Schwierigkeiten, da hier unter den kaufmännischen Vertiefungen zu „Finanz- und Versicherungsprodukten“ (Subcode zu B 6) codiert werden konnte. In den Branchen „Dienstleistung und Administration“ sowie „Öffentliche Verwaltung“ musste jedoch auf den Subcode „Produktkenntnisse“ zurückgegriffen werden, obwohl dieser im Kontext des Warenhandels (B 2) angesiedelt ist. Auffallend, aber nicht überraschend weist der Bildungsplan Kauffrau/Kaufmann EFZ keine Nennungen im Bereich der kaufmännischen Vertiefungen auf. Da dieser in den jeweiligen Leistungszielkatalogen seine branchenspezifischen Ausführungen erfährt, war mit diesem Ergebnis zu rechnen. Auch der schulische Bildungsplan IKA ist mit nur einer Nennung thematisch nicht branchenspezifisch differenziert. Lediglich der Bildungsplan W&G weist Nennungen auf, bei allerdings nur 8 % bezogen auf alle Codierungen.

4. Übergreifende Qualifikationen

Besonders starke Ausprägungen im Bereich der übergreifenden Qualifikationen finden sich im Bildungsplan Kauffrau/Kaufmann EFZ. Da dieser als Grundlage für die Ausarbeitung der branchenspezifischen Leistungszielkataloge dient, waren häufige Nennungen in den Bereichen der Selbstständigkeit und Persönlichkeitsentwicklung zu erwarten. Diese Kategorie erstreckt sich sowohl auf Elemente der Persönlichkeitsbildung, zu der Pflichtbewusstsein, Problembewusstsein sowie Kritikfähigkeit, Zuverlässigkeit und Selbstständigkeit zählen, als auch auf Organisationskompetenzen bezüglich der eigenen Arbeit, die Lern- und Arbeitstechniken umfassen. Im Rahmen der übergreifenden Qualifikationen steht diese Kategorie in den schweizerischen Dokumenten durchgehend im Vordergrund. Auch in den deutschen Verordnungen dominiert die Kategorie der Selbstständigkeit und Persönlichkeitsentwicklung, jedoch nimmt die Kategorie der Berufsbildung zuweilen einen fast gleichwertigen Stellenwert ein.

Abbildung 3: Übergreifende Qualifikationen im Ländervergleich



Die Kategorie Berufsbildung beinhaltet neben Kenntnissen zur Ausbildungsordnung und zu Fortbildungsmöglichkeiten vorrangig auch solche zum Arbeits- und Sozialrecht.

Umweltschutz, Qualitätssicherung und -management, Datenschutz sowie soziale und globale Nachhaltigkeit sind mit kleinen Anteilen in fast allen Verordnungen enthalten. Inte-

ressanterweise gilt dies für die Ethik nicht. Diese ist nur im RLP der Industriekaufleute mit zwei Nennungen und im Bildungsplan Kauffrau/Kaufmann EFZ der Schweiz mit nur einer Nennung vertreten. Angemerkt werden muss, dass die Kategorie „Ethik“ – ebenso wie die Kategorien der Selbstständigkeit und Persönlichkeitsentwicklung – nicht wie die anderen Kategorien des Codebaums aus den Ausbildungsordnungen abgeleitet wurden, sondern als eigens gesetzte Kategorien Anwendung gefunden haben. Die wenigen Nennungen bezüglich des Codes „Ethik“ bestätigen dabei die zuvor formulierte These, dass ethische Lerninhalte in deutschen Ausbildungsordnungen unterrepräsentiert sind. Vor dem Hintergrund, dass kaufmännisches Handeln jedoch Entscheidungshandeln ist, sollten ethische Lerninhalte zunehmend Einkehr in diese finden.

Der Bereich der nicht kaufmännischen Qualifikationen soll an dieser Stelle nicht ausgeführt werden, da die Nennungen gegen null gehen. Nur im Bildungsplan IKA treten 5 Nennungen zur „Medienbearbeitung“ auf.

5. Anregungen für die Ordnungsarbeit

Obwohl sich die Vorgehensweisen bei der Entwicklung der Ausbildungsordnungen in der Schweiz und in Deutschland von der Methode her stark unterscheiden, sind die Parallelen in den Erkenntnissen offensichtlich. Dies ist insofern erstaunlich und alles andere als selbstverständlich, wenn man bedenkt, dass sie sich bezüglich Untersuchungsgegenstand und untersuchtem Zeithorizont stark unterscheiden. Tätigkeits- und Szenarioanalyse versuchten, die betriebliche Realität abzubilden: Was tun Kaufleute heute (Tätigkeitsanalyse), was werden sie künftig tun (Szenarioanalyse)? Solche Analysen gehen den meisten Ausbildungsordnungen voran: Mehr oder weniger explizit wird aufgezeigt, welche Anforderungen die betriebliche Realität an Kaufleute stellt – in der Schweiz bei den meisten Berufen in Form einer Berufsfeldanalyse. Das GUK-Projekt untersuchte hingegen geltende Ausbildungsordnungen, welche das Resultat eines bildungspolitischen Diskurses sind, setzt also an einem ganz andern Punkt an. So wurden mitunter Dokumente betrachtet, die bereits älter als 20 Jahre sind.

Das Fazit des Vergleichs lautet: Wir wissen dank dieser unabhängigen und an unterschiedlichen Punkten ansetzenden Analysen, wie wichtige Entwicklungslinien für das Berufsbild der Kaufleute aussehen können und dass es gemeinsame Kernkompetenzen über alle Branchen (in Deutschland: kaufmännische Ausbildungsberufe) hinweg gibt, welche es erlauben, gemeinsame Beruflichkeit und Kernqualifikationen zu definieren.

Das Wissensproblem ist also mit den vorliegenden Analysen aus der Schweiz und Deutschland nicht abschließend, aber zumindest doch hinreichend gelöst; es gilt nun, den Fokus auf das Bewertungs- und Gestaltungsproblem zu legen, den ordnungspolitischen Diskurs gezielter zu steuern: Die richtigen Partner – jene, die in einer späteren Umsetzung Verantwortung tragen – müssen zum richtigen Zeitpunkt – nämlich so rechtzeitig, dass sinnvolle Interventionen möglich sind – mit dem richtigen Gewicht – d. h. ihrer Bedeutung und Rolle

entsprechend – in den Prozess eingebunden werden. Zumindest in der Schweiz besteht hier – für eine nächste Reform – Klärungsbedarf, wie es der abgeschlossene Reformprozess verdeutlicht: Die Fakten lagen aus den Analysen vor, und dennoch gingen die Meinungen (sehr) weit auseinander, was die Ordnungsmittel enthalten und wie sie ausgestaltet werden sollten.¹ Im Gegensatz zu Deutschland sind die Schulen Teil der Reformkommission (über die Kantone vertreten) und prägten daher im vorliegenden Fall die Diskussion stark. Nicht die Frage, was die Kaufleute in den Betrieben können sollten, sondern was auf der schulischen Seite insbesondere aus organisatorischer Sicht leistbar ist, prägte einen großen Teil der Diskussionen und auch die heute vorliegenden Resultate in Form von Bildungsverordnung und -plänen. Sie sind das Resultat eines Kräftermessens in der Reformkommission, deren Mitglieder zum Teil zufallsbedingt bestimmt wurden: Welche Parteien waren in welcher Stärke und mit welcher fachlichen Kompetenz in der Kommission vertreten? Sehr viele Entscheidungen bzw. vorbereitende Abklärungen wurden an Subgruppen delegiert, welche nicht primär nach sachlichen Kriterien, sondern nach momentaner Verfügbarkeit und persönlicher Vernetzung besetzt wurden. Entsprechend werden die vorliegenden Resultate, Bildungsverordnungen und -pläne, von verschiedenen Seiten als ein grober Kompromiss bezeichnet, der vielen ursprünglich nachvollziehbaren Anliegen der Branchen nur unzureichend gerecht wird.

In einem nächsten Schritt, nach erfolgten inhaltlichen Analysen, brauchen wir zumindest für die Schweiz Erkenntnisse zur Steuerung des ordnungspolitischen Diskurses, damit anstelle eines Kräftermessens ein Übersetzungsprozess, als Grundlage für eine gemeinsame Entscheidungsfindung, effektiv in Gang kommt und (potenzielle) Ursachen für Unsicherheiten und Konflikte im Dialog transparent gemacht werden.

5.1 Zersplitterung oder Zusammenführung?

Nach diesen vergleichenden Überlegungen zur Methodik und zum praktischen Vorgehen sollen auch inhaltliche Hinweise der Berufsgestaltung gegeben werden. Sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland wurden die Analysen durchgeführt, um Hinweise auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Branchen bzw. in Deutschland zwischen Ausbildungsberufen zu erhalten.

Alle kaufmännischen Branchen bzw. Berufe haben sowohl bei den primären als auch bei den unterstützenden Aktivitäten Gemeinsamkeiten, wie die Tätigkeitsanalyse und die Ergebnisse des GUK-Projektes zeigen; bei den Supportaktivitäten kommen jedoch mehr Gemeinsamkeiten zum Ausdruck.

Gerade die unterstützenden Funktionen – klassische Tätigkeitsfelder von Kaufleuten – unterliegen heute jedoch zwei Entwicklungen: Sie werden rationalisiert/zentralisiert bzw. ausgelagert (z. B. Shared Services), oder sie werden in die Kernprozesse integriert, wie z. B. Erfassen

¹ Eine Erfahrung, die dem BIBB aus Voruntersuchungen und Evaluationen sowie deren sich anschließender interessen- und politikgeleiteten Interpretationen bekannt ist.

von Aufträgen, Führen von Korrespondenz. Je stärker diese Entwicklung in einer Branche vorangeschritten ist, desto weniger ausgeprägt sind die Gemeinsamkeiten zwischen dieser und anderen Branchen, und desto branchenspezifischer werden typischerweise auch die Leistungsziele formuliert. Allen voran die (Groß-)Banken, bei denen diese Entwicklung der Zentralisierung bzw. Integration von Supportfunktionen stark vorangetrieben wurde, haben in der Folge einen höheren Bedarf an branchenspezifischen Kompetenzen als andere Sektoren.

In der Szenarioanalyse wurde zudem von allen Befragten betont, Fachwissen – auch in Supportfunktionen – müsse branchen-, wenn nicht gar unternehmensspezifisch sein. Bloßes Anwenderwissen, z. B. in der Informatik, reicht nicht mehr aus, weil es keine Wettbewerbsvorteile mehr generiert. Einerseits muss branchenspezifisches Fachwissen erworben und beherrscht werden, zugleich benötigen kaufmännische Berufstätige die Fähigkeit zur „Polyvalenz“, d. h. zur flexiblen Anwendung dieses Wissens für die unterschiedlichsten Aufgaben. In allen Branchen wurde betont, dass dieses branchenspezifische Fachwissen entscheidend für die Produktivität sei.

Zu diesen auch arbeitsmarktlich einleuchtenden Argumenten für Spezialisierung tritt aber ein ebenfalls kaum abweisbares Argument für Generalisierung hinzu: Beim Aufbau von spezifischem Know-how spielt die betriebswirtschaftliche Komponente und die Fähigkeit, eine ganzheitliche Sichtweise einzunehmen, eine besondere Rolle. Kaufleute übernehmen zunehmend gegenüber ihren Kunden, internen wie auch externen, in verschiedenen Prozessphasen eine beratende Rolle. Auch dies verändert gegenüber dem bisherigen Geschäft die Handlungsfelder und erfordert vermehrt, das branchenspezifische Fachwissen durch ein Verständnis für die betriebswirtschaftlichen Zusammenhänge der Kundenseite zu ergänzen und zumindest betriebswirtschaftliches Überblickswissen zu erwerben und zu vertiefen.

Zudem sollte bei der Schneidung von Berufen berücksichtigt werden, dass das Konzept vom lebenslangen Lernen Grenzbeziehungen zwischen benachbarten Berufsbildern relativiert. Es gilt beim Vergleich der Erkenntnisse zu berücksichtigen, dass die kaufmännische Grundbildung, wie die dreijährige berufliche Ausbildung in der Schweiz genannt wird, auf dem Arbeitsmarkt eine andere Bedeutung als in Deutschland einnimmt. Die dreijährige Lehre wird wörtlich als *Grundbildung* verstanden und erfährt eine heute fast schon selbstverständliche Weiterführung in der Weiterbildung (Fortbildung); die Teilnahmequote an – weitgehend staatlich geregelten – Fortbildungen ist in der Schweiz laut Statistiken deutlich höher als in Deutschland. In solchen Fortbildungen erfolgt die weitere vom Arbeitsmarkt geforderte Spezialisierung in Branchen und Funktionen. Arbeitgeber und Arbeitnehmer sind sich einig, dass die Grundbildung allein kein Zukunftsticket mehr ist. Die Frage der Differenzierung wird in der Schweiz damit heute bereits deutlich auf die Fortbildungsstufe verlagert, was im Hinblick auf die Mobilität der Lehrabgänger/-innen wie auch auf das (beschränkte) Mengengerüst in der Schweiz durchaus Sinn macht. Als wesentlich an der Grundbildung im Rahmen der dualen Lehre betonen die Branchen die Einübung in betriebliche Prozesse als ersten Schritt in einem lebenslangen Lernprozess.

5.2 Zukunftstaugliche Ausbildungsordnungen

Zukunftstauglichkeit misst sich nicht nur am Anteil gemeinsamer (heutiger) kaufmännischer Inhalte, sondern auch an Aspekten der Selbst- und Methodenkompetenz sowie an der Haltung/Einstellung der Berufstätigen. Als entscheidender Faktor für Kaufleute – wie auch Unternehmen – wird die Lernfähigkeit genannt. Für die dem Wettbewerbsdruck ausgesetzten Unternehmen gilt, ein hohes Wissenslevel bei ihren Mitarbeitenden zu erhalten und sie zu aktiver Mitwirkung an diesen Veränderungsprozessen zu motivieren. Wenn man hier von Veränderungsdruck spricht, ist damit vor allem die Temporalisierung des branchenspezifischen Fachwissens gemeint: Viele Fachbereiche (Wissenssektoren), die ihrer Natur nach langfristig sind und einmal das persönliche Wissenskapital von Mitarbeitenden ausmachen, werden durch die Informatisierung und die nun reelle Verfügbarkeit von Expertensystemen zunehmend „enteignet“, z. B. durch Expertendatenbanken. Dahingegen nehmen Fach- und Sachkenntnisse, z. B. im rechtlichen und regulatorischen Bereich, sowohl zu, ändern sich aber auch schneller. Dies konfrontiert Berufstätige mit einem (sich ausweitenden) Prozess des Verlernens und Neulernens über die ganze Berufslaufbahn hinweg. Die Fähigkeit, branchenspezifisches Fachwissen einer stetigen „Runderneuerung“ zu unterziehen, wird für die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen an Bedeutung weiter gewinnen.

Je rascher der Wandel und je unsicherer die künftige Entwicklung, desto mehr werden also Metakompetenzen von den Mitarbeitenden verlangt. Dies spricht für die Bildung von Berufsfamilien (in Deutschland) bzw. für die Bündelung differenzierter Kompetenzen (im schweizerischen) Allbranchenkonzept. Gleichzeitig bleibt es eine Herausforderung, Ordnungsmittel so zu gestalten, dass sie inhaltlich absehbare künftige Entwicklungen – wie oben beschrieben – aufnehmen, vor allem aber von ihrer Struktur her reformfähig sind, um rasch auf relevante Veränderungen reagieren zu können.

5.3 Zusammenfassung und Fazit

Wir verfügen über gute Analysetools, die sich grenz- und vermutlich auch berufsüberschreitend anwenden lassen. Dies zeigte beispielsweise die Anwendung der GUK-Methode auf die Schweizer Ordnungsmittel: Die inhaltlichen Erkenntnisse – eine Akzentuierung der Kundenorientierung und eine weniger ausgeprägte Fokussierung auf finanzwirtschaftliche Steuerung – decken sich weitgehend mit den Erkenntnissen der Schweizer Analysen und dem Willen der Reform, ebendiese Bereiche zu fokussieren. Die Frage nach den inhaltlichen Unterschieden zwischen Berufen bzw. Branchen wird hierbei stark relativiert, wenn einerseits die Bedeutung von Metakompetenzen und nicht fachlichen Kompetenzen für den Berufserfolg, andererseits die Wirkung von Weiterbildungsmaßnahmen nach Lehrabschluss auf die Laufbahnchancen mit berücksichtigt werden.

Die Analysen mit unterschiedlichen Methodiken zur Ermittlung der kaufmännischen Gemeinsamkeiten deuten übereinstimmend auf einen gemeinsamen Kern des kaufmännisch-

betriebswirtschaftlichen Berufsfelds. Dieser scheint hinlänglich belegt zu sein. Letztlich ist es eine Frage des Willens der beteiligten Parteien, diesen Kern auch in Form einer Berufsfamilie, eines Allbranchenkonzepts oder von Kernqualifikationen in den Ordnungsmitteln umzusetzen. Nach der Schweizer Analyse werden nicht zusätzliche inhaltliche Analysen für erforderlich gehalten, sondern eine bessere Prozesssteuerung in der ordnungspolitischen Arbeit.

Die Branchen in der Schweiz konnten sich trotz teilweiser gravierender inhaltlicher Differenzen auf ein gemeinsames Berufsbild einigen, das die beschriebenen künftigen Entwicklungen aufnimmt und beweist, dass es möglich ist – entsprechenden Willen vorausgesetzt –, einen gemeinsamen Kern zu finden, wie ihn der Bildungsplan 2012 beschreibt: „Kaufleute sind dienstleistungsorientierte Mitarbeitende in betriebswirtschaftlichen Prozessen. Ihr Berufsfeld reicht von der Beratung externer und interner Kunden über die Verrichtung administrativer Tätigkeiten bis zur branchenspezifischen Sachbearbeitung. Auf der Grundlage gemeinsamer Kompetenzen üben sie ihre Tätigkeit je nach Branche, Unternehmensstrategie und persönlicher Eignung mit unterschiedlichen Schwerpunkten aus. Ihre Haltung ist durch Kundenorientierung, Eigeninitiative und die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen gekennzeichnet.“² In Deutschland kann man sich vielleicht auch auf ein gemeinsames Verständnis der kaufmännischen Berufe im Allgemeinen einigen; ob es zur Ableitung gemeinsamer „kaufmännischer Standardpositionen“ für die Ausbildungsberufe herangezogen werden kann, bleibt abzuwarten. Zudem muss bei jedem vergleichenden Blick über die eigenen Landesgrenzen hinaus berücksichtigt werden, dass es sich bei Berufsbildungssystemen und Berufsstrukturen um sozial-historische Produkte handelt. Hält man sich vor Augen, dass in der Schweiz bereits vor 150 Jahren der kaufmännische Verband gegründet wurde, dessen Interessen maßgeblich die Berufsbildung prägten, verwundert es nicht, dass wir in einer Vergleichsanalyse wie der vorliegenden auf Schweizer Seite weniger „Besonderheiten“ i. S. d. Kaufmännischen finden. Wo in der Schweiz nur ein Verband bildungspolitisch agiert, sind es in Deutschland unterschiedliche Branchentraditionen, die auch eine verstärkt differenzierte Beruflichkeit mit sich bringen. Das Allbranchenkonzept birgt nicht zuletzt auch ein anderes Berufsverständnis, in dem deutlicher eine *Grundbildung* fokussiert wird, an die sich nahezu zwingend eine Fortbildung anschließt.³ Diesem Konzept entsprechend sind auch die Auszubildenden in der Schweiz im Schnitt deutlich jünger.

Literatur

BRÖTZ, Rainer, u. a.: Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe – Abschlussbericht. Bonn 2013.

-
- 2 Verordnung des BBT über die berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) vom 26. September 2011.
 - 3 So auch ROSENHECK, Michèle: Kaufmännische Bildung in der Schweiz: Ausbildungsberuf Kaufleute zwischen Allrounder und Splitterberufen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: Berufsgruppen. Ausgabe 04/2010 (S. 31–33), S. 33.

- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Bericht zum Workshop: „Kaufmännische Berufsbildung in der Schweiz“ vom 13.07.2009 in Bonn, abrufbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/WS_Schweiz_Bericht.pdf (zuletzt aufgerufen am 12.03.2013).
- HAIPIETER, Thomas: Kaufleute zwischen Angestelltenstatus und Dienstleistungsarbeit – eine soziologische Spurensuche. Bonn 2011.
- KOHLHAAS, Peter; ROSENHECK, Michèle: Szenarien als Dialoginstrument in der Berufsbildungspolitik. In: BRÖTZ, Rainer; SCHAPFEL-KAISER, Franz (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht. Bonn 2009, S. 149–169.
- ROSENHECK, Michèle: Kaufmännische Bildung in der Schweiz: Ausbildungsberuf Kaufleute zwischen Allrounder und Splitterberufen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: Berufsgruppen. Ausgabe 04/2010, S. 31–33.
- ZBINDEN, André; VOLZ, Chantal: Zukunft der beruflichen Grundbildung im kaufmännischen Berufsfeld. Bericht zur Tätigkeitsanalyse. Zollikofen 2007.

Perspektiven der kaufmännischen Berufe

Peter Preiß

► Kaufmännische Steuerung und Kontrolle als Kernqualifikation kaufmännischer Ausbildung – von der Dokumentation zur Steuerung der Geschäftsvorfälle als Arbeitsprozesse im Rahmen von Geschäftsprozessen

1. Rechnungswesen – die „Sprache des Geschäfts“ und Informationsgrundlage für Entscheidungen

Die Aussage „Accounting is the Language of Business“ (WEIL et al. 1999, S. 3) unterstreicht, dass die Begriffe des Rechnungswesens nicht nur die Buchhalter und Kostenrechner betreffen, sondern zentrale Kategorien kaufmännischen Denkens und Handelns sind. Begriffe wie Vermögen, Kapital, Forderungen, Verbindlichkeiten, Debitoren, Kreditoren, Rückstellungen, Rücklagen, Umsatzerlöse, Materialkosten, Personalkosten, Abschreibungen, Abgaben, Einzahlungen, Auszahlungen, Einnahmen, Ausgaben, Erträge, Aufwendungen, Leistungen, Kosten, Gewinn, Verlust, Deckungsbeitrag, Produktivität, Liquidität, Rentabilität, Wirtschaftlichkeit bedürfen im Geschäftsleben einer exakten Begriffsbestimmung, damit Kommunikation und Information gelingen. Die professionelle Verwendung dieser Begriffe basiert darauf, dass diese über Mess- und Rechenoperationen unterschiedlich bestimmt werden können und erläutert werden müssen, da sie interessengeleitet in ökonomische Zusammenhänge eingebunden sind. Natürlich kann die fachsprachliche Präzisierung der Begriffe auch außerhalb des Rechnungswesenunterrichts geleistet werden, allerdings bietet dieser eine lernpsychologisch gute Möglichkeit des induktiven Begriffsaufbaus über den Ausgangspunkt von Geschäftsvorfällen bzw. deren Dokumentation in Belegen. Damit kann durch die Verknüpfung beobachtbarer bzw. vorgestellter Handlungen über die klassifizierende Abstraktionsleistung der Kontierung, die Aggregation von Werten auf Konten und die Inbeziehungsetzung von Summen und Salden in Abschlüssen und Kennzahlen die Grundlage für die Erkenntnis ökonomischer Zusammenhänge geschaffen werden. Gleichzeitig kann ein Verständnis normativer Vorgaben der Gesellschaft bezüglich Rechnungslegung und Besteuerung sowie im Betrieb bezüglich der angestrebten Rendite und der Budgetierung angestrebt werden.

Die Verknüpfung von Geschäftsvorfall und Zielvorgaben ist wichtig, wenn aus Zielvorgaben über Entscheidungen und Handlungen Geschäftsprozesse in Gang gesetzt sowie Geschäftsvorfälle dokumentiert und gesteuert werden sollen. Diese Geschäftsvorfälle sind zugleich wichtige Komponenten der Geschäftsprozesse, die es im Sinne der Unternehmensziele zu steuern und zu kontrollieren gilt. Ein Geschäftsvorfall kann dabei als ein Arbeitsprozess im Sinne einer vollständigen Handlung gesehen werden, der im Unterricht medial gestützt gedanklich und handelnd nachvollzogen und in ökonomische Zusammenhänge eingeordnet wird. Abbildung 1 zeigt, wie dieser Zusammenhang durch eine Erweiterung des herkömmlichen Rechnungswesenunterrichts um Aspekte des operativen Controllings zu sehen ist. Der herkömmliche Rechnungswesenunterricht geht von einer rudimentären Repräsentation der Geschäftsvorfälle in Form von Standardformulierungen (z. B. „Wareneinkauf auf Ziel 1.000 €“ oder „ER¹ 201 für bezogene Waren 1.000 €“) oder extrem vereinfachten Belegen aus, die über Buchungssätze formalisiert und durch Buchungen auf T-Konten² klassifiziert werden. Im Rahmen des Abschlusses eines Minigeschäftsganges mit 10–20 Geschäftsvorfällen werden Bilanz und GuV³ nach schulischen Gliederungsvorstellungen, d. h. nicht nach geltendem Handelsrecht, aufgestellt. Die Ermittlung und Buchung der abzuführenden Umsatzsteuer wird nicht monatlich oder quartalsmäßig durchgeführt. Ertragssteuern werden über weite Strecken ignoriert. Der Controllinggedanke wird dabei auf das Errechnen von jährlichen Kennzahlen reduziert. Da die Betragsmodellierung der Geschäftsvorfälle nicht auf einer logistischen Grundstruktur basiert, die für ein Geschäftsjahr plausibel ist, können auch keine Rückschlüsse für notwendige Handlungen gezogen werden. Ein solcher Unterricht entspricht somit nicht dem Grundgedanken der „kaufmännischen Steuerung“.

Die Kritik an der Ausbildung im Rechnungswesen wird insbesondere von ALBRECHT & SACK (2000) in ihrer Studie „*Accounting Education: Charting The Course Through A Perilous Future*“ zusammengefasst. Sie konstatieren eine mangelhafte Anpassung des Unterrichts an die technischen und organisatorischen Veränderungen in der Wirtschaft und die sich daraus ergebenden Qualifikationsanforderungen. Rechnungswesen wird vielfach noch so gesehen,

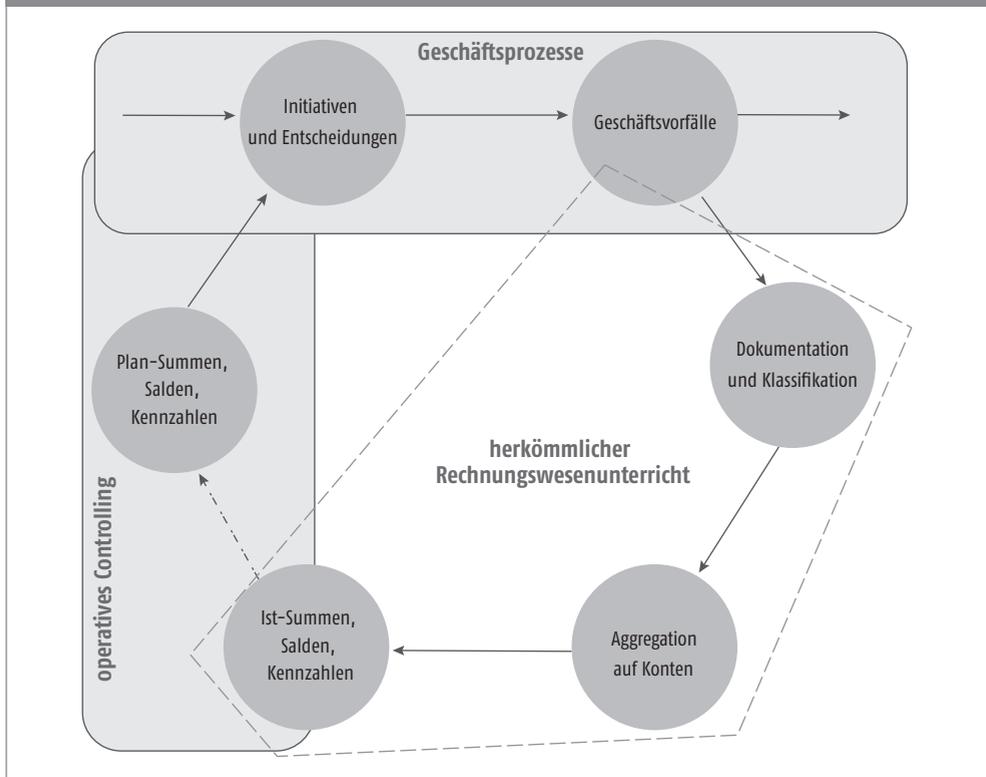
- a) als ginge es hauptsächlich um Dokumentation, Abrechnung und Kontrolle (Vergangenheitsorientierung) und nicht um operative Planung (Zukunftsorientierung) und Steuerung (Gegenwartsorientierung) der Prozesse,
- b) als sei die herkömmliche Buchführung die wichtigste Komponente und nicht die zahlreichen Nebenbücher der Finanzbuchführung sowie die Kostenrechnung und das Liquiditätsmanagement,
- c) als sei die Bereitstellung von Informationen für Entscheidungszwecke recht kostspielig und nicht durch moderne ERP-Software tagesaktuell, umfassend, preiswert auf der Ebene des Managements und der kaufmännischen Sachbearbeiterebene verfügbar.

1 Eingangsrechnung.

2 Darstellungsform für ein Konto im Buchführungsunterricht, abstrahiert von den gegenüberliegenden Seiten in der manuellen Buchführung.

3 Gewinn- und Verlustrechnung.

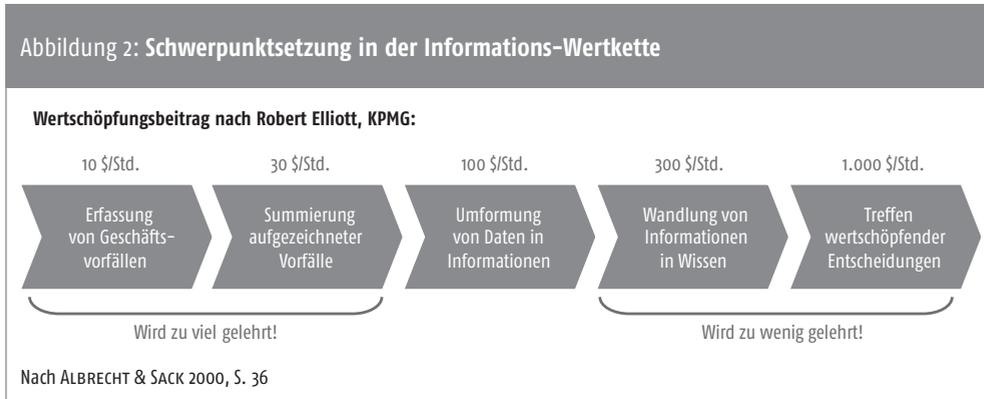
Abbildung 1: Rechnungswesen und Geschäftsprozessorientierung



Weil die Geschäftswelt sich dramatisch verändert hat, die Ausbildung im Rechnungswesen aber nicht, sehen ALBRECHT & SACK (2000, S. 36) die Notwendigkeit eines Wechsels von der „preparation orientation“ zur „user orientation“. Damit würde auch der Kostenentwicklung, d. h. dem Wertschöpfungsbeitrag, in den einzelnen Phasen der Wertkette bezüglich der Informationsverarbeitung entsprochen.

In Deutschland haben die Umbenennung des Prüfungsbereichs Rechnungswesen in „Kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ sowie die Strukturierung des berufsbezogenen Unterrichts in Lernfelder, die der Idee der Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung folgen und in deren Zielformulierungen der Entscheidungsbezug nur pauschal ausgedrückt wird, noch nicht zu einer wesentlichen curricularen Umorientierung geführt. Tradierte Prüfungsaufgaben und die gängigen Lehrbücher sind wohl die größten Hemmnisse für Innovationen im Hinblick auf die Initiierung und Steuerung von Geschäftsprozessen. Die Unternehmen orientieren sich an der Gewinnerzielung, Kostendeckung, Zahlungsfähigkeit. Kundenorientierung ist nur ein Mittel, um diese Formalziele zu erreichen, nicht Selbstzweck. Kundenorientierung bedarf daher nicht nur der Steuerung durch Marktforschung, sondern auch durch das interne

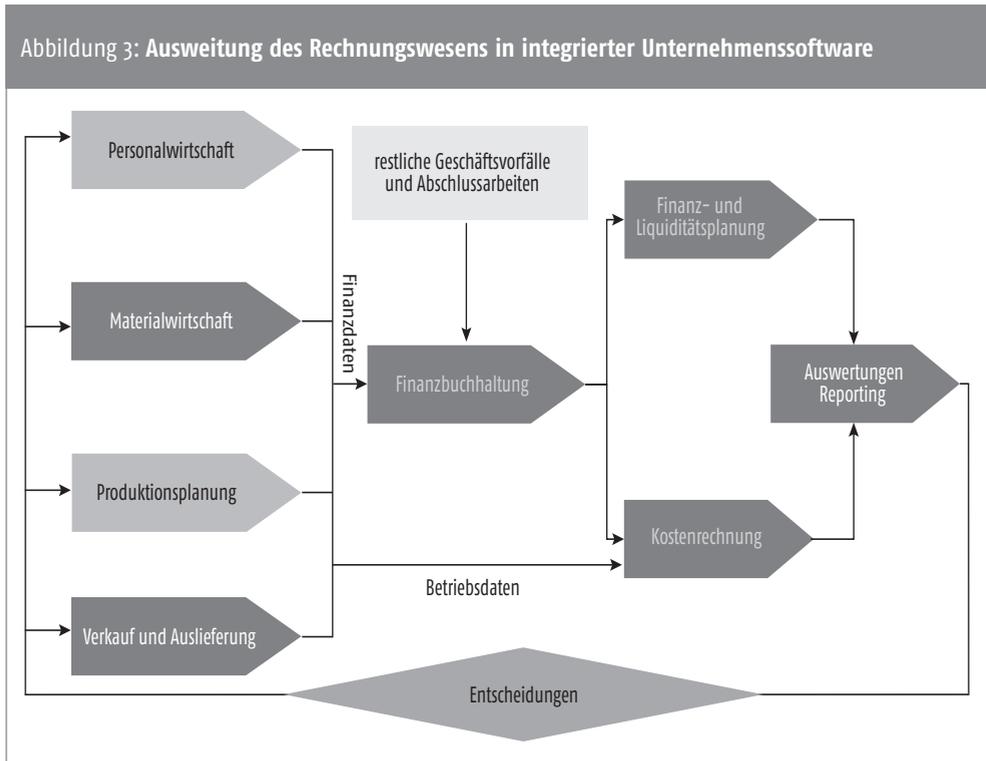
Rechnungswesen, in dem die Preisuntergrenzen und Deckungsbeiträge ermittelt sowie Impulse zu besserem Ressourceneinsatz und neuen Leistungsangeboten gegeben werden.



2. Ausweitung des Rechnungswesens durch integrierte Unternehmenssoftware

Integrierte Unternehmenssoftware (ERP-Software) wird inzwischen nicht nur in mittleren und größeren Unternehmen eingesetzt, sondern dringt direkt oder indirekt über die Steuerberater und deren Softwareangebot auch in kleine und kleinste Betriebe vor. „Enterprise Resource Planning“ drückt den Kerngedanken dieser Software aus, nämlich dass der Einsatz der Ressourcen des Unternehmens zur Erbringung von Leistungen geplant wird und diese Planungen dann arbeitsteilig realisiert und dabei gesteuert werden. Abrechnung und Dokumentation sind notwendige Nebenprodukte dieser Tätigkeiten. Diese Software ist um den Kern der Finanzbuchführung (FiBu) entwickelt worden. Weil viele Buchungen aus den der FiBu vorgelagerten Modulen in diese übernommen werden und automatisch aufgrund von Einstellungen im Customizing⁴ erfolgen, fallen bezüglich der Datenerfassung in der FiBu selbst nur noch wenige Arbeiten an. Und auch diese wenigen restlichen Geschäftsvorfälle werden durch Belegartenzuordnungen, Kontierungsvorschläge und Hilfetexte so unterstützt, dass möglichst wenig Erfassungsfehler entstehen. Die auf der FiBu basierende Finanz- und Liquiditätsplanung sowie die Kostenrechnung liefern wichtige Informationen für die betrieblichen Entscheidungen in den Geschäftsprozessen (Abbildung 3).

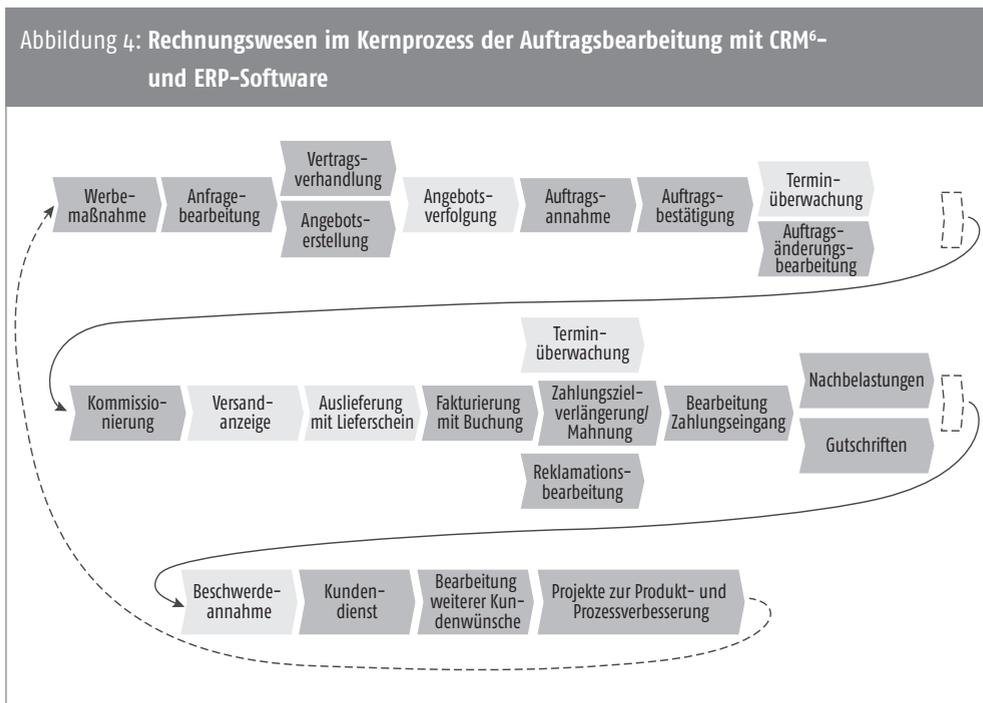
⁴ Customizing bedeutet Anpassung eines Standardprodukts (hier: ERP-Software) an die Bedürfnisse eines Kunden (hier: Unternehmen, Kommune). Dieses wird entweder von der IT-Abteilung des Kunden oder von einem mit dem Softwarehersteller verbundenen Softwarehaus durchgeführt.



Am Beispiel des Kernprozesses der Auftragsbearbeitung (Abbildung 4) lässt sich zeigen, dass in allen Teilprozessen Informationen aus dem Rechnungswesen verarbeitet werden und für dieses erzeugt (Pfeile mit grauer Schrift) werden. Kennzeichnend für moderne Arbeitsabläufe ist, dass Daten nicht mehrfach erfasst werden, sondern aus eigenen Datenbeständen und dem Datenaustausch mit den internen und externen Geschäftspartnern entnommen werden, sodass wenig Erfassungsarbeiten anfallen. Im Vordergrund kaufmännischer Büroarbeit steht das Auswählen, Zuordnen, Prüfen, Modifizieren, Genehmigen und Übermitteln von Informationen. Manager/-innen und kaufmännische Sachbearbeiter/-innen benötigen Kenntnisse darüber, mit welchem Teilschritt welche Buchungen in den Nebenbüchern, dem Hauptbuch, der Kostenrechnung und dem Treasury Management⁵ veranlasst werden, wenn sie das Informationssystem für ihre Entscheidungen nutzen. Beispielsweise wird bei der Auftragsannahme das Kreditlimit des Kunden überprüft, und der Auftragswert vermindert

5 Treasury Management ist der Managementteil, der die Zahlungsmittelbestände eines Unternehmens und die korrespondierenden Ströme steuert, wobei die Liquiditätsreserven und das potenzielle liquide Vermögen einbezogen werden (KAISER 2008, S. 351 f.) In Kleinunternehmen wird es oft auf das Cash- und Liquiditätsmanagement sowie die Darlehensverwaltung reduziert. In größeren Unternehmen gehört auch die Verwaltung der Finanzgeschäfte in Form des Geldhandels (Festgelder, Kündigungsgelder), des Devisenhandels, des Wertpapierhandels und des Handels mit derivativen Finanzinstrumenten sowie das Management der Marktrisiken aus diesen Finanzgeschäften dazu.

dann den verfügbaren Kreditrahmen. Ebenso wird der verfügbare Bestand überprüft, um die zugesagten Güter vermindert und evtl. ein Dispositionsvorschlag zum Nachordern oder Fertigen ausgelöst. Ferner wird ein Umsatz zum Auslieferungsdatum erwartet, der nach Ablauf der Zahlungsfrist als eine Einnahme in die Finanzplanung eingeht. Diese Arbeiten fallen in den Bereich der qualifizierten Sachbearbeitung nach der Ausbildung, während die Aufgabe des (mittleren) Managements darin besteht, über einzelne Geschäftsprozesse hinaus die Gesamtentwicklung (Finanzstatus und Liquidität des Unternehmens) zu überwachen und strategische Entscheidungen zu treffen.



In ähnlicher Weise kann am Beispiel des Beschaffungsprozesses deutlich gemacht werden, dass das Einleiten dieses Prozesses mit der Bestellanforderung (BANF) schon eine Mittelverbindung in der Finanzplanung auslöst. Mit der Umwandlung der BANF in eine Bestellung wird daraus eine endgültige Mittelbindung und es werden dadurch entsprechende Obligobuchungen in der Kostenrechnung ausgelöst. Die Steuerung der Geschäftsprozesse erfolgt über die Budgetierung der angestrebten Größen und der dazu in Beziehung gesetzten Obligo-

6 Customer Relationship Management (Kundenbeziehungsmanagement) bezeichnet eine Unternehmensphilosophie und -kultur, bei der sämtliche kundenbezogenen Prozesse abteilungsübergreifend gesteuert werden. Dabei werden die Kunden so ausgewählt und betreut, dass deren „Customer Lifetime Value“ optimiert wird (SCHNEIDER 2008, S. 1). CRM-Systeme werden von vielen Softwareherstellern als Ergänzung ihrer ERP-Systeme angeboten.

und Istwerte. Eine fachdidaktische Fragestellung ergibt sich dabei, ob man aus Vereinfachungsgründen die Steuerung auf den Plan-Ist-Vergleich ohne Einbeziehung der Obligowerterte reduzieren kann.⁷

3. Kompetenzaufbau ausgehend vom betrieblichen Leistungsprozess und dem Güterwert

Damit Auszubildende Kompetenzen im Rechnungswesen zur Steuerung der Geschäftsprozesse erwerben, ist es notwendig, dass sie sich in eine unternehmensinterne – d. h. abteilungsbezogene und gesamtunternehmerische – Perspektive hineindenken können. Der traditionelle Rechnungswesenunterricht nach der Bilanzmethode geht von einer externen Perspektive der Investoren und Gläubiger aus. Von der Bilanz als Instrument der externen Rechnungslegung her werden die Geschäftsvorfälle als Veränderung von Bilanzpositionen klassifiziert. Die Erfolgskonten werden als Unterkategorien des Eigenkapitals betrachtet. Dabei werden die finanziellen und nicht finanziellen Ressourcen des Unternehmens einmal in ihrer konkreten Zusammensetzung als Vermögen und einmal als abstrakte Herkunftsrechnung (Kapital) gesehen. Die Verpflichtungen der Wirtschaftseinheit „Unternehmen“ gegenüber anderen Wirtschaftseinheiten (Eigentümern und fremden Dritten), die sich aus der befristeten oder unbefristeten Kapitalüberlassung ergeben, werden vernachlässigt.

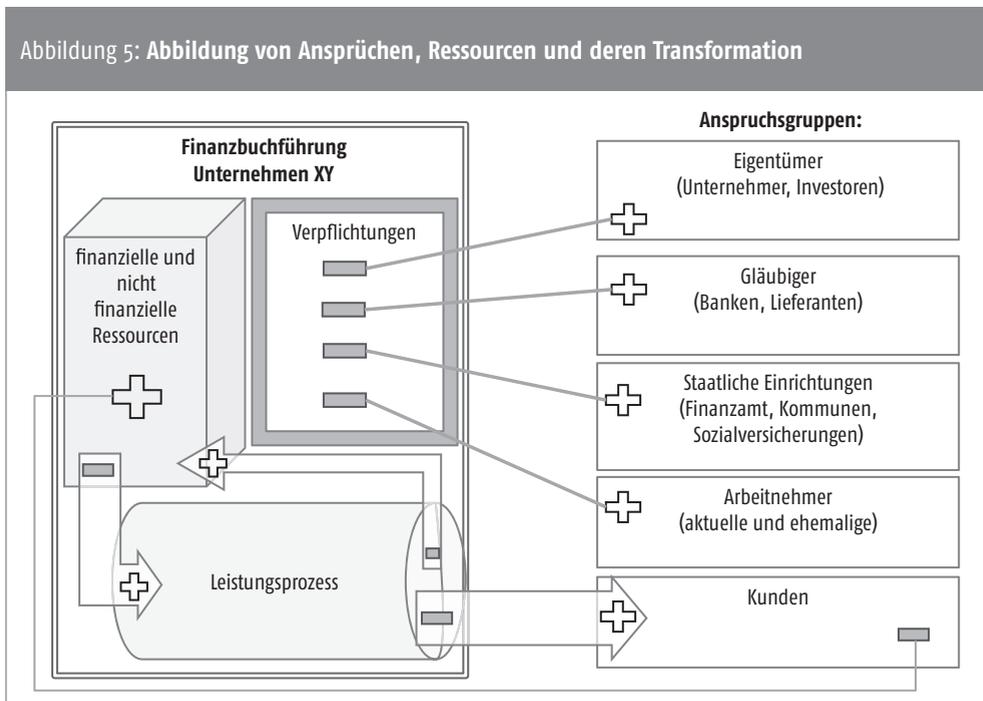
Die unternehmensexterne Perspektive kommt sowohl in der Vermeidung negativer Zahlen für den Wert der jeweiligen Verpflichtungen als auch in der nicht korrigierten Alltagsvorstellung von „Haben“ als „Guthaben“ statt eines negativen Wertes bzw. eines Werteabgangs zum Ausdruck. Dementsprechend wird auch nicht die Herkunft der Bezeichnung „Haben“ als Abkürzung von „ein Geschäftspartner soll haben“, d. h. als Verpflichtung und gleichbedeutend mit engl. „Credit“, erläutert. Dass Schulden nicht als negativer Wert in einer Wirtschaftseinheit dargestellt werden, ist weder mit mathematischer noch politischer Bildung vereinbar. Und dass die Bilanzposition „Eigenkapital“ finanzielle Verpflichtungen bezüglich einer Restgröße bei der Auflösung des Unternehmens oder einer möglicherweise vorher erfolgenden Entnahme bzw. Gewinnausschüttung gegenüber den beteiligten Wirtschaftseinheiten bedeutet, kommt im traditionellen Unterricht zu kurz.

Materielle und immaterielle Güter werden im traditionellen Unterricht nur als „gebundenes Kapital“ angesehen und nicht als die primären Wertträger und Objekte der Wertschöpfung. Wenn vorrätige Güter oder durch den Abgang finanzieller Mittel beschaffte Sachgüter,

7 Ein Obligo ist normalerweise eine vertragliche bzw. dispositive Verpflichtung. In ERP-Systemen sind damit aber nur diejenigen Verpflichtungen gemeint, die noch nicht in der Finanzbuchführung als Istwerte erfasst wurden. Dies wird bei den Aufstellungen von Plan (Budget), Obligo, Ist deutlich. Obligo + Ist ergibt dann den Verfügt-Wert, der zeigt, über welche Mittel bereits verfügt wurde. Somit steht die Zahlungsverpflichtung aufgrund einer Bestellung bis zur Buchung der Eingangsrechnung im Obligo, nach deren Buchung als Verbindlichkeit unabhängig von der Bezahlung im Ist.

Dienstleistungen und Nutzungsrechte in den Transformationsprozess zur Leistungserstellung eingehen, d. h. Wertschöpfung beabsichtigt wird, so wird dies als eine möglichst zu vermeidende Eigenkapitalminderung erklärt.

Im wirtschaftsinstrumentellen Ansatz des Rechnungswesenunterrichts (PREIß & TRAMM 1996, PREIß 1999) bildet nicht das abstrakte „Kapital“ den Hauptbezugspunkt der Betrachtung, sondern es sind die konkreten Güter (Sachgüter, Dienstleistungen und Nutzungsrechte), die die primären Wertträger und die Objekte der Wertschöpfung darstellen. Geld ermöglicht und unterstützt als sekundärer Wertträger den Austausch mit anderen Wirtschaftseinheiten und damit den betrieblichen Leistungsprozess. Ferner ist Geld die Maßeinheit für den Güterwert. Dahinter steht die Auffassung, dass Geld ohne Güterangebot keinen Wert besitzt, Güter aber auch ohne Geld einen Wert haben, nur eben schwieriger zu vergleichen und auszutauschen sind.



Die Gewinn- und Verlustrechnung (GuV) stellt im wirtschaftsinstrumentellen Ansatz und in der modernen Betriebswirtschaftslehre (vgl. hierzu ALBACH 2001) ein Abbild des betrieblichen Leistungsprozesses mit dem Input der Produktionsfaktoren und dem Output der Gesamtleistung nach dem Gesamtkostenverfahren dar (Abbildung 5). Aufwendungen sind sowohl die in den gesamten Leistungsprozess eingegangenen Ressourcen als auch die Wertminderungen der für den Leistungsprozess bereitgehaltenen Ressourcen. Erträge sind die erbrachten Leistungen und die Wertsteigerungen der bereitgehaltenen Ressourcen. Aufwendungen und Er-

träge verändern erst bei ihrer Verrechnung am Ende einer Periode das Eigenkapital und nicht vorher. Diese Sichtweise ist voll kompatibel mit den internationalen Rechnungslegungsstandards. Beim Umsatzkostenverfahren tritt an die Stelle der Gesamtleistung nur der Umsatz als Output, und als Input in den Leistungsprozess werden nur die zur Erbringung dieses Umsatzes eingesetzten Ressourcen als Aufwendungen angesehen.

Damit wird im wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesen eine unternehmensinterne Perspektive eingenommen, wie sie auch mit den Darstellungen von positiven und negativen Zahlen in der ERP-Software zum Ausdruck kommt (vgl. z. B. KÜTING et al. 2011, DIFFENDERFER & EL-ASSAL 2008). Diese auch im Operations Research⁸ übliche Perspektive baut auf einer Input-Output-Modellierung des betrieblichen Geschehens auf und sichert eine Einheitlichkeit betriebswirtschaftlicher Betrachtungen. Eine betriebswirtschaftlich und mathematisch korrekte Perspektive ist die Basis für die Integration des Rechnungswesens mit den logistischen und rechtlichen Komponenten der Betriebswirtschaftslehre (vgl. hierzu auch RÜCKWART 2009). Zugleich wird die Buchführung auf der Basis einer solchen Input-Output-Modellierung einfacher erlernbar, da es nur eine natürliche Buchungsregel gibt: Zugang = +, Abgang = -. Und dies bedeutet dann bei Beteiligungs- und Schuldverhältnissen: Ansprüche sind „+“ und Verpflichtungen sind „-“.

Eine auf dem betrieblichen Umsatz- und Leistungsprozess aufbauende Ausbildung im Rechnungswesen spart zudem Zeit, weil Bilanzveränderungsübungen wegfallen und die Buchungsregeln der doppelten Buchführung einfach werden. Die Buchführung baut auf dem mathematischen Vorwissen der 7. Klasse der Haupt- und Realschulen auf, wo das Rechnen mit negativen Zahlen am Beispiel der Überziehung von Girokonten und der Interpretation von negativen Salden als Schulden geübt wird.

Zu den Kernkompetenzen eines Kaufmanns/einer Kauffrau muss es gehören, die Gleichwertigkeit von „Soll“ (S), „Debit“ (Dr. oder DR) und „+“⁹ auf der einen Seite und „Haben“ (H), „Credit“ (Cr. oder CR) und „-“ auf der anderen Seite zu erkennen und zu wissen, dass in der doppelten Buchführung ein „+“ auch immer an anderer Stelle ein „-“ bewirkt. Plus und Minus haben gegenüber Soll und Haben den Vorteil, dass sie universeller verwandt werden; so auch in der Mengenbuchführung bei den Warenbeständen und in der Kostenrechnung bei der Belastung und Entlastung von Kostenstellen. Negative Warenbestände können im Obligo auftreten, wenn die Lieferzusagen die Bestände und Nachbestellungen übersteigen. Auf einer Kostenstelle treten negative Salden auf, wenn die weiterverrechneten Leistungen die angefallenen Kosten übersteigen. Kaufleute müssen sowohl mit den mathematischen als auch den

8 Operation Research (OR) bedeutet die Lösung komplexer Planungs- und Entscheidungsprobleme mithilfe mathematischer Modelle mit dem Ziel der Abbildung realer Entscheidungsprobleme durch Optimierung und Simulation (WÖHE & DÖRING 2010, S. 103). OR trägt damit dazu bei, die Planungswerte für das Rechnungswesen zu gewinnen. Und aus den Istwerten des Rechnungswesens lassen sich wiederum Rückschlüsse auf die Qualität der Modellierung im OR ziehen.

9 Nach mathematischer Konvention sind Werte ohne Vorzeichen positiv. Absolute Beträge als vorzeichenlose Zahlen werden mit der Betragssymbolik $|x|$ dargestellt.

kaufmännischen Vorzeichen umgehen und die so dargestellten Größen betriebswirtschaftlich interpretieren können. Dazu gehört auch zu erkennen, dass in den Instrumenten der externen Rechnungslegung die Vorzeichen der internen auf Werten basierenden Rechnung verschwinden und diese lediglich durch die Bezeichnung der Beträge ausgedrückt werden.

Die integrative Sichtweise von Logistik und Rechnungswesen besagt, dass ein Mengenabgang in der Warenbestandsführung bei einem positiven Preis auch einen Wertabgang bedeutet und dieser als Umsatzerlös in der Finanzbuchführung und in der Kostenrechnung erscheint. In der Finanzbuchführung muss dann als Gegenbuchung noch ein entsprechend hoher Wertzugang als Forderungs- oder Geldzugang erscheinen.

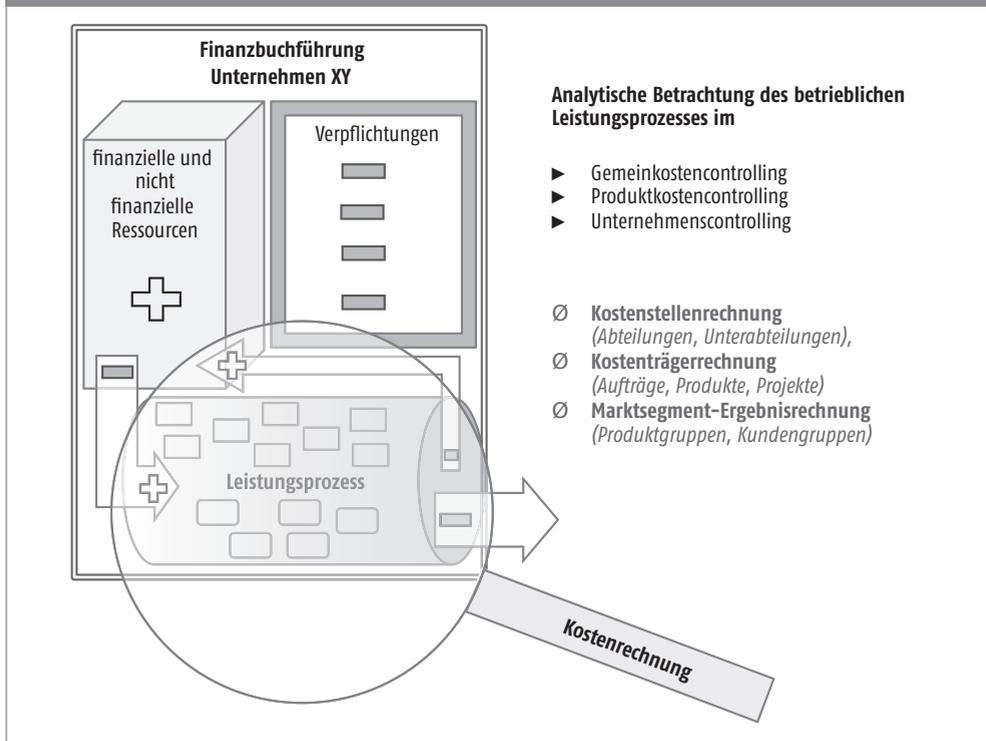
Die für das Rechnungswesen benötigten Kompetenzen liegen weniger in der Kontierung und der Buchung als vielmehr in der Interpretation der Kontensalden, der Abfragen und dem Erkennen von Zusammenhängen, hier von Umsatzerlösen und Einnahmen und (späteren) Einzahlungen. Der Steuerungsgedanke setzt nicht an Jahresabschlüssen, sondern an den laufenden Zahlen an. Umsatzerlöse sollten nicht nur absolut interpretiert werden, sondern auch mit den darauf verrechneten variablen und fixen Kosten in Beziehung gesetzt werden, um die Vorteilhaftigkeit von Geschäften zu beurteilen. Gerade im Zusammenhang mit dem Verkauf ist es wichtig, sowohl Stückgewinn als auch Deckungsbeitrag zu kennen, um den Verkauf der „richtigen“ Produkte zu fördern und auch die Grenzen von Preisnachlässen zu kennen.

Von vielen Unternehmen wird erwartet, dass in der Ausbildung ein Kostenbewusstsein vermittelt wird. Dieses kann gerade durch die Kostenstellenrechnung und das damit verbundene Gemeinkostencontrolling aufgebaut werden. Kostenstellen sind die Organisationseinheiten, in denen die Auszubildenden tätig werden. Hier kann die Kostenrechnung mit entsprechenden Modellierungen des Personaleinsatzes, des Energieverbrauchs, anderer Verbrauchsmaterialien und Kommunikationskosten einen Beitrag leisten. Wenn dann weiter gezeigt wird, wie diese Gemeinkosten über Zuschlagssätze, Maschinenstunden bzw. Prozesskosten in die Produktkalkulation eingehen, kann eine persönliche Mitverantwortung für die Preisgestaltung und das Unternehmensergebnis hergestellt werden. Damit wird der Steuerungsgedanke auf die Ebene der kaufmännischen Sachbearbeitung gebracht.

Aus der großen Bedeutung der Kostenrechnung darf nicht die Schlussfolgerung gezogen werden: „Mehr Kostenrechnung und weniger Finanzbuchführung“, sondern dies sollte zu einer stärkeren Integration beider Teilbereiche des Rechnungswesens führen. Die Kostenrechnung muss als eine detailliertere Betrachtung des betrieblichen Leistungsprozesses eingeführt werden (Abbildung 6).

Mit einer stärkeren Betonung der Kostenrechnung und auch der Liquiditätsplanung kann eine inhaltliche Umorientierung von der Dokumentation zur Steuerung unterstützt werden. Damit würde der Bezeichnung der Prüfungsgebiete in neueren Ausbildungsordnungen und den globalen Zielvorgaben in den Rahmenlehrplänen besser entsprochen.

Abbildung 6: Kostenrechnung als detailliertere Betrachtung des betrieblichen Leistungsprozesses



„Kaufmännische Steuerung“ darf nicht auf die Ermittlung einiger Kennzahlen reduziert werden, sondern sie muss vom Vergleich operativer Planungswerte (Budget) mit bereits eingegangenen Verpflichtungen (Obligo) und realisierter Geschäfte (Istwerte) ausgehen, Abweichungen analysieren und Maßnahmen zur Verwirklichung oder Anpassung der Planvorgaben ergreifen. Zum Verständnis der Gesamtlage kann dies auf der Unternehmensebene (Finanzbuchhaltung) und im Detail auf der Ebene der Kostenstellen, Finanzstellen und Projekte geschehen.

Rahmenlehrpläne, Prüfungen und Lehrwerke können inhaltlich von Eröffnungs- und Abschlussbuchungen abrücken und mehr auf die Interpretation und Aufbereitung von Konteninhalten, Saldenlisten und Vorgabenabweichungen hin ausgerichtet werden. List- und Bildschirmausgaben von ERP-Systemen zu thematisieren bedeutet nicht zwangsläufig den Einsatz von dieser Software im Unterricht, denn viele Informationen und deren Verknüpfung kann man über aufbereitete Arbeitsblätter in Tabellenkalkulationen nachbilden, zumal ERP-Software nicht selten die Daten in dieser Form an die Nutzer/-innen übergibt.

Die bisherigen Ausführungen haben sich überwiegend mit dem Aspekt der Steuerung, also dem Controlling, beschäftigt und den Teil „Kontrolle“ vernachlässigt. Diese Ergänzung ist mehr einer Übersetzungsschwäche des Fachbegriffs „Controlling“ geschuldet als einem ernst-

haften Auftrag, Inhalte der internen und externen Revision bzw. des Audits in die kaufmännischen Curricula aufzunehmen. Auf der Ebene kaufmännischer Sachbearbeiter/-innen kann man die Prüfung von Belegen, Kontierungen und Buchungen als Aufgaben im Rechnungswesen ansehen, die nicht direkt der Steuerung zuzuordnen wären. Es drängt sich deshalb der Verdacht auf, dass mit dem Bezeichnungsteil „Kontrolle“ die Ausrichtung an der Dokumentationsfunktion des Rechnungswesens und die tradierten Inhalte legitimiert werden sollen.

Kompetenzen bezüglich handels- und steuerrechtlicher Jahresabschlüsse können in der Ausbildung nur angebahnt werden. Hier genügt es vollkommen, wenn Einzelabschlüsse nach dem deutschen HGB erstellt und grundlegende Bewertungsvorschriften erläutert werden. Konzernabschlüsse und internationale Rechnungslegung nach IFRS/IAS¹⁰ oder gar nach US-GAAP sind der Weiterbildung vorzubehalten. Auch viele Aspekte der Lohn- und Gehaltsabrechnung sowie der Besteuerung würden die Ausbildung überfrachten.

4. Unterschiede zwischen den kaufmännischen Ausbildungsberufen

Bezüglich der kaufmännischen Berufe nehmen die Steuerfachangestellten eine Sonderstellung ein. Deren Kompetenzen im Rechnungswesen unterscheiden sich grundsätzlich von anderen kaufmännischen Berufen, weil sie Leistungen im Rechnungswesen für eine Vielzahl von kleinsten und kleineren bis mittleren Unternehmen erbringen und sich intensiv mit steuerrechtlichen Regelungen beschäftigen. Auch die Tätigkeiten der Steuerfachangestellten sind derzeit im Wandel begriffen, weil auch dort infolge der unternehmensübergreifenden Integration von Informationssystemen und der Verknüpfung der Buchführung mit den Warenwirtschaftssystemen der Mandanten immer weniger direkte Erfassungsarbeiten und mehr Abruf- und Aufbereitungsarbeiten anfallen. Steuerberater/-innen haben zunehmend die Personalverwaltung mit den Lohn- und Gehaltsabrechnungen der Mandanten übernommen, sodass die Steuerfachangestellten hier zunehmende Kompetenzen in Detailfragen des Sozialversicherungs- und Arbeitsrechts benötigen. In der Ausbildung der Steuerfachangestellten ist es auch bedeutsam, dass sie die Buchungen der Privatentnahmen und Privateinlagen einschließlich der Regelungen der Benutzung von Geschäftsfahrzeugen für private Zwecke erlernen. In allen anderen kaufmännischen Berufen können diese Inhaltsbereiche vernachlässigt werden.

Eine weitere Sonderstellung liegt bei den Bankkaufleuten vor, weil das Kerngeschäft der Banken die Kontenführung im Aktivkredit- und Passivkreditgeschäft sowie die Durchführung

10 Die International Financial Reporting Standards (IFRS) sind Weiterführungen der International Accounting Standards (IAS). Diese internationalen Normen für die Rechnungslegung sollen Investoren, sonstigen Teilnehmern der weltweiten Kapitalmärkte und anderen Adressaten transparente und vergleichbare Informationen in Abschlüssen und sonstigen Finanzberichten zur Verfügung stellen (IFRS FOUNDATION 2013, S. V). Durch das Übernahmeverfahren (Endorsement) der EU werden diese in der deutschsprachigen Fassung zu deutschem Recht.

Die United States Generally Accepted Accounting Principles (US-GAAP) gelten nur für die USA, sind aber derzeit für deutsche Unternehmen relevant, wenn sie zu amerikanischen Börsen zugelassen werden wollen.

des Zahlungsverkehrs ist. Wenn Bankkaufleute im Firmenkreditgeschäft und in der Wertpapieranlageberatung eingesetzt werden, sind über den Bankbetrieb hinausgehende Kompetenzen im Rechnungswesen notwendig, die nicht in einer Erstausbildung vermittelt werden können. Hier betrifft es das Rechnungswesen anderer Unternehmen von den Kleinstbetrieben bis zum internationalen Konzern. Bemerkenswert ist, dass die Bankkaufleute sich nicht als Buchhalter verstehen, obwohl das Kerngeschäft der Banken in der Kontenführung – d. h. dem Veranlassen von Buchungen und der Interpretation von Summen und Salden – besteht und die Umsatzerlöse einer Bank in Form von Zinserträgen und Zinsaufwendungen für Einlagen aus Kontensalden berechnet werden.

Die Unterschiede zwischen den anderen kaufmännischen Berufen sind im Rechnungswesen nur graduell. Schließlich ist der Umgang mit einem Warenwirtschaftssystem in den Handelsberufen auch ein Umgang mit einer ERP-Software. Die Modifikationen von ERP-Software betreffen hauptsächlich den Einzelhandel und die Banken, wo ein besonderer Sprachgebrauch vorliegt. Tendenziell brauchen Berufe mit großem Anteil an Bürotätigkeit mehr Kenntnisse im Rechnungswesen als Berufe mit einem hohen Anteil an persönlichem Kundenkontakt.

In der Ausbildung im Handel sollte auf keinen Fall die Kostenrechnung nur auf die Preiskalkulation mit vorgegebenen Zuschlagssätzen reduziert werden. Hier sollte ein Grundverständnis für das Gemeinkostencontrolling (Kostenstellenrechnung) aufgebaut werden, damit die Wirtschaftlichkeit einer Abteilung oder Filiale gesteuert werden kann. Dies gilt sinngemäß auch für die Ausbildung in einer Bank. Bei der Ausbildung im Groß- und Außenhandel sowie in der Industrie erscheint es dringend erforderlich, der Internationalisierung der Geschäftsbeziehungen Rechnung zu tragen und die Umsatzsteuerbuchungen um die Umsatzsteuer bei innergemeinschaftlichem Erwerb sowie um die Einfuhrumsatzsteuer und Zölle zu erweitern.

Für eine stärkere Berücksichtigung der Kostenrechnung und des Liquiditätsmanagements in den kaufmännischen Curricula sind neue curriculare Entwürfe und veränderte Prüfungsaufgaben erforderlich. Diese sollten sich an den Anforderungen integrierter Unternehmenssoftware orientieren, da diese Software branchenübergreifend – mit Modifikationen und Ergänzungen in einzelnen Branchen – eingesetzt wird. Die Schule sollte nicht länger die im Betrieb überwundene Zeit der isolierten Hauptbücher, Buchungssätze und Kalkulationen mit realitätsfremden Zahlen am Leben halten.

5. Skizzierung einer arbeits- und geschäftsprozess-integrierten Vermittlung des Rechnungswesens

So wie in der kaufmännischen Praxis wesentliche Komponenten des Rechnungswesens in die Geschäftsprozesse integriert sind, stellt sich die Frage, ob diesen Strukturen nicht auch die kaufmännische Ausbildung folgen kann und nur noch Spezialprobleme wie die Bewertung beim Jahresabschluss und die Verrechnung von Kostenstellen auf Kostenträger spezifischen Lernfeldern bzw. Wahlqualifikationseinheiten überlassen muss.

In vielen Ausbildungsberufen wird im ersten Lernfeld das Ausbildungsunternehmen einschließlich seiner kaufmännischen Mitarbeiter strukturell analysiert. Hier bietet die Betrachtung eines realen oder fiktiven Jahresabschlusses und seiner Einzelpositionen eine gute Möglichkeit, zentrale Fachbegriffe von einer konkreten Anschaulichkeit und formalen Operationen zu erarbeiten. Dabei bietet es sich an, von der GuV als der „Visitenkarte des Unternehmens“ (ALBACH 2011, S. 1 f.) auszugehen, weil diese den Leistungsprozess des Unternehmens mit dem Input an Produktionsfaktoren und dem Output der erzeugten und veräußerten Sachgüter, Dienstleistungen und Nutzungsrechte abbildet und über die Residualgröße „Jahresergebnis“ den Bezug zu den Unternehmenszielen herstellt.

Die hinter den Wertgrößen der GuV stehenden Mengengrößen bieten dabei sowohl genügend Veranschaulichungsmöglichkeiten als auch über die mathematischen Operationen „Menge x Preis = Wertansatz“ Erklärungspotenzial. Dabei ist die Größe „Umsatzerlöse“ bzw. in der Kurzform „Umsatz“ als der zu den jeweiligen Preisen bewertete Absatz eingeführt und deutlich von der dafür erhaltenen Gegenleistung, den Einnahmen aus den Umsatzerlösen in Form von Geld oder Forderungen, zu unterscheiden. Ferner muss deutlich werden, dass hinter den Personalaufwendungen Beschäftigte und deren geleistete Arbeit bzw. Arbeitsbereitschaft steht, die als Arbeitskraft mengenmäßig und als Bruttolöhne, -gehälter und Ausbildungvergütungen sowie als freiwillige Leistungen wertmäßig in den Leistungsprozess eingeht (betriebliche Wertschöpfung). Steuern können in diesem Zusammenhang als die hoheitlich festgesetzten Werte für die Partizipation des Unternehmens an öffentlichen Gütern, die in den Leistungsprozess eingegangen sind und für die entsprechende Zahlungen zu leisten sind, angesehen werden.

Im Anschluss an die GuV können die für den Leistungsprozess dauerhaft (Anlagevermögen) und vorübergehend (Umlaufvermögen) bereitgestellten Ressourcen in ähnlicher Weise betrachtet werden. Diese finanziellen und nicht finanziellen Ressourcen und die Schulden des Unternehmens können von konkreten Abbildungen und symbolischen Präsentationen in Inventurunterlagen ausgehend zu den abstrakteren Bilanzpositionen hinführen. Über die rechnerische Ermittlung des Eigenkapitals und des Jahresergebnisses können auf der Grundlage des Inventars dann die Verpflichtungen gegenüber den Eigentümern ermittelt werden. In der Bilanz werden die Ressourcen den zu ihrer Beschaffung eingegangenen Verpflichtungen gegenüber den Unternehmenseignern (Eigenkapital) und Fremden (Fremdkapital) gegenübergestellt. Dabei soll deutlich werden, dass Eigen- und Fremdkapital unterschiedliche Qualitäten bezüglich der Rückzahlungsterminierung (befristet, unbefristet) und Rückzahlungshöhe (Nennbetrag, Restbetrag) aufweisen, beide Kapitalarten aber positive monetäre Ansprüche anderer Wirtschaftseinheiten an das Unternehmen darstellen. Damit wird die in Abbildung 5 gezeigte Grundstruktur der Finanzbuchführung, die hinter dem Jahresabschluss steht, erarbeitet. Dabei sollte aber auch thematisiert werden, dass nicht alle Ressourcen (z. B. Mitarbeiter, Infrastruktur, Natur) und Verpflichtungen (z. B. soziale und moralische Gebote) im Jahresabschluss gezeigt werden.

Auch wichtige Kenntnisse der Kostenrechnung lassen sich mit der Betrachtung eines realen oder fiktiven Unternehmens vermitteln. Hier werden die Umsätze in die einzeln zu kalkulierenden Produkte (Leistungen) aufgelöst und diese als Kostenträger bezeichnet. Als Einzelkosten können dann die *direkt* diesen Produkten zuzurechnenden Einsatzwerte und als Gemeinkosten die *indirekt* zuzurechnenden Einsatzwerte erklärt werden. Anknüpfend an die Aufbauorganisation des Unternehmens kann die Strukturierung des Unternehmens in Kostenbereiche und Kostenstellen betrachtet werden. Dabei sollten die Kostenstellen als ein „kleines Unternehmen“ im Unternehmen angesehen werden, das Vorleistungen einsetzt (verzehrt) und damit wiederum neue Leistungen für andere Kostenstellen und die Kostenträger ausbringt (erbringt). Dieser Zusammenhang und der operative Begriffsaufbau kann über die Zuschlagskalkulation einiger Produkte verdeutlicht werden, ohne dass an dieser Stelle die Kostenrechnung im Detail behandelt werden muss.

Auf der Basis einer in die Präsentation eines Unternehmens eingebundenen Erarbeitung der Grundbegriffe des Rechnungswesens und des Zusammenhangs der Instrumente „Jahresabschluss“, „Finanzbuchhaltung“ und „Kostenrechnung“ kann dann in den folgenden Lernfeldern das Rechnungswesen in die Geschäftsprozesse integriert werden. Dabei kann die Technik der Kontenführung im Kontext des jeweiligen Lernfeldes auch bezüglich des Verhältnisses von bebuchbaren Nebenbuchkonten und nicht bebuchbaren Sammelkonten im Hauptbuch sowie den Durchbuchungen auf Kostenstellen und Kostenträgern (Aufträge, Projekte) praxisgerecht erlernt werden. Konten sind dann nicht „aufgelöste Bilanzpositionen“, sondern eigenständige Instrumente, die die Werte der zu steuernden Ressourcen und Verpflichtungen anzeigen. Die im Geschäftsprozess anfallenden Teilhandlungen aus dem Rechnungswesen betreffen die Kontierung sowie den Abruf und die Interpretation von Plan- und Istwerten zur Initiierung und Steuerung von Teilhandlungen. Durch die Einbeziehung des Rechnungswesens in die Arbeits- und Geschäftsprozesse wird auch den Erfordernissen der vollständigen Handlung Rechnung getragen, insbesondere bezüglich der Planung und Kontrolle von Ressourceneinsatz und Leistungserbringung aus einer ökonomischen Perspektive.

Die Inhalte für rechnungswesensspezifische Lernfelder ergeben sich dann nur noch aus besonderen Geschäftsvorfällen, die nicht in andere Lernfelder zu integrieren sind. Dies sind im Bereich der Finanzbuchführung hauptsächlich die Arbeiten im Kontext des Jahresabschlusses einschließlich der Besteuerung. In einem Kostenrechnungs-Lernfeld sind dies die Verrechnung zwischen Kostenstellen und Kostenträgern sowie die verschiedenen Verfahren der Kostenrechnung (Vollkosten, Teilkosten). Ein am Integrationsgedanken orientierter Kostenrechnungsunterricht sieht die Echtzeit-Kostenrechnung als das wichtigste Instrument des Controllings. Veraltete Verfahren der Kostenrechnung, die die Buchungen in der Kostenrechnung erst nach Ablauf einer Periode mithilfe einer Ergebnistabelle vornehmen, können weder die Steuerung im Handlungsvollzug übernehmen, noch sind sie geeignet, die Überprüfung der aktuellen Budgetverfügbarkeit bei Entscheidungen zu unterstützen. Deshalb sollte diese Verknüpfung von Finanzbuchhaltung und Kostenrechnung nicht mehr gelehrt werden.

Ein der gegenwärtigen Praxis entsprechender Unterricht im Rechnungswesen ist insbesondere dann nötig, wenn die Ausbildungsordnung die Prüfung in diesem Bereich als Wahlqualifikation vorsieht. Vereinfachungen aus Zeiten der manuellen oder isolierten computergestützten Buchführung (z. B. das aufwandsrechnerische Verfahren bei den Verbrauchsbuchungen, die Ergebnistabelle zur Überleitung der Aufwendungen in Kosten, die Reduktion der Kostenstellen auf Kostenbereiche zur Gewinnung von Gemeinkostenzuschlagssätzen im Betriebsabrechnungsbogen) können zwar erwähnt werden, sollten aber nicht als repräsentativ für das Rechnungswesen vermittelt werden. Die Ausbildung der Wahlqualifikation „Kaufmännische Steuerung“ wird vermutlich vorwiegend von Betrieben geleistet werden, die ein integriertes Rechnungswesen haben, worauf sich Schulen und Prüfungsausschüsse einstellen sollten.

Eine Erkenntnis des GUK-Forschungsprojektes ist, dass die kaufmännische Steuerung und Kontrolle eine kaufmännische Kernqualifikation darstellt und in den kaufmännischen Aus- und Fortbildungsordnungen einen hohen Stellenwert einnimmt und auch künftig einnehmen wird (vgl. Brötz et al. 2011, S. 31 ff. und GUK-Endbericht, insbesondere Kapitel 4.3). Daher ist eine Reform des Verständnisses der Vermittlung und der Anwendung des Rechnungswesens dringend geboten.

Literatur

- ALBACH, Horst: Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Einführung. Wiesbaden 2001
- ALBRECHT, W. Steve; SACK, Robert J.: Accounting Education: Charting the Course through a Perilous Future. Accounting Education Series, Volume No. 16. Sarasota, Florida 2000
- BRÖTZ, Rainer; KAISER, Franz; BRINGS, Christin; PEPPINGHAUS, Benedikt; WARBOLD-JAQUINET, Vanessa; KRIEGER, Anita; NOACK, Isabelle; NIES, Nicole; SCHAAL, Tristan: Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe (GUK). Zwischenbericht. Bonn 2011: BIBB, URL: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_42202.pdf
- DIFFENDERFER, Paul M.; EL-ASSAL, Samir: Profikurs Microsoft Dynamics NAV. 3. Aufl., Wiesbaden 2008
- IFRS FOUNDATION: International Financial Reporting Standards®. Teil A: Das Rahmenkonzept für die Rechnungslegung, das Vorwort zu den International Financial Reporting Standards (IFRS®) und die konsolidierte Fassung der IFRS einschließlich International Accounting Standards (IAS®) und Interpretationen zum 1. Januar 2013. London
- KAISER, Dirk: Treasury Management. Betriebswirtschaftliche Grundlagen der Finanzierung und Investition. Wiesbaden 2008
- KÜTING, Karlheinz; SNABE, Jim Hagemann; RÖSINGER, Andrea; WIRTH, Johannes: Geschäftsprozessbasiertes Rechnungswesen. Unternehmenstransparenz für den Mittelstand mit SAP Business ByDesign®. 2. Aufl., Stuttgart 2011

- PREIß, Peter: Didaktik des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens. München 1999
- PREIß, Peter; TRAMM, Tade: Die Göttinger Unterrichtskonzeption des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens. In: PREIß, Peter; TRAMM, Tade (Hrsg.): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung. Wiesbaden 1996, S. 222–323
- RÜCKWART, Wolf-Dieter: Die didaktische Ausrichtung des Rechnungswesens auf der betriebswirtschaftlichen Grundlage von Werte- und Geldflüssen. Flügelstift 2/2009, S. 38–61
- SCHNEIDER, Willy: Profitable Kundenorientierung durch Customer Relationship Management (CRM). Wertvolle Kunden gewinnen, begeistern und dauerhaft binden. München 2008
- WEIL, Roman L.; O'BRIEN, Patricia C.; MAHER, Michael W.; STICKNEY, Clyde P.: Accounting: the Language of Business. 10th Ed., Sun Lakes, Arizona 1999
- WÖHE, Günter; DÖRING, Ulrich: Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. 24. Aufl., München 2010

Michael Brater, Jost Buschmeyer, Claudia Munz

► „Dienstleistungskunst“ – eine Perspektive für kaufmännische Berufe?

Nicht alle Dienstleister sind Kaufleute – aber alle Kaufleute sind Dienstleister, behaupten wir. Das mag überraschen, denn bei Dienstleistungen denkt man zunächst meist an Handwerker/-innen (von Monteuren bis zu Friseur/-innen), an Servicekräfte in Handel, Gastronomie und Reinigungsgewerbe und an sog. personennahe Dienstleistungsberufe wie etwa Pflegekräfte im Kinder-, Wellness-, Kranken- und Altenbereich und ähnliche. Solche Tätigkeitsfelder scheinen auf den ersten Blick mit kaufmännischen Berufen nicht allzu viel gemeinsam zu haben, werden diese traditionell doch mit „Büroarbeit“ assoziiert. Dass dies kein zutreffendes Bild ist, belegt allein schon das Spektrum kaufmännischer Berufe mit 54 Ausbildungs- und 33 Fortbildungsberufen, darunter beispielsweise auch Kaufleute bzw. Servicefachkräfte für Dialogmarketing oder Kaufleute für Tourismus und Freizeit, also Personengruppen, die durchaus als Dienstleister wahrgenommen werden.

In den klassischen Theorien zur Frage, was Dienstleistungsarbeit auszeichnet, werden übereinstimmend drei Kriterien genannt: die Immaterialität, d. h., das Ergebnis einer Dienstleistung ist kein materielles Gut wie bei der Produktionsarbeit, es ist weder lagerfähig noch eindeutig objektivierbar und messbar; die Nichttrennbarkeit von Leistungserbringung und deren Nutzung durch den Kunden, die weitgehend parallel erfolgt (Uno-actu-Prinzip); Kundenbeteiligung. Gemeinsam ist allen Dienstleistenden, dass sie direkt mit Kunden zu tun haben, wobei es sich um den direkten Kontakt mit externen Kunden (im Geschäft, am Telefon) ebenso handeln kann wie um den direkten oder indirekten Kontakt mit internen Kunden im eigenen Unternehmen bzw. dessen Partnern. Dienstleistende sind in unterschiedlich hohem Grad auf die Mitwirkung des Kunden angewiesen, sei es, dass sie seine Ansprechbarkeit bzw. Anwesenheit benötigen, sei es, dass darüber hinausgehend aktive Beiträge des Kunden zur Leistungserbringung erforderlich sind (Koerstellung).

Diese Merkmale treffen im Prinzip auch auf Kaufleute zu. Denn sie „erschaffen mit ihren Leistungen kein materielles Gut, sondern erwerben ursprünglich ihr Auskommen im Zuge des Auseinanderfallens von Ort und Zeit des Einkaufs und Verkaufs von Waren und der Differenz zwischen Ein- und Verkaufspreis. (...) Im Verkauf beraten sie (...) die Kunden und übernehmen mit der zunehmenden Expansion der Unternehmen partiell die Planungs- und Steuerungsfunktion der Unternehmenseigentümer als kaufmännische Angestellte innerhalb der Verwaltungseinheiten“ (KAISER 2012, S. 223). Die Dienstleistung von Kaufleuten bezieht sich also einerseits auf die direkte Interaktion mit externen Kunden in Verkauf und Beratung, andererseits auf Unterstützungsleistungen wie z. B. Information, Kommunikation, Marketing,

Vertrieb für interne Kunden in ihrem Unternehmen. Im Kern „befinden sie sich in einer Vermittlerrolle zwischen der Produktion/Leistungserstellung und dem Kunden“, wie das BIBB-Forschungsprojekt zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden kaufmännischer Berufe (GUK) definiert.

1. Zum Dienstleistungscharakter kaufmännischer Arbeit

Damit bewegen sich Kaufleute im Bereich einer spezifischen Handlungsrationaliät. Das produzierende Gewerbe folgt der erzeugungsorientierten *Produktionslogik*. Die Nutzung von Erzeugnissen und Dienstleistungen hingegen ist durch *Konsumtionslogik* gekennzeichnet. Die Vermittlung zwischen beiden Sphären wird als *Transaktionslogik* bezeichnet. Gerade diese Vermittlung aber macht den Kern von Dienstleistungsarbeit und von kaufmännischen Tätigkeiten aus, wie oben bereits angesprochen. PONGRATZ (2012, S. 29 f.) unterscheidet die Leistungen im Bereich der Transaktionen nach den Kategorien „Tauschhandlungen“ (Aktionen, die unmittelbar dem Handel der Waren gelten), „Serviceleistungen“ (die den Kauf erleichtern oder attraktiver machen) sowie „Schnittstellengestaltung“ (Ermöglichen der persönlichen Begegnung von Produzent und Konsument). Eine Besonderheit von Dienstleistungen stellt dar, dass bei ihnen häufig die Bereitstellung der Dienstleistung und ihr „Konsum“ eng verschränkt sind, etwa wenn ein Gast in einem Restaurant Essen bestellt und dieses dann einnimmt. Zwar erfolgen die Herstellung des Essens und dessen Einnahme meist in getrennten Prozessen und Räumen, „aber ihre Handlungslogiken müssen unmittelbar aufeinander abgestimmt sein. Dieser Abstimmungsprozess, also die Verschränkung von Produktion und Konsumtion, stellt die zentrale Gestaltungsaufgabe von Dienstleistungsarbeit dar“ (PONGRATZ 2012, S. 27). Hier weisen die zahlreichen kaufmännischen Berufe spezifisch unterschiedliche Grade an Verschränktheit auf; gemeinsam ist ihnen – wie jeder Dienstleistung –, dass sie ihre Arbeit „zwischen“ Kunden und Produktion/Leistungserstellung erbringen.

Um die Spezifik von Dienstleistungsarbeit besser erfassen zu können, als dies mit der bloßen Abgrenzung gegen Produktionsarbeit möglich ist, ist es sinnvoll, nicht nur das *Was* der Arbeitstätigkeiten in den Blick zu nehmen, sondern ebenso das *Wie*. Dem liegt die Überlegung zugrunde, dass nahezu jede Tätigkeit Interpretationsspielräume bietet und eher nach der Produktionslogik oder aber der dienstleistungstypischen Transaktionslogik ausgeführt werden kann. Wir nehmen hier ein *Kontinuum* zwischen den drei genannten Handlungslogiken an, in dem sich die unterschiedlichen Ausprägungen der einzelnen Tätigkeiten verorten lassen.

Denn auch im Dienstleistungsbereich wird vielfach auf die Prinzipien der industriellen Rationalisierung und Standardisierung (Produktionslogik) zurückgegriffen und versucht, Dienstleistungsarbeit durch Routinisierung und Standardisierung von Prozessen zu vereinheitlichen und dadurch kontrollierbar und reproduzierbar zu machen. Beispielsweise gilt zwar die Verköstigung in einem Fastfood-Imbiss als Dienstleistung; faktisch wird sie meist

jedoch eher produktionshaft vollzogen, wobei der Kunde sich möglichst reibungslos in die vorgegebenen Abläufe integrieren soll.

Da sich jedoch Dienstleistungen an Kunden richten und meist nicht ohne deren Mitarbeit im Prozess erbracht werden können (beispielsweise kann ein Friseur nur dann gut Haare schneiden, wenn der Kunde den Kopf stillhält), sind sie grundsätzlich von Unplanbarkeit, Offenheit und situativer Gestaltungsnotwendigkeit gekennzeichnet. Das Ausmaß dieser Offenheit ist umso größer, je stärker auf den Kunden eingegangen wird und je weniger ihm lediglich standardisierte Leistungen angeboten werden, also die „Dienstleistungshaftigkeit“ der Leistung steigt.

Daraus folgt, dass wir nicht von Dienstleistung generell, sondern vom Dienstleistungscharakter von Arbeit sprechen. Der Dienstleistungscharakter von Arbeit ist umso größer, je

- ▶ schwieriger das Leistungsergebnis vorab (als Auftrag) im Detail festlegbar ist,
- ▶ zugänglicher (z. B. beobachtbarer) der Herstellungsprozess für den Kunden ist,
- ▶ abhängiger die Erstellung der Leistung von Kooperationsbeiträgen der Konsumierenden ist,
- ▶ mehr Raum die Klärung des Kundenanliegens und der Tauschmodalitäten einnimmt,
- ▶ mehr Aufwand in die Erleichterung des Tauschs und in die Zugänglichkeit des Angebots investiert wird und
- ▶ gezielter der Rahmen für persönliche Begegnungen und andere Transfersituationen gestaltet wird (PONGRATZ 2012, S. 41).

Was bedeutet dies nun praktisch für die Diskussion des Verhältnisses von kaufmännischen Berufen und Dienstleistungsarbeit?

Die landläufige („naive“) Auffassung von kaufmännischen Tätigkeiten assoziiert diese mit Begriffen wie standardisiert, buchhalterisch, regelorientiert und damit kontrollierbar und reproduzierbar. Damit wird die Annahme verbunden, sie seien weitgehend unabhängig von konkreten Handlungssettings und -situationen auf immer dieselbe Art durchführbar. Dieser Einschätzung widerspricht nicht nur die bloße Vielgestaltigkeit der modernen kaufmännischen Berufe und Tätigkeitsfelder mit ihren je unterschiedlichen Orientierungen und Vorgehensweisen. Noch wesentlicher ist, dass Kaufleute „in der Logik ihres Arbeitgebers im Spannungsfeld von ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Interessen“ agieren (BIBB-Forschungsprojekt GUK) und damit eine Vermittlungsleistung zwischen den unterschiedlichen Interessen erbringen müssen, für die der jeweils angemessene Weg und eine je eigene Art, unterschiedliche Loyalitäten auszubalancieren, zu finden ist. Zum anderen zeigen sich im alltäglichen Handeln die Grenzen von Routinisierung und Standardisierung in immer komplexer werdenden Arbeitsumgebungen. Kaufleute sind dann vor allem damit befasst, Wege der Anschlussfähigkeit standardisierter Instrumente und Vorgehensweisen an die realen Gegebenheiten zu finden, sie arbeiten an der „Sicherstellung des Anschlusses turbulenter externer Prozesse und Ressourcen an rationalisierte (erg. Prozesse)“ (HOLTGREWE 2004,

S. 3). Das bedeutet aber, dass auch das Handeln von Kaufleuten zunehmend von Offenheit, Unplanbarkeit und Gestaltungsnotwendigkeiten gekennzeichnet ist – wie wir dies als generelles Kennzeichen von Dienstleistungstätigkeiten feststellten.

2. Künstlerisches Handeln als Anregungsmodell für den Umgang mit Unplanbarkeit

Im vom BMBF geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Dienstleistung als Kunst – Wege zu innovativer und professioneller Dienstleistungsarbeit (KunDien)“ gingen die Autoren von 2008 bis 2011 der Frage nach, wie eine Professionalisierungsstrategie entwickelt werden kann, die auf die Besonderheiten von Dienstleistungsarbeit abgestimmt ist und den produktiven Umgang mit Offenheit fördert. Die zentrale Dienstleistungscompetenz besteht demnach darin, *mit* der Offenheit von Dienstleistungssituationen und *nicht gegen* diese zu arbeiten. Da hierfür die gängigen zweckrational orientierten Handlungsmodelle nicht ausreichen, wurde nach alternativen Handlungstypen als theoretischem und praktischem Bezugspunkt gesucht. Ausgehend von der These, dass Künstler/-innen diejenigen sind, die bei ihrer Arbeit exemplarisch eben nicht nach dem Muster „Erst planen, dann umsetzen“, sondern situativ-dialogisch vorgehen, erfolgte eine empirische Untersuchung, welche Merkmale dieses künstlerische Handeln auszeichnen. Ziel der Untersuchung war einerseits, übereinstimmende Merkmale der Vorgehensweise unterschiedlichster Künstler/-innen zu identifizieren, und andererseits, daraus Anhaltspunkte für eine Professionalisierungsstrategie für Dienstleistungsarbeit zu gewinnen.

Künstlerisch zu handeln, so konnte dabei aufgezeigt werden (vgl. BRATER/FREYGARTEN/RAHMANN/RAINER 2011), ist im Kern gleichbedeutend mit: „etwas entstehen lassen“. Dabei unterscheidet sich „entstehen lassen“ deutlich von „machen“ im Sinne eines zielgerichteten Vorgangs. Etwas entstehen zu lassen heißt: die Möglichkeiten, die im Gegenstand, im Objekt mehr oder weniger verborgen enthalten sind, durch handelnden Umgang mit dem Gegenstand herauszufinden und zum Erscheinen zu bringen. Zwar kann nichts entstehen, wenn der Künstler nicht tätig wäre – aber zugleich ist das, was entsteht, nicht das, was er gewollt oder gemacht hätte, sondern etwas, das er durch seine Aktivität geschehen lässt. Er ist zugleich aktiv und passiv. Im Folgenden zeichnen wir den künstlerischen Prozess idealtypisch anhand des Vorgehens eines einzelnen Künstlers nach. Natürlich verkennen wir nicht, dass es auch künstlerische Gruppenprozesse wie etwa die Improvisation in einem musikalischen oder darstellenden Ensemble gibt. Um den künstlerischen Handlungstyp herauszuarbeiten, sehen wir von interaktiven Wechselwirkungen mit anderen Künstlern ab und konzentrieren uns auf die Arbeit des Einzelnen.

Damit dieser etwas entstehen lassen kann, bedarf es vielfältiger Voraussetzungen und Implikationen. Unabdingbar ist dabei als Erstes, dass der Künstler „sein Handwerk verstehen“ und die damit verbundenen fachlichen Voraussetzungen besitzen muss. Auf der Ebene seines

Vorgehens jedoch kann sich der künstlerisch Tätige nicht auf irgendwelche gelernten Standards berufen, auf etwas, das „man so macht“ oder das „so richtig ist“.

Künstlerisch zu handeln heißt damit immer, sich auf einen offenen Prozess einzulassen. Wie sich Künstler/-innen dem stellen, kann unterschiedlich sein. Manche bemühen sich um „innere Leere“ und drängen die Gedanken und Vorstellungen, die sie mitbringen, bewusst zurück, um den Dingen so zu begegnen, als ob sie sie zum ersten Mal sähen. Andere beginnen mit einer Zufallstechnik (z. B. einer völlig zufälligen Grundierung), wieder andere fangen den Prozess durchaus mit einer bestimmten Vorstellung an, erleben dann aber, wie diese Vorstellung im Prozess immer mehr verschwimmt und schließlich verschwindet bzw. durch ganz neue Ideen, die aus dem Prozess entstehen, verdrängt wird. Das heißt: Weil das zu erreichende Ergebnis nicht bereits am Anfang des Prozesses formuliert ist, kann sich auch der gesamte Prozess nicht an diesem Ziel orientieren. Es geht hier um ein Handeln mit einer Fülle von Möglichkeiten und einer großen Komplexität. Am Beginn fehlen Orientierung und Wissen, wohin es geht und was zu tun ist. Interessant ist, dass sowohl bildende als darstellende Künstler/-innen, Musiker und Schriftsteller (hierzu: ZEMBYLAS/DÜRR 2009) gleichermaßen diesen Spannungszustand als wesentlich für ihr Schaffen beschreiben.

Das ist auch für manche Künstler/-innen ein belastender Spannungszustand. Offenheit und Unbestimmtheit werden subjektiv als Ungewissheit erlebt. Sie gehört offenbar zum künstlerischen Handeln dazu. Der Künstler begibt sich also freiwillig in die Unsicherheit und öffnet sich für das Unbekannte. Damit besteht eine große Nähe zur Improvisation, für viele Künstler/-innen geht ihr Vorgehen jedoch über die Bedeutung von Improvisation im Sinne eines kreativen Sichbewegens in einem definierten Rahmen hinaus, wie dies etwa beim Improvisationstheater der Fall ist. Sie sehen ihr Tun als eine Art „Schöpfung aus dem Nichts“.

Künstlerisch zu handeln bedeutet immer, mit Unsicherheit zu handeln. Das ist aber die unabdingbare Voraussetzung dafür, dass überhaupt Neues eintreten kann: Künstlerisches Handeln ist seiner Struktur nach das Handeln, das für Neues offen ist und genau das sucht – und umgekehrt wird jedes Handeln, das innovativ sein soll, diese Merkmale des Künstlerischen – wozu eben auch die Ungewissheit gehört – annehmen müssen.

Für den weiteren Gang des künstlerischen Prozesses ist es entscheidend, inwieweit der Künstler bereit ist, sich auf diese Ungewissheit und Unsicherheit einzulassen – sie also nicht zu vermeiden, sondern sich ihr zu stellen, sie gestalten zu wollen, um Neues hervorzubringen. Dabei stellt sich die Frage, wie beim künstlerischen Handeln die Komplexität der Anfangssituation reduziert und die Ungewissheit bewältigt wird.

Der künstlerische Prozess kennt eine ganz eigene Weise der Reduktion von Komplexität: das Spiel. Spielen gehört konstitutionell zum künstlerischen Handeln dazu. Wenn Künstler/-innen vom Spielen sprechen, dann meinen sie Folgendes: Ist das Interesse groß genug, um tatsächlich anzufangen, wenden sie sich jetzt erst einmal dem Material¹ zu – ohne größere

1 Bei darstellenden Künsten handelt es sich bei diesem „Material“ z. B. um Bewegungen und Gesten, um Text oder Musik, manchmal um die Schauspieler oder Tänzer usw.

Vorüberlegungen oder Planungen. Sie denken nicht lange über das nach, was sie jetzt tun wollen oder wie es gehen könnte, sondern sie probieren aus, sie sind praktisch tätig, sie „machen“. Sie tun dies allerdings – und das ist eine wichtige Bedingung – immer noch ohne bestimmte Absicht, ohne genauere Vorstellungen. Sie handeln einfach aus dem, was gerade greifbar ist – ganz gleich, ob mit guter Idee, schlechter Idee oder gar keiner Idee. Spielerisch mit den Dingen umzugehen heißt auch, Eindrücke, überraschende Wendungen, Details, Anmutungen in einem Fundus zu sammeln – vielleicht bekommen sie erst Bedeutung, wenn der Künstler/die Künstlerin sie irgendwann einmal „entdeckt“, d. h., wenn sie auf einmal sein Interesse entzünden. Das aber ist ein nicht ergründbarer Vorgang, dem sich Künstler/-innen durchaus hingeben. Mitunter tragen sie solche Funde jahrelang mit sich herum, bis sie sie plötzlich hervorholen und irgendwo einbauen. Der künstlerische Prozess ist also nicht rationalisierbar und kaum an Effizienzkriterien zu messen. Er lebt zum großen Teil von Neben- und Umwegen, von Nutzlosigkeit und Überschuss.

Spielen bedeutet in diesem Zusammenhang, sich zu öffnen, Vorstellungen fallen zu lassen, alles zu vergessen, was man bisher schon mal erarbeitet hat, alles schon Bestehende loszulassen, einfach Dinge ohne Absicht auszuprobieren, auszutauschen, in andere Kontexte zu versetzen und zu sehen, was dann geschieht.

Da die künstlerisch Tätigen gar nicht wissen, was sie machen sollen bzw. was dabei herauskommen soll, handelt es sich mehr um eine Befragung des Materials, um ein Erkunden seiner Möglichkeiten. Spielen heißt also: Man geht erst einmal absichtslos, ziellos, „einfach so“ mit dem Material um. Darin steckt bereits ein wichtiges Element: Wer künstlerisch tätig ist, handelt nämlich einfach, er beginnt mit dem Tun. Im Künstlerischen handelt man, bevor man weiß, als Voraussetzung dafür, auch einmal zu wissen. Man setzt einen Beginn – sonst würde gar nichts geschehen.

Diese erste Setzung ist, wie gesagt, nicht intentional, sie geht nicht aus einem Ziel oder einer äußeren Regel hervor. Die Künstler/-innen machen etwas Beliebigen mit dem Material, drehen es, wenden es, verändern da etwas, fügen dort etwas hinzu, probieren dieses und jenes. Wichtig ist, dass sie es weiterhin absichtslos tun, eher zufällig, eben spielerisch. Aber sie beobachten sehr genau, was dabei geschieht. Dabei kommt ihnen bei diesem „wachen Herumprobieren“ aus dem so behandelten Material etwas entgegen, sie „sehen“ etwas, etwas fällt ihnen auf. Das kann ein Motiv sein, eine Idee, oft ist es nur eine Ahnung oder eine Frage. Allerdings bleibt es nicht bei einer „registrierenden“ Wahrnehmung, die Fakten notiert, sondern sie erweitert sich zu einer Wahrnehmung von „Ausdruck“, von subtilen Eindrücken, von seelischen Konnotationen, von Gefühlen und Empfindungen, die sich in Sinnlichem manifestieren, um Stimmungen, Ahnungen und „Gespür“.

Das ist die Grundlage des künstlerischen Urteils. Es ist ein ästhetisches, aus der Anschauung gewonnenes Urteil. Es lässt den Künstler innehalten, heißt ihn genauer hinschauen auf etwas, dem er weiter nachgehen wird, weil es in ihm eine Frage weckt, die er durch eine erneute Handlung, ein weiteres Probieren zu beantworten sucht. Dieses wahrnehmungsgelichte-

te Handeln ist nicht nur am Beginn des Prozesses wichtig, sondern es durchzieht den gesamten künstlerischen Prozess. An dem, was der Künstler wahrnimmt, bildet sich sein Interesse und ergeben sich seine weiteren Entscheidungen.

Das wahrnehmungsverbundene Spiel hat dialogische Struktur und kann sich steigern zu einem intensiven Dialog zwischen Künstler und Material. Ein Prozess entfaltet sich, bei dem das Material gleichberechtigter Partner ist, sein Eigenleben zur Kenntnis bringt, Antworten gibt, die für den Künstler neue Fragen enthalten. Durch seine Eingriffe provoziert der Künstler diese Antworten des Gegenübers. Um sie wahrzunehmen, muss er aus seinen eigenen Gedanken und Ideen, aus allem, was ihn selbst bewegt, zeitweise aussteigen, „ganz Ohr“ (oder „ganz Auge“) sein für das, was sich am Gegenüber ereignet. Das führt dazu, dass dieser Dialog sich ganz auf die Exploration des Gegenübers konzentrieren kann. Entscheidend ist, dass der Künstler dem Material seinen Willen nicht einseitig aufprägt, sondern dass dieses Gegenüber Raum hat, sich zu äußern, zu reagieren, und dass diese Äußerungen und Reaktionen des Materials die nächste Handlung des Künstlers bestimmen, darin eingehen, aufgegriffen und berücksichtigt werden. Es handelt sich um einen interaktiven, kommunikativen Vorgang, bei dem das Eigene des Materials, des Gegenübers zum Vorschein kommt und der Künstler sich und sein weiteres Vorgehen vom Material (und nicht seiner eigenen Willkür) „belehren“ lässt.

Zu den Ungewissheiten des künstlerischen Prozesses gehört nicht nur die große Offenheit des Beginns. Dazu gehört vielmehr auch, dass es keineswegs sicher ist, dass der Dialog, der Wechsel von Wahrnehmung und Handlung, der spielerische Umgang mit dem Material zu einem Ergebnis, zu einem fruchtbaren Prozess führen. Selbst erfahrene Künstler/-innen berichten immer wieder, dass das Material schweigt, dass der Dialog stecken bleibt, dass sich nichts, schon gar nicht Neues zeigt, dass sie die innere Beziehung zum werdenden Werk, zum Prozess verlieren. Der Prozess stockt, die künstlerische Arbeit bleibt stecken bis zur vollständigen Blockade, nichts geht mehr voran, der Dialog bricht ab.

Das ist die künstlerische Krise. Sie ist kein Betriebsunfall, sondern gehört notwendig zum künstlerischen Prozess dazu. Sie ist einer seiner bewegenden Bestandteile. Künstler/-innen wissen, dass sie in jedem künstlerischen Prozess an jeder beliebigen Stelle kommen kann: Und sie kommt nicht nur einmal, sondern es kann viele Krisen in diesem Prozess geben. Künstler/-innen wissen auch, dass sich solch eine Krise nicht vermeiden und schon gar nicht durch Zwang überwinden lässt, auch wenn man das in der Verzweiflung immer wieder versucht.

Die Krise hat strukturelle Wurzeln im Spiel: Das Spiel muss ja nicht zu einem Ergebnis führen; dann wäre es kein Spiel mehr. Es lässt sich nicht zwingen, es gehorcht keinen Gesetzen, es gibt keine „todsicheren“, unausweichlichen Rezepte, keine Tricks oder professionellen Regeln. Erfahrene Künstler/-innen wissen, dass diese Krisen zwar immer wieder furchtbar sind, letztlich aber produktiv und konstruktiv. Letzteres zeigt sich aber erst spät. Etwa nachdem die Krise zu einer Art Nullpunkt geführt hat, an dem der Künstler wirklich nicht mehr weiß, wie es weitergehen kann. Er erkennt, dass er allein nichts bewirken kann; dass er nicht

der Herr des Materials ist, sondern eben sein Partner im Dialog und dem „Eigenwillen“ des Materials ausgesetzt ist. Erst durch die Krise wird der Dialog vollständig.

Das Entscheidende ist nun: Solange der Künstler unbedingt will, geht nichts voran. Erst wenn diese Intentionalität wirklich schweigt und er sich wirklich innerlich völlig für das öffnet, was „das Material will“, wenn er in einer Art harmonischer Gleichgültigkeit bereit ist, geschehen zu lassen – dann kann er erleben, wie es nun „aus der Sache“ spricht.

Die Lösung kommt, meist plötzlich, einschlagartig, aber nicht aus dem Künstler, sondern von außen, aus dem Material, dem Gegenstand. Dieser übernimmt nun die Führung, und der Künstler erlebt, wie er sich dieser Führung anvertrauen kann. Manche sprechen hier von einer Intuition, die sie selbst nicht herbeigeführt haben, sondern die ihnen „geschenkt“ wird. Wenn dieser Zustand eingetreten ist, wissen die Künstler/-innen, dass sie auf dem richtigen Weg sind. Ohne diesen Gang durch die Krise fehlt ihrer Kunst etwas, bleibt sie eher flach und oberflächlich. Der Schlüssel zur Überwindung der Krise ist die Kraft des Aushaltens.

Der Dialog erwächst aus dem absichtslosen Findenwollen des Spiels und dient zunächst einfach dem Kennenlernen. Damit verändert er ständig seine eigenen Grundlagen, Entwicklung findet statt, viele neue Möglichkeiten zeigen sich. Krisen treten auf. Hier kann nun ein Unerwartet-Erwartetes eintreten, indem sich aus dem Spiel – vor allem, wenn es in die Krise geführt hat – eine Idee zeigt, die den Künstler fasziniert und ihm wert scheint, aufgegriffen, näher betrachtet, genauer verfolgt zu werden. Damit steht der Künstler jetzt in einer Entscheidungssituation: Übergeht er diese Idee oder greift er sie auf?

Wenn er sie aufgreift, lenkt diese Idee nun den bisher völlig offenen Prozess. Sie weckt Vorstellungen davon, wie es weitergehen soll. Denn sie bringt jetzt Richtung in den bisher offenen Suchprozess. Von der Unbestimmtheit des Findens geht der Prozess nun über in das mehr zielgerichtete Ausarbeiten. Zusammenhänge, Sachgesetze kommen jetzt stärker zum Tragen und fordern Beachtung: Wenn man dieser Idee nachgehen will, muss man dies oder jenes tun bzw. schließt sich etwas anderes aus. Zwar ist die Umsetzung der Idee noch lange nicht eindeutig und klar – aber es gibt nun eine Richtung, an der man sich orientieren, einen Maßstab, den man bei den vielen anstehenden kleinen Entscheidungen zu Hilfe nehmen kann.

Die Entscheidung, einer Idee zu folgen, bringt noch nicht das Ergebnis des Prozesses, sondern erst einmal viele Entwürfe und gezieltere Experimente. Hat man die Idee, ist immer noch längst nichts fertig – aber der Künstler ahnt jetzt immerhin, was er will und wohin die Reise gehen könnte. Der Prozess gewinnt an Verbindlichkeit und Vergegenständlichung. Das Ergebnis, das Kunstwerk „bildet sich“ aus dem künstlerischen Handlungsprozess.

3. Künstlerisches Handeln in der Dienstleistungsarbeit

Künstlerisches Handeln, dies zeigen diese Darstellungen, ist damit eine Handlungsweise, die es ermöglicht, auch ohne eine vorab fixierte Planung zu überzeugenden Ergebnissen zu kommen. Gleichzeitig zeichnet sich dieser Handlungstypus nicht zuletzt durch die spezifische

Haltung aus, mit der der Handelnde einen solchen offenen Prozess vollzieht. Was können nun diese Merkmale künstlerischen Handelns für einen neuen Zugang zur Dienstleistungsarbeit bedeuten?

Parallelen zum Handeln von Dienstleistern lassen sich in vielerlei Hinsicht ziehen. Wie eingangs bereits erwähnt, gelingt – insbesondere eine individuell zugeschnittene – Dienstleistung nur, wenn sie im kooperierenden Austausch mit dem Kunden erfolgt. Hier spielt das im künstlerischen Handeln bedeutsame wahrnehmungsgeleitete dialogisch-explorative Vorgehen eine wesentliche Rolle. Damit bekommen mögliche Störungen und „Krisen“ eine andere Bedeutung, da sie quasi nicht „Fehler“, sondern notwendiger Teil der Anpassung der Leistung an die spezifischen Bedingungen und Bedürfnisse des Kunden sind. Auch zeichnen sich gute Dienstleistungen gerade dadurch aus, dass sich der/die Dienstleistende weder als Fachmann über den Kunden stellt noch sich zum reinen Diener von dessen Wünschen macht, sondern sich mit ihm gemeinsam in einen dialogischen Prozess begibt, in dem sich beide auf gleicher Augenhöhe und erfahrungsoffen auf die Suche nach der richtigen Lösung begeben.

Im Projekt „Dienstleistung als Kunst“ haben wir versucht, diese Bezüge zwischen künstlerischem Handeln und Dienstleistungshandeln zu systematisieren und in einem Leitbild für professionelle Dienstleistungsarbeit unter dem metaphorischen Titel „Dienstleistungs-Künstler/-in“ zusammenzufassen (vgl. dazu ausführlicher MUNZ/WAGNER/HARTMANN 2012, S. 93 ff.).

„Dienstleistungs-Künstler/-innen“ in professioneller Arbeit zeichnen sich demzufolge in ihrer Haltung aus durch:

- ▶ die Überzeugung, dass der Dienstleistungsprozess als offener Prozess anzulegen ist, der nur gemeinsam mit dem Kunden gelingt,
- ▶ die Gewissheit, dass es nicht in erster Linie darum geht, schnelle Lösungen zu suchen, sondern das Kundenanliegen optimal so zu klären, dass sich die angemessene Lösung „zeigt“,
- ▶ den Verzicht des Dienstleiters auf einen exklusiven Expertenstatus,
- ▶ einen eigenen Qualitätsanspruch des Dienstleistenden, der sich nicht als Experte für die Ausführung von Kundenwünschen versteht, sondern als Teil einer „Partnerschaft“ mit dem Kunden,
- ▶ die Überzeugung, dass eine langfristige Kundenbindung Vorrang vor kurzfristigen ökonomischen Interessen hat.

Merkmale der spezifischen Vorgehensweise sind dabei, dass

- ▶ „künstlerisch“ vorgehende Dienstleister die Bereitschaft und Fähigkeit ihrer Kunden zur gleichberechtigten Mitwirkung im Dienstleistungsprozess sichern bzw. ggf. durch „Professionalisierung“ der Kunden herstellen,
- ▶ sie auf den „Gesamtausdruck“ ihrer Kunden achten, d. h. mehr als nur deren verbale Botschaften wahrnehmen,
- ▶ sie den gemeinsamen Entwicklungsprozess in Bewegung halten – sie sind Experten der Prozess- und Beziehungsgestaltung,

- ▶ sie vorschnelle Schlussfolgerungen und Lösungsangebote vermeiden und den Prozess so lange wie nötig offenhalten,
- ▶ sie Impulse setzen und die Reaktion ihrer Kunden darauf genau wahrnehmen,
- ▶ sie geistesgegenwärtig sich im Prozess zeigende Impulse aufgreifen und
- ▶ sie „Krisen“ im Prozess zulassen und diese auf ihren produktiven Beitrag befragen.

Damit Dienstleistenden dies gelingt, verfügen sie über Techniken nondirektiver Prozesssteuerung, umfassende Wahrnehmungsfähigkeiten, Techniken der Gesprächsführung, sie sprechen die Sprache der Kunden, können ihnen Lösungsvarianten anschaulich darstellen, wissen, wie sie den Kunden den gesamten Prozess transparent machen, und können konstruktiv mit (Interessen-)Konflikten umgehen.

Das klingt anspruchsvoll – und ein derartiges Leitbild zu realisieren ist in der Tat mit hohen Kompetenzanforderungen verbunden. Allerdings muss bemerkt werden, dass die Dienstleistenden in den Betrieben, die am Projekt „Dienstleistung als Kunst“ beteiligt waren (von Callcenter-Mitarbeiter/-innen über Instandhaltungsmonteur und IT-Spezialisten bis zu Sachbearbeiter/-innen im Finanzdienstleistungsbereich), die Anforderungen als keineswegs ungewöhnlich bezeichneten, sondern sich im Gegenteil darin in einer Weise wiedererkennen, die häufig zu Reaktionen wie „Endlich wird gesehen, was ich wirklich leisten muss“ führte. Dies deckt sich mit etlichen Untersuchungen, die verdeutlichen, wie anspruchsvoll scheinbar „einfache“ Dienstleistungen sind. Die entsprechenden Kompetenzen haben sich erfahrene Dienstleistende in unterschiedlichem Maß ganz überwiegend in der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen ihrer Arbeit erworben. Formelle Aus- und Weiterbildungsgänge bereiten bislang kaum auf den gestaltenden Umgang mit offenen Situationen vor. Daher ist die Frage, ob sich diese Fähigkeiten nur über lange Zeit bilden können oder ob es Wege gibt, wie sie gezielt entwickelt werden können.

Im Projekt „Dienstleistung als Kunst“ wurde dafür ein Konzept erfolgreich erprobt, das in der betrieblichen Weiterbildung einsetzbar ist. Zudem wurden die entscheidenden Bedingungen identifiziert, die „künstlerische“ Dienstleistungsarbeit erst ermöglichen:

- a) Die souveräne Beherrschung der fachspezifischen Seite muss selbstverständliche Basis sein – erst wer sich sicher fühlt, kann frei handeln.
- b) Die Rahmenbedingungen – sowohl vonseiten des Dienstleistungsunternehmens wie des Kunden – müssen Offenheit ermöglichen.
- c) Die Art der Kundenanfrage muss so beschaffen sein – oder so geöffnet werden –, dass sie einen tatsächlich offen-dialogischen Prozess sowie Interpretations- und Handlungsspielräume erlaubt.

Vor allem Haltungen und Vorgehensweisen von „Dienstleistungskünstlern“ können nicht auf dem Weg herkömmlicher Schulungen, sondern nur durch besondere Erfahrungsmöglichkeiten und deren gründliche Reflexion angestoßen werden. Obwohl „künstlerische“ Dienstleis-

tungsarbeit letztlich die Entwicklung eines höchst persönlichen Stils erfordert, lassen sich doch zentrale Phasen dafür identifizieren.

Deren Abfolge sowie innere Logik stützt sich auf eine lernspezifische Adaption der Grawe'schen Wirkprinzipien (SCHULTE 2006) für tatsächliche Veränderungen in Haltungen und Handlungsweisen, die aus Studien zum Gelingen von Psychotherapie entwickelt wurden. Die Lernenden müssen sich das Ziel der Entwicklung der Kompetenzen für „künstlerische“ Dienstleistungsarbeit zu eigen machen, Selbstbezug herstellen und ihr Lernen als eigenaktiven Prozess verstehen können. Dafür werden eigene Vorerfahrungen reflexiv genutzt und der Willen zur Veränderung entwickelt, mit neuen Haltungen und Vorgehensweisen in der realen Arbeit experimentiert, aus Fehlern gelernt und als tragfähig erkanntes Neues in der Praxis angewandt und geübt. Lernmethoden sind Workshops inklusive der Auseinandersetzung mit künstlerischem Tun, Praxiserkundungen und Praxisprojekte. Für die Umsetzung dieses Erfahrungslernprogramms haben sich fünf Phasen bewährt:

Phase I: Vorhandene Erfahrungen gründlich reflektieren, Herausforderungen identifizieren
Ausgangspunkt und Ziel der Kompetenzentwicklung ist die berufliche Praxis der Dienstleistenden. In der ersten Phase werden daher die Erfahrungen der Dienstleistenden in ihrer täglichen Arbeit gründlich ausgewertet und die damit verbundenen Herausforderungen identifiziert. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei den Teilen der Arbeit, bei denen nicht nach Regeln und Routinen vorgegangen wird, sondern situativ Wege gefunden werden müssen. Zwischen den einzelnen Workshops empfiehlt es sich, von Anfang an Praxisaufgaben zur Vertiefung der Workshopthemen zu geben. Wichtig ist ebenso, von Anfang an (kleinere) künstlerische Erfahrungen zu ermöglichen.

Phase II: „In Kunst eintauchen“

Auf dieser Basis werden künstlerische Erfahrungen intensiviert und das künstlerische Handlungsmodell erlebbar gemacht. Es sind mehrere ganztägige reine Kunstworkshops mit Gruppen- und Einzelaufgabenstellungen ratsam, die von Künstlern und Künstlerinnen durchgeführt und gründlich ausgewertet werden. Auswertungsfragen sind insbesondere: Wie wurde mit der künstlerischen Arbeit begonnen, wie Ideen gefunden, wie vorgegangen, welche Wendepunkte und Krisen gab es im Prozess, woraus wurde deutlich, dass das Werk fertig ist? Auch zu dieser Phase gehören Praxisaufgaben, bei denen die Teilnehmenden Parallelen und Unterschiede ihrer künstlerischen und ihrer beruflichen Erfahrung erarbeiten.

Phase III: Erfahrungen systematisieren und auf den Begriff bringen

Die begriffliche Klärung erfolgt mithilfe der zugrunde gelegten Theorie von Dienstleistungsarbeit sowie des künstlerischen Handlungsparadigmas. In persönlichen Veränderungsprojekten experimentieren die Lernenden in ihrer beruflichen Praxis mit einzelnen Merkmalen dieses Handelns.

Phase IV: Üben einzelner Vorgehensweisen

Mit Improvisationsübungen und Rollenspielen werden als schwierig erlebte Haltungen und Vorgehensweisen explorierend geübt und in Feedbackschleifen reflektiert.

Phase V: Integration, Transfer durch Praxisprojekte

Die Integration einzelner Vorgehensweisen zum Gesamtansatz künstlerischen Dienstleistungshandelns mündet in individuelle komplexe Praxisprojekte.

4. „Künstlerische“ Dienstleistungsarbeit auch im kaufmännischen Bereich?

Kunden von (auch kaufmännischen) Dienstleistungen werden in ihren Wünschen und Erwartungen immer anspruchsvoller. Zufriedene Kunden sind der Schlüssel zum Erfolg. Um dieses Ziel zu erreichen, genügt es bei Weitem nicht, ein gutes Leistungsangebot zu haben – denn das haben andere auch. Entscheidend ist vielmehr ein professioneller Umgang mit den Kunden, der diesen positiv in Erinnerung bleibt und zu Kundenbindung und Weiterempfehlungen führt. Dies ist bekanntlich die nachhaltigste Form von Werbung für einen Dienstleister. „Den“ Kunden, für den standardisierte Konzepte passen, gibt es längst nicht mehr. Die Kundenkreise haben sich deutlich differenziert, sie reichen von denjenigen, die vor allem auf den Preis schauen, bis zu denen, die gezielte individuelle Beratung, persönliche Ansprache und ein Mehr an Leistung und Auftreten erwarten. Besondere Wettbewerbsvorteile für Dienstleistungsunternehmen liegen dabei gerade bei den Kunden, die Wert auf individuelle Leistungen legen, die das Unternehmen unverwechselbar machen – diese bedürfen aber des gekonnten Umgangs mit den Kunden.

Kaufmännische Tätigkeiten in diesem Sinne als „künstlerische Dienstleistung“ zu erbringen macht sich denn auch insbesondere an diesem Umgang mit den internen oder externen Kunden fest. Es geht nicht darum, die eigene Fachlichkeit mit ihren klaren Regeln und auch notwendigen Standards aufzuweichen, sondern gerade zwischen dieser Welt und der Lebenswelt des Kunden so zu vermitteln, dass sich eine sachlich und fachlich richtige und für den Kunden und das Unternehmen angemessene Lösung finden lässt.

Dass gerade auch für kaufmännische Dienstleistungen der Ansatz einer „künstlerischen“ Art des Vorgehens sowohl für die Kunden wie das Unternehmen und seine Beschäftigten den entscheidenden Mehrwert bringt, belegen die Befunde aus dem Kundien-Projekt, beispielsweise aus den Bereichen der Inkassodienstleistung, der Sachbearbeitung sowie den Beratungsdienstleistungen von Informatikfachleuten. Hier zeigte sich: Die entsprechend geschulten Beschäftigten konnten durchweg davon berichten, dass sich ihre Wahrnehmungsfähigkeit und Sensibilität im Umgang mit den Kunden deutlich verbesserte und dass sie mehr und neue Chancen erkannten, ihre Dienstleistung auszubauen. Zudem konnte eine größere Kundenzufriedenheit festgestellt werden.

„Die Teilnahme am Projekt lohnte sich für mich, weil ich viel kreativer geworden bin, gelernt habe zu kommunizieren, ich habe völlig neue Stärken in mir entdeckt.“ (Sachbearbeiterin Inkassodienstleistungen)

„Ich nehme jetzt bei der Situation mit dem Kunden viele Dinge wahr, die ich früher erst viel später oder gar nicht bemerkt habe. Dadurch hat sich mein bewusstes, aber auch unbewusstes Handeln verändert. Jetzt bewirke ich beim Kunden mehr.“ (IT-Consultant)

Ähnliches lässt sich auch beispielsweise durch zahlreiche Interviews (anlässlich einer unternehmensinternen Maßnahme) mit Beschäftigten einer führenden Drogeriemarktkette belegen, in deren Aus- und Fortbildung künstlerisches Üben zum Erwerb des künstlerischen Handlungstyps integraler Bestandteil ist. So äußert sich beispielsweise eine Filialleiterin:

„Dadurch, dass ich viel mitarbeite, nehme ich ja sehr viel wahr. Und da sieht man Dinge. Manchmal hat man nicht sofort die Lösung, und plötzlich fällt es einem ein. Man muss es erst wahrnehmen (...) Irgendwann ist dann schon eine Idee da, ohne groß zu überlegen.“

Eine Beschäftigte merkte an:

„Ich würde mal behaupten, man merkt es schon an der Gangart (des Kunden, Erg. d. Verf.), ob jemand ganz schnell ist und Sie dann fragt: Sie, ich suche ...? Oder ob er gemütlich läuft und einfach rumschaut und dann vor dem Regal angesprochen werden will: Kann ich Ihnen helfen?“

Und ein Regionalleiter:

„Sich der Situation und dem Kunden nicht direkt zu stellen, sondern zu sagen, das ist bei uns im Haus so geregelt, da kann ich nichts tun – also dieses Sichzurückziehen auf ‚das System‘, auf die Chefs, und zu argumentieren: Wenn ich Ihnen das so gewähre, dann ist mein Arbeitsplatz weg. Der schlimmste Fehler ist, wenn man den Handel nicht situativ organisiert.“

Der Erfolg eines „künstlerischen“ Vorgehens liegt auf der Hand: Kunden sind nämlich mehr als reine Käufer, für die der einfache Austausch von Leistung gegen Bezahlung typisch ist. Kunden wollen als Individuen mit ihren spezifischen Eigenarten und Wünschen wahrgenommen und behandelt werden. Und sie sind besonders sensibel dafür, wie Dienstleistende mit ihnen und ihrem Anliegen umgehen.

Dass dies häufig nicht gut gelingt, zeigt das schlechte Image von Dienstleistungen in den Augen vieler Kunden. Recherchen und eigene Befragungen von Kunden im Rahmen von „KunDien“ zu ihren Erfahrungen mit Dienstleistungen erbrachten typische Klagen, die sich schlaglichtartig so zusammenfassen lassen:

- ▶ Nicht gesehen werden – „Das Einzige, was stört, ist der Kunde.“
- ▶ Unfreundlichkeit, mangelnde Zuverlässigkeit – „Da könnte ja jeder kommen.“
- ▶ Fehlende Flexibilität – „Haben wir nicht.“/„Geht nicht.“/„Bin nicht zuständig.“
- ▶ Sich nicht verstanden fühlen – „So habe ich mir das aber nicht vorgestellt.“
- ▶ Unverständliche Sprache – „Können Sie mir das übersetzen?“
- ▶ Schlechtes Ergebnis – „Das passt nicht zu mir.“

Oft scheinen also Kunden und Dienstleister in verschiedenen Welten zu leben, zumindest betrachten sie die Situation aus unterschiedlichen Perspektiven. Wenn genau diese unterschiedlichen Perspektiven nicht thematisiert werden, bleiben beide Seiten hinter ihren Möglichkeiten zurück. Außerdem drückt sich in den Klagen der Kunden vieles aus, was mit Atmosphärischem, dem Umgangston, der Haltung der Dienstleistenden zu tun hat.

Interessanterweise sind auch Dienstleistende häufig nicht glücklich mit den Kunden. Ihre Klagen klingen ganz ähnlich: Sie fühlen sich von den Kunden nur als Funktionsträger und nicht als Person wahrgenommen, erleben zu wenig Wertschätzung und bemängeln, dass Kunden nicht genau wissen, was sie wollen.

Da man Kunden nicht ohne Weiteres ändern kann, kommt es darauf an, dass Unternehmen die Möglichkeiten ausschöpfen, die sie haben. Dies bedeutet: Sie müssen ihre Beschäftigten besser auf den gelingenden Umgang mit Kunden vorbereiten, sie für den Kundenkontakt professionalisieren und ihnen Bedingungen einräumen, die ein Handeln mit entsprechenden Freiheitsgraden und Befugnissen ermöglicht. Denn jeder/jede einzelne Mitarbeiter/-in eines Unternehmens ist entscheidend für den Erfolg beim Kunden, als erster Ansprechpartner des Kunden ist er „Gesicht und Stimme“ des ganzen Unternehmens. Hier besteht erhebliches Verbesserungspotenzial. Dies betrifft in den seltensten Fällen die fachspezifische Seite. Im Kern geht es vielmehr häufig um die zentralen Punkte einer veränderten Haltung zum Kunden sowie eine Steigerung von Wahrnehmungs- und Dialogfähigkeiten der Mitarbeiter/-innen. Seitens der Unternehmensführung bedarf es der Ermöglichung von gestaltungsoffenen Handlungssituationen auch auf der einfachen Ausführungsebene. Genau diese Fähigkeiten und Einsichten aber lassen sich durch die skizzierte Weiterbildung auf Grundlage des künstlerischen Handlungsmodells gezielt fördern.

Dies gilt unseres Erachtens auch für den kaufmännischen Bereich. Ebenso lohnend wäre, darüber nachzudenken, wie hier bereits in der Erstausbildung auf einen professionellen Umgang mit Offenheit vorbereitet werden kann. Dazu liegt aus zwei Modellversuchen in anderen Bereichen (Handwerk, industrielle Produktion)² bereits der Ansatz des „erfahrungsgeleiteten Arbeitens und Lernens“ vor, der die situative Verschränkung von objektivierendem und subjektivierendem Handeln zum Ziel hat. Er hebt darauf ab, neben dem Erwerb einer regelgelei-

2 Modellversuch „Ausbildung der Kompetenzen für erfahrungsgeleitetes Arbeiten im Handwerk am Beispiel des Friseurberufs“ sowie Modellversuch „Ausbildung der Kompetenzen für erfahrungsgeleitetes Arbeiten in der Chemischen Industrie“.

teten Fachlichkeit (objektivierend) auch Erfahrungsoffenheit, Gefühl und Gespür sowohl für Kunden wie den Arbeitsgegenstand sowie dialogisch-exploratives Vorgehen (subjektivierend) zu fördern, und der dazu u. a. auch künstlerisch-kreative Elemente einsetzt. Eine Übertragung in den kaufmännischen Bereich und eine Erweiterung des Ansatzes in Richtung des künstlerischen Handelns könnte zum einen auf den gekonnten situativen Umgang mit externen und internen Kunden fokussieren, zum anderen auf eine stärker wahrnehmungsgeladene Vorgehensweise im Umgang mit den jeweiligen fachlichen Arbeitsgegenständen und Bedingungen.

Literatur

- BRATER, Michael; FREYGARTEN, Sandra; RAHMANN, Elke; RAINER, Marlies: Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können. Bielefeld 2011
- HOLTGREWE, Ursula: Dienstleistungsarbeit und Dienstleistungsgesellschaften: Arbeitshandeln, Organisationen, Institutionen. Antrittsvorlesung an der Fakultät Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen 2004. <http://soziologie.uni-duisburg.de/personen/holtgrewe/uh-antrittsvl.pdf>
- KAISER, Franz: Dienstleistungskunst und kaufmännische Berufsbilder. In: MUNZ, Claudia; WAGNER, Jost; HARTMANN, Elisabeth: Die Kunst der guten Dienstleistung. Bielefeld 2012, S. 221–233
- MUNZ, Claudia; WAGNER, Jost; HARTMANN, Elisabeth: Die Kunst der guten Dienstleistung. Wie man professionelles Dienstleistungshandeln lernen kann. Bielefeld 2012
- PONGRATZ, Hans: Der Dienstleistungscharakter von Arbeit. Eine theoretische Annäherung. In: MUNZ, Claudia; WAGNER, Jost; HARTMANN, Elisabeth: Die Kunst der guten Dienstleistung. Bielefeld 2012, S. 17–43
- SCHULTE, Dietmar: Klaus Grawe: Auf dem Weg zu einer psychologischen Therapie. Bern 2006 (Mskr.)
- ZEMBYLAS, Tasos; DÜRR, Claudia: Wissen, Können und literarisches Schreiben. Eine Epistemologie der künstlerischen Praxis. Wien 2009

Franz Kaiser, Rainer Brötz

► Vom Monoberuf über Flexibilisierungskonzepte zum Individualberuf? Wenn Berufsbildungsforschung ihren Gegenstand zu verlieren droht

Einleitung

Das deutsche Berufsbildungssystem stützt sich in seinen Grundfesten auf Berufe und Beruflichkeit und unterscheidet sich darin wesentlich von anderen Berufsbildungssystemen in Europa, wie BOSCH/CHAREST 2006 auf der Basis eines Vergleichs von zehn Ländern konstatieren: „The only countries in which such a renaissance could be observed are Germany and Denmark. In these countries, the integration of occupations into the labour market has been achieved through the modernisation of occupational profiles, a process in which the social partners, with their centralized organisational structures, have played an important role. Occupations are nationally recognised and closely linked to pay systems, work organisation and career structures“ (BOSCH/CHAREST 2006, S. 10). Ob Beruf und Beruflichkeit in Deutschland die dominanten sozialen Organisationsformen von Arbeit und darauf bezogener Ausbildung sind, ist immer wieder Gegenstand des Diskurses – hier vorherrschend von akademischer Seite (EULER 2013) – und Ausgangspunkt für Forderungen, das Berufsprinzip durch andere soziale Organisationsformen zu ersetzen. Der Beitrag setzt sich mit dieser Kritik und den darauf bezogenen Forderungen auseinander. Dazu zeigen die Autoren, welche Bedeutung Berufe für Individuen, Wirtschaft und Gesellschaft in Deutschland haben und wie das Phänomen Beruf aus unterschiedlichen Perspektiven gedeutet wird (Abschnitt 1.), um dann auf die Kritik am Berufskonzept einzugehen und Alternativen vor dem Hintergrund der Neuordnungsarbeit im Bundesinstitut für Berufsbildung aufzuzeigen. Ferner wird der Vorwurf mangelnder Flexibilität und Anpassungsfähigkeit der Berufsausbildung hinterfragt (Abschnitt 2.1). Die Relevanz des Konzepts der Beruflichkeit in Verbindung mit der Theorie des Arbeitskraftunternehmers und einer konstruierten Situation im Jahr 2025, die davon ausgeht, dass die Wünsche der „Berufskritiker“ in Erfüllung gegangen seien und den Auszubildenden größere Entscheidungsoptionen eingeräumt werden, behandelt der vorletzte Abschnitt (2.2), ehe der Beitrag mit einem Ausblick (3) schließt.

1. Sichtweisen auf den Beruf

1.1 Soziologische Betrachtungsweisen

Die Interpretation und Wahrnehmung von Berufen hängt immer auch von der Perspektive der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin und der für sie relevanten Parameter ab. Dabei gilt, dass sich die Wissenschaft – wie schon BECK/BRATER/DAHEIM (1980) feststellten – schwertut, das Berufsphänomen in seiner Komplexität zu erfassen, sodass wir von einer umfassenden und gehaltvollen Theorie des Berufes noch weit entfernt sind (vgl. KUPKA 2005, S. 20). Wichtige Zugänge finden sich jedoch in den Konzepten von BECK/BRATER/DAHEIM (1980), BOLTE/BECK/BRATER (1988) und BERGER/KONIETZKA/MICHAJLOW (2001), wonach Berufe als Muster von Arbeitskraft oder als „institutionalisierte Bündelung der marktrelevanten Arbeitsfähigkeiten einer Person“ (ebd.) gelten. Für diese Berufssoziologen sind Berufe verbunden mit den Chancen auf dem Arbeitsmarkt und der Qualifizierung des Nachwuchses. Beruf wird dabei nicht auf den Ausbildungsberuf reduziert, sondern immer im Zusammenhang mit den individuellen, betrieblichen Verläufen sowie mit veränderten Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt gesehen.

Betrachtet man Beruf hingegen aus einer systemtheoretischen Perspektive wie KURTZ (2005) oder auch HARNEY (2011), so bestimmt sich der Beruf als Vermittlungsform zwischen zwei gesellschaftlichen Subsystemen. Bei KURTZ sind es das Bildungs- und Wirtschaftssystem, während es bei HARNEY die Person einerseits und die betriebliche Organisation als Sphäre des Wirtschaftssystems andererseits sind, zwischen denen der Beruf vermittelt.

In ähnlicher Weise betrachtet auch die soziologisch fundierte Arbeitsmarktforschung den Beruf als Vermittlungsform zwischen personenbezogener Qualifikation und arbeitsmarkt- bzw. arbeitsplatzbezogenem Qualifikationsbedarf. Auf die arbeitsmarktbezogenen Qualifikationen stützt sich auch die Bundesagentur für Arbeit bei ihren Beratungsdienstleistungen sowie Datenerhebungen. Berufe werden als Erwerbsberufe im Sinne von größeren Streuungen von Tätigkeiten im Rahmen der Berufsklassifikation erfasst und analysiert. Die Form der Erfassung der Erwerbsberufe wird von der Bundesagentur und dem Statistischen Bundesamt als Klassifikation mit Merkmalen vorgegeben und wurde erst vor wenigen Jahren unter Mitarbeit des BIBB grundlegend überarbeitet (SCHWEITZER/PAULUS/WIEMER 2011). Hier bilden tätigkeitsbezogene Aufgaben und das üblicherweise damit verbundene Qualifikationsniveau die entscheidenden Parameter.

Mit der angloamerikanischen Professionssoziologie hat eine weitere Deutung von Beruf Eingang in Deutschland gefunden. Demnach gehört zur Institution des Berufs ein System von übergeordneten Werten, die das Wissen legitimieren, und eine Berufsethik, die Normen für die Berufsausübung festlegt. In diesem Zusammenhang weist DEUTSCHMANN (2005) auf fünf Elemente hin, die für das Berufsprinzip von Bedeutung sind:

1. Autonomie (Orientierung des Handelns an selbst gesetzten Normen),
2. selbst gesetzte Werte, Normen, Wissensbestände (spezialisiertes fachliches Wissen, Urteilsvermögen und praktische Kompetenz),

3. praktische Vermittlung und Zertifizierung (Anerkennung von Kompetenzen),
4. Eröffnung von Zugangschancen zum Arbeitsmarkt (Berechtigung zu Positionen) und
5. kollektive Organisation der Berufsgruppen (Vereinigungen und Verbände).

Es handelt sich hierbei um einen Idealtypus; aber wichtig ist der Hinweis, dass sich die einzelnen Elemente aufeinander beziehen und nicht voneinander loslösen lassen, ohne die Gesamtkonstruktion zu negieren (ebd., S. 6 f.). Auffallend im immer wiederkehrenden Diskurs um den Beruf in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Berufssoziologie ist, dass Kritiker sich häufig auf einzelne der oben genannten Elemente fokussieren, ohne die Gesamtzusammenhänge zu thematisieren.

Eine eher pragmatisch-politische Betrachtungsweise fokussiert den Beruf als Ausbildungsberuf. Die Form des Qualifikationserwerbs wird hier zum Fokus der Beruflichkeit. Sie stützt sich auf das Berufsbildungsgesetz und die Handwerksordnung – einschließlich der Fortbildungsberufe, der Regelungen für Behinderte, der vollzeitschulischen Berufe und derer, die bei Bildungsträgern ausgebildet werden. In die Betrachtung werden zunehmend auch die akademischen Berufe einbezogen, nicht zuletzt weil die Bologna-Reform an den Hochschulen eine stärkere Berufsorientierung der akademischen Ausbildung befördert (PAHL 2012) – ein Zusammenhang, der auch durch die Diskussion über den DQR und EQR wieder aktuell geworden ist. Damit verliert diese Betrachtungsweise aber auch zunehmend ihre Klarheit.

1.2 Identitätsbildende, gesellschaftliche und wirtschaftliche Bedeutung des Berufes

Fasst man die genannten Aspekte zusammen, so wird deutlich, dass die unterschiedlichen Aspekte und Facetten von Beruf auf die individuellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Funktionen und Rahmenbedingungen zu reflektieren sind und diese sich gegenseitig beeinflussen (auch hierzu KUPKA 2005). Insofern ist Beruf und Beruflichkeit eine Konzeption und zugleich eine Chiffre, die der Erforschung, Aktualisierung und Entschlüsselung bedarf.

Aus der individuellen Perspektive der beruflich Qualifizierten ergibt sich die Bedeutung des Berufes aus mehreren Faktoren. Berufe bescheinigen Individuen zunächst, dass sie über die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse in einem umfangreichen Aufgabengebiet verfügen. Mit dem Erwerb beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen unterscheiden sich die Individuen in ihrem Wissen und Können also von Laien sowie An- und Ungelernten, aber auch in ihren mit der beruflichen Handlungsfähigkeit entwickelten Logik untereinander. „Die Bedingungen, unter denen Menschen der Welt begegnen, sind überformt von der Ausführung bestimmter Tätigkeiten ... der Beruf bestimmt die Möglichkeiten der individuellen Lebensgestaltung“ (SCHAPFEL-KAISER 2008, S. 13).

Der Erwerb einer beruflichen Qualifikation dient der Verbesserung der Arbeitsmarktchancen und zugleich der Teilhabe an einem gesellschaftlichen Subsystem, zu dessen profes-

sionalisierten Agenten die jeweils beruflich Qualifizierten werden (ebd.). Damit einher geht auch die Erwartung einer bestimmten Entlohnung, die je nach Art der Tätigkeit und deren gesellschaftlichem Stellenwert und Anerkennung in der Tarifpolitik ausgehandelt wird. Zwar schützt der Erwerb eines Berufes nicht vor Arbeitslosigkeit, dennoch verbessert er die Ausgangssituation und den Verhandlungsspielraum auch bei innerbetrieblichen Veränderungen, Umsetzungen etc. Aus der Perspektive der beruflich Qualifizierten wird der Beruf also zu einer „Identitätsfolie“ und einem Schutz, der eine bestimmte Qualifikation bescheinigt und dementsprechend Entlohnungsansprüche geltend machen lässt, die kollektivvertraglich erstritten werden müssen.¹

In einer Zeit der zunehmenden Auflösung von gesellschaftlichen Traditionen und Mustern sowie kulturellen Übereinkünften sind Berufe ein nicht zu vernachlässigendes Element der Identität für den Einzelnen, welches Fortbestand hat, wenn die betriebliche Bindung durch eine regionale oder karrierebedingte Veränderung oder aufgrund von betriebsbedingter Kündigung aufgelöst wird. „... gerade in einer Periode gesellschaftlicher Umbrüche (bietet) die berufsförmige Arbeit wichtige psychosoziale Erfahrungs-, Entwicklungs- und Handlungschancen“ (HEINZ 2005, S. 321, zitiert bei SCHAPFEL-KAISER 2008, S. 18). Letztlich bildet der Beruf immer noch einen, wenn nicht sogar den Kristallisationspunkt sozialer Identität (BRÖTZ 2005).

Nun hat sich auch und gerade in der beruflichen Bildung die Rolle der Lernenden von der klassischen Beistelllehre hin zu einer handlungsorientierten Lernprozessgestaltung entwickelt und setzt damit mehr Potenzial für selbstverantwortliches Handeln frei. Dies spiegelt sich auch in den taxonomischen Formulierungen der Ausbildungsordnungen und den Lernfeldern im Rahmenlehrplan wider sowie in der betrieblichen Ausbildungsrealität. Damit verbunden ist ein schneller Rollenwechsel der Auszubildenden vom Lernenden hin zur/zum beruflich verantwortlich handelnden Arbeitnehmer/-in.² In den Ausbildungsordnungen werden immer stärker selbstständiges Handeln und Eigenverantwortung gefordert. Daher wurde das Thema der unternehmerischen Selbstständigkeit in einige kaufmännische Ausbildungsordnungen aufgenommen, damit sich die Auszubildenden schon frühzeitig mit kaufmännisch-unternehmerischen Prozessen und ökonomischen Bedingungen vertraut machen.³ Dabei handelt es sich um eine neue Entwicklung, die auch den veränderten Organisationsformen in den Unternehmen und deren flachen Hierarchien und indirekten Steuerungsformen entsprechen. Das Aufgreifen dieser Entwicklungen in den Ausbildungsordnungen kann mit dazu beitragen, die Arbeitsmarktverwertbarkeit zu verbessern und adäquate Beschäftigungs- und Ein-

1 Angemerkt sei allerdings, dass auch diese Regelungen unter den Bedingungen von Tarifflicht und Umgehung von tarifvertraglichen Vereinbarungen durch den Einsatz von Leiharbeiterinnen und -arbeitnehmern von Personaldienstleistungsunternehmen nicht durchgängig gleiche Gültigkeit haben.

2 Dies vollzieht sich in mehr oder weniger gelungenen Formen, wie KAISER (2011) an einem Beispiel im Automobilhandel und KUTSCHA am Beispiel des Einzelhandels (2008) gezeigt haben.

3 Vgl. z. B. die Ausbildungsordnungen Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel, Kaufmann/Kauffrau für Versicherungen und Finanzen.

kommensmöglichkeiten zu finden (HAIPETER 2011). Darüber hinaus bleiben aber Lern- und Reflexionsprozesse zum Sinn und Zweck von ökonomischem und gesellschaftlich verantwortlichem Handeln zumindest in den kaufmännischen Aus- und Fortbildungsverordnungen noch weitgehend rudimentär (vgl. BÖRNER/BRÖTZ in diesem Band und KAISER 2013).

Die gesellschaftliche Bedeutung der beruflichen Bildung schlägt sich sowohl in der Beteiligungsstruktur bei der Entwicklung von Berufen nieder, an der Bundesländer, Bundesministerien, Gewerkschaften und Arbeitgeber beteiligt sind, als auch in der Formulierung der Zielsetzung der Berufsbildung, die in § 1 Absatz 3 BBiG wie folgt definiert ist: „Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“ Damit wird aus gesellschaftlicher Perspektive das Interesse an einer erfolgreichen Integration in das gesellschaftlich relevante Wirtschaftssystem durch die berufliche Bildung unterstrichen. Diese Integration findet in der Obhut des Staates statt und soll durch ihn reglementiert und überwacht werden (BIBB 2011).

Im Unterschied dazu scheint die gesellschaftliche Bedeutung der Berufsbildung selbst und nicht nur der Übergänge in sie hinein und der Zahl der Abbrüche und Absolventinnen und Absolventen in der öffentlichen Diskussion aus dem Blick geraten zu sein. Standen in Zeiten der Ausbildungs- und Lehrstellenknappheit nahezu ausschließlich quantitative Fragen im Mittelpunkt, so könnte sich dies in Zeiten des Fachkräftemangels ändern. Zwar bleiben dann die Herausforderungen der Unternehmen, Ausbildungsplätze in ausreichender Zahl zur Verfügung zu stellen, bedeutungsvoller wird aber deren Attraktivität im Hinblick auf den begehrten Nachwuchs. Berufliche Bildung kann dann im Unterschied zur akademischen Bildung ihre besondere Qualität nachweisen und zeigen, dass auch sie in der Lage ist, über den engen Handlungsrahmen hinaus Qualifikationen zu entwickeln. Hierbei sollte die zusätzliche Partizipation von Verbraucherschutzorganisationen und gesellschaftlichen Gruppen, wie NGOs, auch vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsdebatte und Technologiefolgen zunehmend an Bedeutung bei der Ausgestaltung der beruflichen Bildung gewinnen. Dabei geht es um die notwendigen Kompetenzen zur Entwicklung beruflicher Autonomie und Emanzipation, auf die LEMPERT (1971) und GEISLER (1974) in den 1970er-Jahren im Zusammenhang mit der beruflichen Bildung auch als Vorbereitung auf demokratische Partizipation in Betrieb und Gesellschaft hingewiesen haben.

Unternehmen und Institutionen benötigen für die bei ihnen anfallenden Tätigkeiten Arbeitskräfte, die in der Lage sind, diese Tätigkeiten qualifiziert auszuführen. Dafür benötigen sie Fachpersonal und sind bereit, Geld und Zeit zu investieren, um dieses zu qualifizieren. Die Rekrutierung von geeignetem Personal ist wesentlich leichter, wenn es standardisierte Qualifikationsprofile gibt, die durch Befähigungszeugnisse ausweisen, dass Bewerber/-innen ein bestimmtes Tätigkeitsspektrum beherrschen und dies auch in verallgemeinerter Form kogni-

tiv durchdrungen haben (Bosch 2014). Dies ist bei standardisierten Aus- und Fortbildungsprofilen der Fall, zumal Vertreter/-innen der Wirtschaft an der Entwicklung dieser Profile beteiligt sind, sodass diese im Hinblick auf typische Arbeitsteilungen in der jeweiligen Branche zugeschnitten sein können.

Zugleich wünschen sich Unternehmen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die nicht nur die fachliche Seite der Arbeit übernehmen, sondern zugleich eine „gute Art“ haben, sorgsam mit Einrichtungen und Materialien und freundlich mit Kolleginnen und Kollegen, Führungskräften und den Kunden umzugehen. Das Qualifikationsprofil ist demzufolge nicht nur berufsfachlich ausgerichtet, sondern vermittelt innerhalb der beruflichen Sozialisation eine Passung in den sozialen Habitus der Praxisgemeinschaft. Die Fachkräfte sollen zunehmend mitdenken und zur Verbesserung der Kultur im Unternehmen und der Erstellung der Leistungen (Produkte, Reparaturen, Verkäufe, Abrechnungen etc.) beitragen. So ist das idealtypische Ziel eines Arbeitgebers die Identifikation der Mitarbeiter/-innen mit dem Unternehmen und dessen Zielen. Gleichzeitig streben Unternehmen auch die Ausbildung von beruflich fundierten Qualitätsansprüchen an, die eine hohe Dienstleistungs- und Produktqualität ohne permanente Kontrolle wahrscheinlicher machen (SENNETT 2008). Damit schaffen berufliche Identifikationsmuster Qualitätsstandards, an denen auch den Unternehmen und ihren Verbänden gelegen ist, wie deren Engagement für spezifische Ausbildungsberufe immer wieder deutlich zeigt.

Andererseits wehren sich Teile der Wirtschaft und Ausbildungsbetriebe gegen eine zu starke Reglementierung der Ausbildung, die ihre betriebliche Flexibilität einschränkt und zu einer aufwendigeren Ausbildung führt, die teilweise nur durch Ausbildungsverbände und begleitende überbetriebliche Kurse zu gewährleisten ist. Aus einer solchen Perspektive können dann Flexibilisierungskonzepte erwachsen, die an die Grenzen des Fortbestands der Beruflichkeit reichen und von einigen Arbeitgeberverbänden begrüßt (vgl. BDA 2007) und zugleich von gewerkschaftlicher Seite kritisiert werden (vgl. WISSENSCHAFTLICHER BERATERKREIS 2008).

2. Dynamik der Anforderungen, neue Strukturkonzepte und Flexibilisierungen

2.1 Mangelnde Anpassungsfähigkeiten der dualen Berufsausbildung?

Die Debatten um die Neugestaltung der Berufsbildung sind kontrovers. Die Forderungen reichen von einer zusätzlichen Absicherung der Qualität und der Finanzierung des Berufsbildungssystems bis hin zu umfangreichen Deregulierungen und Flexibilisierungen. Einigkeit besteht darin, dass sich berufliche Bildung auf die Erzeugung von Handlungsfähigkeit beziehen soll und dass die Berufsbilder einer kontinuierlichen Anpassung an die Veränderungen im Wirtschafts- und Gesellschaftssystem bedürfen.

Zugleich unterstellen einige wissenschaftliche Akteure dem Berufsbildungssystem mangelnde Anpassungsfähigkeit aufgrund seines Berufskonzepts (BAETHGE/SOLGA/WIECK

2007). Dabei wird – mit Verweis auf den Bologna-Prozess und die Anpassung an europäische Entwicklungen – insbesondere Flexibilisierung durch Modularisierung gefordert. Diese Diskussion hat in den letzten beiden Dekaden immer wieder unterschiedliche Ansätze zur Modularisierung des deutschen Berufsbildungssystems hervorgebracht; so haben EULER/SEVERING (2006) zwei Modularisierungskonzepte vorgelegt. Sie schlagen eine Dezentralisierung der Akkreditierung und Modulprüfungen vor, womit sie sich von der betrieblichen Ausbildungsrealität zu einer bildungssystembezogenen Flexibilisierung bewegen, die dem Beispiel der Fragmentierung des Hochschulsystems folgt. Parallel dazu wird anhand von statistischen Daten die behauptete Diskontinuität von Berufskarrieren (SEIBERT 2007) hinterfragt und die Anpassungsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems aufgezeigt. „Für den kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Bereich ist festzustellen, dass sich die Branchen überwiegend für eine breite berufliche Qualifizierung entscheiden. Ein Beleg dafür, dass das duale System und seine Beruflichkeit nicht nur an die Produktionsgesellschaft gebunden und die Bedeutung des Berufes längst in der Dienstleistungsgesellschaft angekommen ist. Auch quantitativ sind die Mehrzahl aller Ausbildungsverhältnisse im Dienstleistungssektor angesiedelt“ (UHLY 2007, S. 221). Die Befundlage spricht also gegen eine mangelnde Anpassungsfähigkeit des dualen Systems (FRANK/KREMER/PAULINI-SCHLOTTAU 2010) und für eine Fehlinterpretation der aktuellen Lage von denjenigen, die aus den veränderten Anforderungen an einen Teil des Bildungssystems auf dessen notwendiges Verschwinden schließen. „Das Berufskonzept wird in diesen Errosionsszenarien allerdings statisch gefasst, sodass jeder Wandel zwangsläufig als Niedergang interpretiert werden muss“ (BOSCH 2014, S. 5).

Modularisierung im europäischen Kontext

Dennoch wird in Deutschland eine Modularisierung der Berufsbildung gefordert und mit der Entwicklung von Ausbildungsbausteinen (FRANK/GRUNWALD 2008) und deren Implementierung in der Trägerlandschaft von staatlicher Seite, trotz mäßigen Erfolgs, gefördert (EKERT u. a. 2012). Begründet wird dies häufig mit mangelnder Passfähigkeit des Konzepts der Beruflichkeit im europäischen Kontext, der auf Employability fokussiert (KRAUS 2006). Betrachtet man jedoch die Diskussion um Berufe auf europäischer Ebene, dann ist auffällig, dass gerade jene Länder für eine Modularisierung plädieren, die nicht über ein eigenständiges und historisch gewachsenes Berufsbildungssystem verfügen. Für diese kann allerdings die Setzung von Standards und die Einführung von Modulen ein erster Schnitt im Sinne des Aufbaus eines Berufsbildungssystems sein. Nicht umsonst hat die Diskussion um den DQR und EQR auf deutscher Seite – bei den Ministerien ebenso wie den Sozialparteien – dazu geführt, die Qualitätsstandards immer auch vor dem Hintergrund des Erhalts des deutschen Berufsbildungssystems und seiner Beruflichkeit zu sehen und sich dafür einzusetzen. Die Stärke und Verwertbarkeit deutscher Berufsabschlüsse wird in empirischen Untersuchungen und Gesprächen mit Betroffenen häufig belegt. So haben beispielsweise STEEDMANN/WAGNER/FORMAN (2003) nachgewiesen, dass das Niveau der deutschen IT-Berufe mit denen des

in England erworbenen Bachelors zu vergleichen ist. Deutsche Absolventen/Absolventinnen kaufmännischer Berufe, die im Ausland arbeiten, berichten immer wieder darüber, wie hilfreich der deutsche Berufsabschluss für ihre berufliche Tätigkeit sei. Letztlich werden die Berufe durch den Kopenhagen-Prozess nicht obsolet, denn sowohl beim deutschen wie auch beim europäischen Qualifizierungsrahmen handelt es sich um einen Referenzrahmen, auf den sich die Berufe wie auch andere schulische Bildungsabschlüsse beziehen können. Dies zeigen letztlich die Diskussionen über die Zuordnung der Berufe zu den jeweiligen Niveaustufen. Offen ist noch immer, wie der Prozess der Zuordnung von staatlich anerkannten Berufen und anderen Bildungsabschlüssen verlaufen wird. Aus der europäischen Diskussion lassen sich aber die Postulate der Transparenz und Durchlässigkeit ableiten, die für das deutsche Bildungssystem Hinweise zur Überprüfung von Strukturen, insbesondere in der Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung, geben.

Gefährdung beruflicher Identitäts- und Handlungskompetenzentwicklung durch Aufgabe des Konzepts der Beruflichkeit

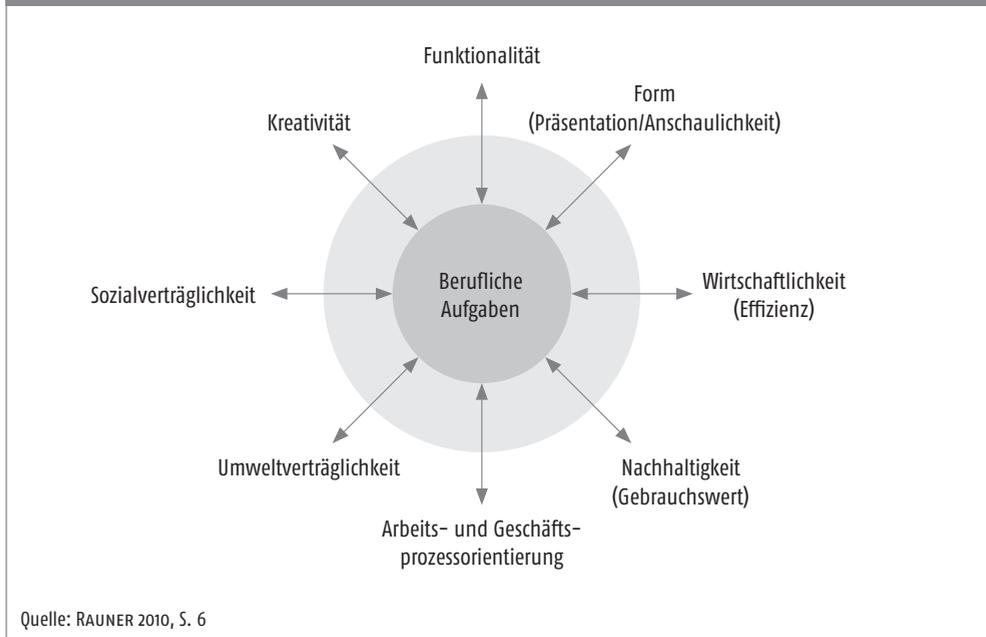
Die internationale Perspektive weist auf einen Reformbedarf des deutschen Berufsbildungssystems hin, im Hinblick auf niveaubezogene Standardisierung und zeitgleiche Flexibilisierung der Qualifizierungswege und der Anerkennung. Dieser sollte nicht zur Aufgabe der Beruflichkeit als Qualifizierungsziel führen, denn damit wären aus berufspädagogischer Sicht Gefährdungen für die Entwicklung beruflicher Identität und umfassender Handlungskompetenz verbunden.

Ein Wesensmerkmal von Beruf ist ja gerade dessen Potenzial zur Identifikation und der Zugang zur mit ihm verbundenen Praxisgemeinschaft. Dies kann nicht als historisches Relikt abgetan werden, sondern hat für Wirtschaft und Gesellschaft und das Individuum selbst eine hohe Bedeutung: „Für eine zweckmäßige Orientierung von Berufswählern und zur Bewältigung des Matching-Prozesses in Ausbildungs- und Arbeitsmarkt führen Modularisierung und Stufung in der Erstausbildung zu erheblichen Problemen, verwirren die Beteiligten und sind aus diesem Grunde eher abzulehnen. Zugleich erschweren Modularisierung und Stufung der Erstausbildung die Genese einer beruflichen Identifikation, die mittlerweile – nach Verlust anderer Identifikationsanker in der Gesellschaft – für die jungen Menschen immer wichtiger geworden ist“ (WENSIERSKI 2008, S. 153). Wenn die berufliche Praxis diese klaren Berufsstrukturen nicht mehr bieten kann und will, sondern nur noch unverbundene Teilprozesse und darauf bezogene Arbeitshandlungen mit entsprechenden Teilqualifizierungen, dann sollte in der Erstausbildung zumindest ein Keim für die berufliche Identifikation gelegt werden. Dass diese Prägung für die Betroffenen besonders wichtig ist, wurde immer wieder empirisch nachgewiesen. Sie ist aber nur möglich, wenn die Berufe klar definiert, eindeutig abgegrenzt und der Gesellschaft allgemein verständlich und bewusst sind (DOSTAL 2004).

Der Qualifizierungsweg vom Novizen zum Experten (DREYFUS/DREYFUS 1987) bedarf als Grundvoraussetzung für die Erlangung beruflicher Handlungsfähigkeit eines Gesamtzu-

sammenhangs. Dieser ist entscheidend dafür, ob es Auszubildenden gelingt, die Kompetenz zur Lösung ganzheitlicher, komplexer beruflicher Aufgaben zu entwickeln (s. Abbildung 1).

Abbildung 1: Kriterien der vollständigen Lösung beruflicher Aufgaben



Bei der mit der Modularisierung einhergehenden Fragmentierung geht dieser Gesamtzusammenhang verloren (RAUNER 2007 und 2010). Bei einer fortgesetzten Modularisierung der beruflichen Bildung in Deutschland – einer am Output orientierten Kompetenzfeststellung nach einem Qualifizierungsmodul, das frei am Markt der Bildungsgänge erworben werden kann – wird es wahrscheinlich weder zu einer Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz im umfassenden Sinne noch zu einer Identifikation mit dem Ausbildungsbetrieb beziehungsweise mit dem jeweiligen Bildungsträger, geschweige denn mit einem „Beruf“ kommen. Dies zeigt sich im internationalen Vergleich: Fragmentierte und modularisierte Berufsbildungssysteme weisen gegenüber Deutschland geringere Durchlässigkeit, geringere Qualität beruflicher Fachlichkeit, stärkere Fluktuation und höhere Jugendarbeitslosigkeit auf (YOUNG/ALLAIS 2011).

Neue Herausforderungen: Demografischer Wandel und Facharbeitermangel

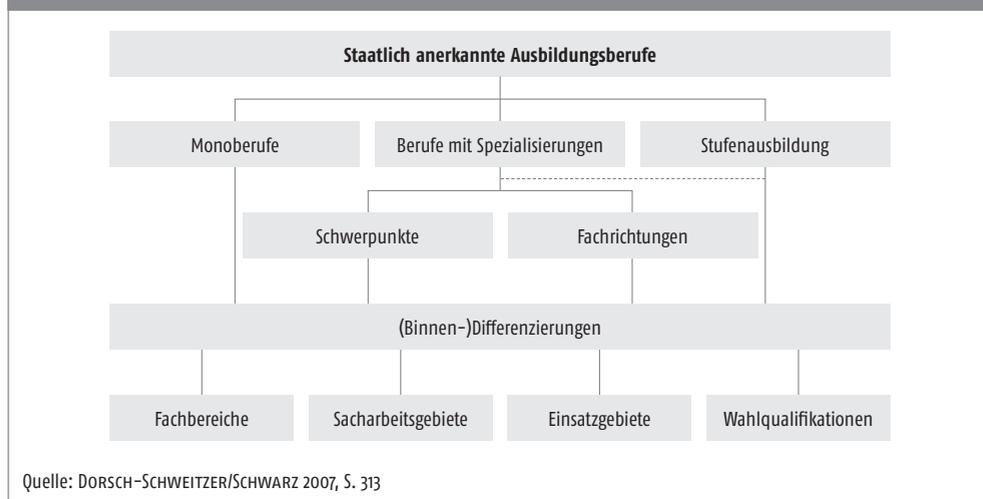
Trotz der aufgezeigten Vorteile des Konzepts der Beruflichkeit stellt sich die Frage nach dessen Zukunftsfähigkeit. Vor allem stellt der demografische Wandel ohne Zweifel eine neue Herausforderung für die berufliche Bildung in Deutschland dar. Die Zahl der Schulabgänger/-innen

in Ost- und Westdeutschland nimmt seit Jahren ab. In der Folge herrscht heute in einigen Branchen bereits Fachkräftemangel, wie zahlreiche Studien belegen, u. a. die BIBB-IAB-Modellrechnungen bis 2025 (HELMRICH/ZIKA 2010). Dafür dass die damit verbundene Herausforderung im Bereich der Berufsausbildung besser durch ein modularisiertes System gemeistert werden könnte, gibt es aber kein tragfähiges Argument. Schließlich lassen sich die starke Stellung der deutschen Wirtschaft und die schnelle Überwindung der letzten Wirtschaftskrise in Deutschland auch auf gut ausgebildete Fachkräfte und damit auf die Beruflichkeit zurückführen. Letztere erlaubt auf der Ebene der qualifizierten Facharbeit schnellere Anpassung an veränderte Bedingungen, die mit einer breit angelegten beruflichen Qualifizierung zu gewährleisten ist. „Für eine weiterhin hohe Bedeutung des dualen Systems spricht seine rasche Modernisierung in den letzten Jahren. Dabei zeigte sich, dass die Berufsausbildung in Deutschland vorrangig nicht ein sozialpolitisches Auffangbecken für lernschwache Jugendliche ist, sondern Bestandteil des Innovationssystems einer modernen Wirtschaft. Die Reform der Berufsausbildung in Verbindung mit flexibleren Formen der Arbeitsorganisation ist einer der Gründe für die Wiedererstarkung der deutschen Wirtschaft seit Mitte der 1990er-Jahre“ (BOSCH 2011, S. 33). Insofern ist es ein Widerspruch, dass in der aktuellen Diskussion eine Debatte über den Fachkräftemangel geführt wird und scheinbar unberührt davon die Debatte über Modularisierung. In diesem Zusammenhang sind Beruf und Beruflichkeit wieder stärker in den Mittelpunkt der bildungspolitischen Diskussionen zu stellen. Stattdessen finden sich Diskurse über theoriegedingerte Berufe mit kürzerer Ausbildungsdauer, zweijährige Berufe sowie Berufsunreife. Demgegenüber müssten die vorhandenen Potenziale von Jugendlichen für eine Facharbeiter- und Fachangestelltenausbildung stärker genutzt werden (WALDEN 2010). Gesellschaftliches Ziel muss es sein, möglichst viele Jugendliche eines Altersjahrgangs mindestens zu einem qualifizierten Berufsabschluss zu führen. Und damit schließt sich der Kreis, denn dies erfordert letztlich Beruflichkeit im volkswirtschaftlichen und gesellschaftlichen Sinn. Für die Berufsbildungspolitik kommt es darauf an, qualifizierte und zugleich hinreichend offene Berufe zu erhalten und (neue) zu schaffen.

Flexibilisierung ohne Fragmentierung

Vergleicht man die Behauptungen der mangelnden Anpassungs- und Zukunftsfähigkeit mit der strukturellen Entwicklung von neuen und neu geordneten Berufen, dann zeigen bereits die flexibilisierenden Strukturvarianten in den Berufen, wie Schwerpunkte, Fachrichtungen, Wahl- und Pflichtqualifikationen, Fachbereiche und Einsatzgebiete mit Öffnungsklauseln, Zusatzqualifikationen etc. (Abbildung 2), über welche flexiblen Bandbreiten die Ausbildungsordnungen mittlerweile verfügen können (vgl. BRETSCHNEIDER/SCHWARZ 2011). Dies kann als Form moderater Modularisierung angesehen werden, und diese trägt zweifelsfrei zur inhaltlichen und didaktischen Differenzierung in Ausbildungsordnungen bei.

Abbildung 2: Strukturmodelle von Ausbildungsberufen



Allerdings wäre es verfehlt, die didaktisch-curriculare Gestaltung von Ausbildungsberufen nach der simplifizierten Formel: „Je starrer, umso schlechter, je flexibler, umso besser“ vornehmen zu wollen. Zunächst hat Flexibilität an sich keinen Wert, und es ist zu unterscheiden zwischen dem arbeitgeber-, dem arbeitnehmer- sowie dem kammerorientierten Verständnis von flexiblen Berufs- und Prüfungscurricula und den individuellen Wünschen der Auszubildenden. Berufe müssen gemäß ihrer Rechtsverordnung einen verbindlichen Charakter haben, denn sie sind bundesweite Rechtsvorschriften für die Gestaltung der Ausbildung und Prüfung. Insoweit sind sie starr, und sie müssen zugleich über einheitliche Zeugnisprofile auch in einem europäischen Wirtschaftsraum interpretierbar sein.

Es gibt allerdings bereits innerhalb der Monoberufsstruktur zahlreiche Möglichkeiten, auf aktuelle betriebliche und gesellschaftliche Anforderungen zu reagieren. Die erste Form bezieht sich auf den Hinweis, dass die sachliche und zeitliche Gliederung Mindestanforderungen beschreiben, die die Betriebe vermitteln müssen und auf die Auszubildende einen rechtlichen Anspruch haben. Darüber hinaus können andere, betriebspezifische Inhalte vermittelt werden, die dann aber nicht prüfungsrelevant sind.⁴

Eine weitere Variante ist die Teilnovellierung oder Neuordnung von Berufen, bei denen bestimmte Inhalte aktualisiert und angepasst werden können. So finden wir Qualifikationen zum Umgang mit neueren IT-Systemen (Warenwirtschaftssystem, ERP-System) in den neu geordneten kaufmännischen Ausbildungsberufen und auch Anforderungen hinsichtlich Marketing und Kundenorientierung. Die Entscheidung über die Änderungen treffen die Bundessachverständigen. Sie können durch wissenschaftliche Untersuchungen fundiert sein. Ein

4 Eine Datenbank mit den vielfältigen Möglichkeiten, die derzeit hierfür zur Verfügung stehen, findet sich auf www.Ausbildungplus.de. Sie enthält auch regionale und berufsspezifische Ergänzungsmöglichkeiten.

Beispiel für die Anpassung ist die Versicherungsbranche, die seit 2001 den Beruf der Versicherungskaufleute zweimal angepasst hat, während im Unterschied dazu im Bankensektor auch weiterhin auf der Grundlage der Rechtsverordnung von 1998 ausgebildet wird.

Eine weitere Form der Flexibilisierung ist letztlich auch die Schaffung von gänzlich neuen Aus- oder Fortbildungsberufen sowie die Anpassung von Berufen. Hier zeigt sich, dass, wie auch in der Zeit zuvor, seit 2000 jährlich neue Berufe entwickelt und verordnet wurden, die Zahl der Modernisierung bestehender Berufe aber deutlich über der Zahl der neu geschaffenen liegt (Abbildung 3) und die Gesamtzahl der Ausbildungsberufe in den letzten Jahren einen gewissen „Sättigungsgrad“ bei ca. 350 Ausbildungsberufen gegenüber 600 in den 1970er- und ca. 900 in den 1950er-Jahren erreicht hat, da sich die Zahl seit den 1990er-Jahren nicht mehr gravierend verändert hat. Dies gilt für die gewerblich-technischen Ausbildungsberufe ebenso wie für die kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen.

Abbildung 3: Neue und modernisierte Berufe

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
neu	4	3	8	8	4	5	4	3	7	2	–	1	–	2
mod.	9	8	16	22	28	18	17	20	12	13	11	15	5	12
Summe	13	11	24	30	32	23	21	23	19	15	11	16	5	14

Quelle: Eigene Abbildung auf der Basis der BIBB-Daten

In diese Richtung zielt auch die Diskussion um die Bildung von Berufsgruppen oder -familien. Sie ist insbesondere vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und der damit verbundenen Problematik der Bildung hinreichend großer Fachklassen an den Berufsschulen bei sinkenden Auszubildendenzahlen in Ausbildungsberufen virulent geworden. Auch hier lassen sich unterschiedliche Ansätze finden, die zum Teil an die Erfahrungen aus der Entwicklung von Ausbildungsberufen anknüpfen und von einer Fundierung der beruflichen Handlungszusammenhänge ausgehen (BRÖTZ/SCHAPFEL-KAISER/SCHWARZ 2008). Andere Ansätze fordern systematische Voruntersuchungen ein (BRETSCHNEIDER/GRUNWALD/ZINKE 2010) oder argumentieren auf der Basis einer systematischen Inhaltsanalyse innerhalb einer großen Berufsfamilie (BRÖTZ/KOCK 2013).

2.2 Standardisierte Berufe oder individualisierte Kompetenzprofile?

Möglicherweise erweist sich die bisher geführte Debatte um Ganzheitlichkeit durch Beruflichkeit versus Fragmentierung durch Modularisierung als eine Art Scheingefecht, weil wir vor einem tief greifenden Wandel der Arbeitsbeziehungen stehen, der zu einer Auflösung des Normalarbeitsverhältnisses führen kann. An die Stelle der beruflich qualifizierten Facharbei-

ter/-innen, Angestellten und Gesellen/-innen würden dann – so die These – „Arbeitskraftunternehmer/-innen“ treten, die ihre Qualifikationsentwicklung in die eigene Hand nehmen, auf flexible Teilqualifikationen ohne tarifliche Absicherung zurückgreifen und damit eine „Selbstrationalisierung“ betreiben, die auch die Freizeit umfasst. Arbeitskraftunternehmer/-innen sind gekennzeichnet durch „eine gezielte Produktions- und Marktökonomie ihrer eigenen Arbeitskraft“ (Voss 2002, S. 297). Sie befreien sich von den engen Schablonen und Standardisierungen der „Berufsformen“ und ersetzen diese durch individualisierte und flexible Qualifikationspotenziale. Diese sind aber mitnichten beliebig, sondern ihr Erfolg orientiert sich immer an den betrieblichen bzw. arbeitsmarktbezogenen Anforderungen an die „Ware“ Arbeitskraft (SENNET 1998). Zugleich geht die Verantwortung für den erfolgreichen Verlauf von dem Bildungs- und Wirtschaftssystem auf die Einzelnen über, die auf dem Markt der „Kompetenzbausteinanbieter“ in einer „ökonomisierten Bildung“ (KRAUTZ 2009) Kompetenzen erwerben müssen und ihre Lebensführung auf die Verwertungsmöglichkeiten ihrer Arbeitskraft ausrichten, ohne dass es eine Absicherung des Erfolges gibt.

Auf der Basis der Arbeitskraftunternehmerthese von PONGRATZ/VOSS (2004) entwickelt GONON (2008) eine Merkmalsliste des „Künstler-Unternehmers“ als Self-Entrepreneur (Abbildung 4). Sein Leitkonzept wandelt sich von der Standesehre über den Produzentenstolz zur Beschäftigungsfähigkeit. Ziel ist die Verwertung der eigenen Kompetenz am Markt. „Kompetenz und Kompetenzakkumulation ist als biografisch fundierte Portfolioarbeit zu verstehen, als Akkumulation von Erfahrungen, als Nutzung und Kapitalisierung von biografischen Umwegen und Sprüngen, die eben heute durchaus gegenüber einer institutionalisierten Biografie positiv zu Buche schlagen“ (ebd., S. 15).

Abbildung 4: Neue Leitfigur der Berufsbildung „Selbst-Entrepreneur“

Idealtypus/ Leitgesichtspunkt	Ehrbarer Handwerker	Berufs- und Fachmensch	Self-Entrepreneur „Künstler-Unternehmer“
Ort	Stadt/Region	Nation	Globale Welt
Ökonomie – Zeitstruktur	Haus Tagewerk	Betrieb Getaktete Zeit	Projekt Entgrenzte Zeit
Organisation	Verband	Staat Bürokratie	Netzwerk
Arbeitsform	Poiesis	Praxis	Performanz
Leitkonzept	Standesehre	Fachbasierter Berufsstolz	Employabilität
Lernkultur	Vor-/Nachmachen Informelles Lernen	Formale Unterweisung	Selbstgesteuertes Lernen
Ethos	Solidarität Tüchtigkeit	Loyalität Sachlichkeit	Kreativität Innovation

Quelle: GONON 2008, S. 15

Der nachfolgende Zukunftsentwurf basiert auf GONONS Thesen und den Konzepten der Modularisierungs- und Qualifikationsrahmenbefürworter und zeigt die Voraussetzungen für eine gelungene Bildungs- und Erwerbskarriere auf. So könnte die Realität im Jahr 2025 aussehen:

Nach einem sechswöchigen Praktikum in einer Marketingagentur auf der Basis einer existenzsichernden Einfachbezahlung hatte Pauline eine gute Qualifikationsergänzung zur individuellen Kompetenzabrundung erhalten. Sie ermöglichte es ihr, in den kommenden fünf Jahren sowohl ihre mit spätestens 29 Jahren geplante Familiengründung tatsächlich durch das Zusammenziehen mit ihrem Lebenspartner und der Geburt von Zwillingen zu vollziehen als auch einem gut bezahlten Halbtagsjob in Festanstellung in der PR-Abteilung eines Unternehmens in Berlin nachzugehen und damit ihre Lebensführungsideen zu realisieren.

Dabei hatten ihr die an der Volkshochschule erworbenen Zusatzkenntnisse in IT-gestützter Grafik, die mehrmonatigen Sommerkurse an der Kunsthochschule sowie der Auslandsaufenthalt bei einem englischen Plattenlabel kurz nach ihrem Abitur geholfen. Es war für sie ein wahrer Glücksfall, dass die von der Europäischen Zentralagentur für Kompetenzentwicklungsberatung (EZaKeb) zuständige Beraterin für den Bereich „Kunst, Grafik und Bildgestaltung“ zwei Jahre nach dem Abitur mit ihr ein individuelles Profiling mit möglichen Stationen für ihre Kompetenzentwicklung durchgeführt hatte, das ihr half, die entsprechenden Kontakte zu den Bildungsanbietern und den Unternehmen aufzubauen und einen entsprechenden Kompetenzentwicklungsplan mit unterschiedlichen Alternativen aufzusetzen.

Auch ihr Freund Paul, in einer ländlichen Region in Bayern als Sohn einer selbstständigen Wirtin und eines Handwerksmeisters groß geworden, hatte mithilfe der EZaKeb neue Horizonte erkundet, die zu seinen individuellen Neigungen wesentlich besser passten als die ihm zuvor bekannten möglichen Kompetenzentwicklungspfade zur Sicherung der Vermarktung seiner Arbeitskraft, zumal er an dem Einstieg in das elterliche Unternehmen kein Interesse hatte. Sein Einstieg in die individualisierte Kompetenzentwicklung erfolgte nach dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule nach 10 Jahren mit einer guten Durchschnittsnote. Er stieg zunächst in das althergebrachte System der Berufsbildung ein, die noch im handwerklichen Bereich existierte, und schaffte seine persönliche Profilierung in Richtung „Holzaußen- und -innentüren sowie Fensterbau“ im Tischlerberuf durch gelungene Modulkombinationen im letzten Ausbildungsjahr. Dabei half die Reformierung der Regulierungen im Handwerksbereich, die eine flexibilisierte Ausbildungsgestaltung orientiert an den Wünschen der Auszubildenden ermöglichte. Die zertifizierten Berufserfahrungen im skandinavischen Raum sowie Sonderkurse im Heizungs- und Leimbau ergänzten sein Berufsprofil zum „energieneutralen Holzhausbauer“, wie er sich selbst auf seiner Visitenkarte nennt. Die Auftragslage im brandenburgischen Umland von Berlin gestaltet sich gut, sodass er seine Kompetenzen für skandinavische Fertighausunternehmen und soziale Leimbauinitiativen vermarkten kann und einer Vereinbarkeit von Leben und Arbeit mit seiner Partnerin nichts im Wege steht.

Hilfreich für die jeweiligen Stationen in Bildungs- und Arbeitsphasen war der mitgeführte Europaqualifizierungspass, der den jeweiligen Akteuren bei den Unternehmen und

Bildungsinstitutionen transparent machte, welche Qualifikationen und Kompetenzen bei beiden bereits entwickelt worden waren und welche Arbeitserfahrungen vorlagen und wie die Einschätzungen der zuständigen Personalverantwortlichen aus den vorangegangenen Stationen waren. Als schwierig erwiesen sich, dass soll nicht verschwiegen werden, die jeweiligen Verhandlungen um die Bezahlung, die von beiden immer wieder erneut geführt werden mussten, weil keine vergleichbaren Kompetenz-Lohn-Branchen-Tabellen vorlagen.

So ähnlich könnte die Lebens- und Arbeitsrealität von jungen Erwachsenen nach der Umsetzung eines europäisierten Kompetenzentwicklungssystems mit individualisierten Profilen sein, wie es sich aus den Modellen, die in den vergangenen Jahren im Zusammenhang mit dem Abgang zum Berufsmodell diskutiert wurden, ableiten ließ. Der abschließende Abschnitt unseres Beitrags will auf die Chancen, Risiken und Voraussetzungen einer solchen Deregulierungstendenz eingehen.

Kritisch wird neben den bereits erwähnten Risikoverlagerungen von den gesellschaftlichen Institutionen auf die Individuen (WENSIERSKI 2008) die empirische Evidenz dieser Thesen gesehen, die bislang weitgehend den Beweis schuldig geblieben sind (KUDA/STRAUSS 2002). Es bleibt abzuwarten, welche quantitative Bedeutung eine solche Entwicklung erlangt. Fest steht, „dass beim Arbeitskraftunternehmer die Grundlage einer Selbstkontrolle noch immer der erlernte und dann weiterentwickelte Beruf ist“ (HAIPETER 2011, S. 139). Die Fachlichkeit wird demzufolge nicht bedeutungslos, bleibt hingegen „roter Faden“, und die Qualifikationsbündel werden angereichert mit neuen Fähigkeiten zur biografischen Selbstgestaltung (siehe dazu UNGER 2009), die in die berufliche Bildung integriert werden müssen.

Dass dies im Rahmen des Konzepts der Beruflichkeit durchaus gelingen kann, zeigt bereits der Modellversuch FLAI aus den 1990er-Jahren, bei dem es um die Nutzung biografischer Selbstreflexion für die Entwicklung von Verantwortung im Kontext einer Dezentralisierung der Qualitätssicherung im Maschinenbau ging (SCHAPFEL-KAISER 1998). Hier wurde von einer klassischen Qualitätsschulung abgewichen, die anhand eines TQM-Handbuchs die Einflussfaktoren auf Qualität verdeutlichte und bei den Lebenserfahrungen der zu Schulenden selbst ansetzt. Mit Fragen wie: „Wann habe ich erstmals Verantwortung übernommen?“ wurden Zugänge zum Umgang mit Verantwortungsübertragung und -delegation mit den Auszubildenden und Ausbildungsmeistern geschaffen. Erwartungen wurden deutlich, die dann in einem simulierten Rollenspiel mit einem betrieblichen Auftrag weiter vertieft wurden.

In dem BIBB-Modellversuch „Kompetenzen für die eigenständige und flexible Gestaltung der Berufslaufbahn (FlexKom)“ bei der Handwerkskammer Rheinhessen wurden von 2004 bis 2008 gezielt Konzepte für die Entwicklung dieser Fähigkeiten entwickelt (siehe www.flexkom.info). Die nachfolgenden Fähigkeitskomponenten wurden als die charakteristischen für die „berufsbiografische Gestaltungsfähigkeit“ herausgearbeitet:

1. eigenständige Lernkompetenz (um aus Vergangenenem zu lernen und sich Ziele für die Zukunft zu geben und umzusetzen),
2. das eigene Kompetenzprofil erkennen und sichtbar machen (um die bisherigen [Berufs-] Lebenserträge zu erkennen und anderen zu präsentieren),
3. die eigene berufliche Situation unter biografischen Gesichtspunkten betrachten (um „den biografischen Blick“ zu entwickeln),
4. Selbstmarketing (um sich auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten).

Um diese Fähigkeiten zu entwickeln, wurden unterschiedliche Reflexionseinheiten über die drei Ausbildungsjahre verteilt eingesetzt. Dabei spielten generationenübergreifende Settings ebenso eine Rolle wie biografische Erzählungen und die Reflexion des Umgangs mit Krisen und herausfordernden Projekten (MUNZ/RAINER 2005).

So zeigen sich hier, neben flankierenden Maßnahmen in den allgemeinbildenden Fächern der Berufsschule, Möglichkeiten der integrierten Entwicklung von biografischer Gestaltungsfähigkeit in betrieblichen Berufsbildungsprozessen, die nicht auf einen Verzicht der Ausbildung standardisierter beruflicher Identität angewiesen sind.

3. Ausblick

Die heutigen Ausbildungsberufe bieten mit ihren Mindestanforderungen ein standardisierendes Orientierungsmuster sowie Flexibilisierungsmöglichkeiten mittels unterschiedlicher Strukturen. Sie schaffen so für den Großteil der Jugendlichen die notwendigen Anhaltspunkte ihrer weiteren beruflichen Entwicklung. Eine flexibilisierte Gestaltung von beruflichen Biografien durch die Auflösung reglementierter Beruflichkeit, wie wir sie in dem obigen Beispiel skizziert haben, setzt eine hohe stabile und gefestigte Persönlichkeit voraus, die sich jenseits von stabilen sozialen Kontrollen (die u. a. mit einem Ausbildungsvertrag und Schulbesuch verbunden sind) in jungen Jahren im Alltag orientieren und steuern kann, sowie eine hohe Entscheidungsfähigkeit, um in einem freien Markt von Arbeits- und Bildungsangeboten und mit diesem Markt verbundener verlässlicher Struktur an Beratungs- und Zertifizierungsstellen umgehen zu können. In einer vergleichbaren Situation befinden sich derzeit gut qualifizierte Jugendliche bei der Aufnahme einer akademischen Qualifizierung. Sie müssen aus einer nahezu unüberschaubaren Zahl an Bachelorabschlüssen und einer steigenden Zahl privater Anbieter auswählen.

Da sich auch künftig Arbeitskraftanbietende und -nachfragende nicht gleichberechtigt gegenüberstehen werden, ist es eine Aufgabe der Gesellschaft und des Staates, regulierend und steuernd einzugreifen und dabei primär gesellschaftliche und volkswirtschaftliche Interessen zu verfolgen. Den Individuen müssen auch künftig Unterstützungsstrukturen zur Verfügung stehen, die es ihnen ermöglichen, ihre Chance zu nutzen und sich breit zu qualifizieren. Darin hat sich nichts Grundlegendes verändert. Verändert hat sich aber die Konkurrenzsituation zwi-

schen den Absolvierenden des allgemeinbildenden Schulsystems beim Zugang zu einem Ausbildungsplatz (ULRICH 2010). Denn Jugendliche mit Abitur haben die Option, eine Ausbildung zu absolvieren und zu studieren oder beides miteinander zu verbinden. Für Jugendliche mit höheren Bildungsabschlüssen dürfte der Übergang ins Beschäftigungssystem daher auch weiterhin problemloser verlaufen als bei Jugendlichen mit mittleren und einfachen Bildungsabschlüssen.

Bemerkenswerterweise gibt es im Berufsbildungsgesetz keine schulischen oder bildungspolitischen Voraussetzungen, die an eine Ausbildung geknüpft werden. Dies regeln die Branchen und Betriebe geradezu naturwüchsig, und es ist üblich, dass gewisse Branchen in der Ausbildung weitgehend oder ausschließlich auf Abiturienten und Abiturientinnen setzen. Diese Praxis wird gegenwärtig durch den Fachkräftemangel gebremst. Und darin liegt eine Chance für die Jugendlichen mit einfachen und mittleren Bildungsabschlüssen ebenso wie für die Betriebe. Denn in diesem Zusammenhang gewinnt die Diskussion um Chancengleichheit und um die Möglichkeit der Entwicklung von beruflichen und persönlichen Talenten wieder an Aktualität.

Warum sollte man dann nicht das Ziel verfolgen, möglichst viele Jugendliche eines Jahrganges mit einer Berufsausbildung zu fördern? Die Förderung erfordert das individuelle Eingehen auf die Lernenden/Auszubildenden und bedingt für Jugendliche mit Lernproblemen oft eine Entschleunigung der Lernzeiten. Das BBiG kann dabei behilflich sein, weil es die Möglichkeit zulässt, die Ausbildungszeiten zu verlängern, wovon wenig Gebrauch gemacht wird und worüber es kaum Literatur und Untersuchungen gibt. Allerdings bedarf es hierfür auch Betriebe, die sich auf diese Prozesse und Förderungen einlassen, und Berufsschulen mit entsprechendem Personal und Zeitkontingenten, die die Schwächeren gerade in den Lerninhalten und -gebieten fördern, in denen sie Defizite haben. In diesem Zusammenhang helfen, wie auch im allgemeinbildenden Schulbereich, Wiederholungen wenig, weil sie das Individuum nicht stärken.

Beispiele aus Skandinavien zeigen, dass es auch anders gehen kann und aus den „Versagern“ selbstbewusste Menschen werden können, die ihr eigenes Leben planen und ordnen können (SCHUMANN 2010). Dies sollte auch das fiktive Beispiel von Paul und Paula aufzeigen. Es geht nicht nur um die Vermittlung der Stofffülle, sondern um das Verständnis für den Beruf und den Transfer in die reale Situation im Betrieb. Neben den Standards, die zur Qualitätssicherung und Vereinheitlichung von Berufsbildern erforderlich sind, bedarf es eben auch der Bereitstellung von Angeboten, die die individuellen Fertigkeiten und Fähigkeiten der Auszubildenden fördern. Ein solches Konzept setzt nicht auf Bestenauslese, sondern auf bestmögliche Förderung und Anerkennung von beruflichen Leistungen, aber auch Lebenserfahrungen, die nicht nur im Betrieb erworben werden. Dazu können auch die Förderung von Aufenthalten im Ausland und der Erwerb und/oder die Vertiefung einer Fremdsprache gehören. Die Auslandsaufenthalte im Rahmen der Ausbildung, die durch das BBiG 2005 eröffnet wurden, haben sich seit 2009 mit 10.000 auf 2013 mit ca. 20.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern verdoppelt (BMBF-Pressemitteilung vom 31.5.2013).

Gerade die berufliche Ausbildung hat ein Konzept vorzuweisen, in dem Jugendlichen ohne Abitur und mit zunächst geringerer Allgemeinbildung der Durchstieg in eine Beschäftigung und berufliche Perspektiven mit und ohne akademische Studien eröffnet werden können. Dazu besteht in Deutschland auch weiterhin eine gute Voraussetzung, weil Berufsbildung, wie aufgezeigt, einen festen Stellenwert bei den gesellschaftlichen Akteuren hat und nicht wie in anderen (europäischen) Ländern ein sogenanntes „Restbildungssystem“ ist. Im Zeitalter ökonomischer Verhältnisse, die durch Wachstum und Schnelligkeit geprägt sind, bedarf es eines Gegenpols in der Bildung und Berufsbildung, die diesem entgegenwirkt und folgerichtig auch den Lernenden ermöglicht, das Gelernte zu hinterfragen, mit unterschiedlichen Interessen umzugehen und sich mit den Zukunftswünschen und Zukunftsängsten von jungen Menschen auseinanderzusetzen. Insoweit war und ist Beruf und Beruflichkeit „modern“ und bedarf der Weiterentwicklung auf der Grundlage von veränderten wirtschaftlichen, ökologischen und gesellschaftlichen Bedingungen.

Literatur

- BAETHGE, Martin; SOLGA, Heike; WIECK, Markus: Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Bonn 2007
BDA: Presseinformation Nr. 61/2007
- BECK, Ulrich; BRATER, Michael; DAHEIM, Hansjürgen: Soziologie der Arbeit und der Berufe: Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Hamburg 1980
- BERGER, Peter A.; KONIETZKA, Dirk; MICHAILOW, Matthias: Beruf, soziale Ungleichheit und Individualisierung. In: KURTZ, Thomas (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen 2001, S. 209–238
- BIBB: Wie Ausbildungsordnungen entstehen. Bonn 2011
BIBB: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Bonn
- BOLTE, Karl M.; BECK, Ulrich; BRATER, Michael: Der Berufsbegriff als Instrument soziologischer Analyse. In: BOLTE, Karl M. (Hrsg.): Mensch, Arbeit und Betrieb. Weinheim 1988, S. 39–54
- BOSCH, Gerhard: Qualifikationsanforderungen an Arbeitnehmer – flexibel und zukunftsgerichtet. In: Wirtschaftsdienst 91, Sonderausgabe 2011 zur Konferenz „Qualifikation und Arbeitsmarkt: ungenutzte Potenziale“, S. 27–33
- BOSCH, Gerhard; CHAREST, Jean: Vocational training systems in ten countries and the influence of the social partners. Paper submitted to the IIRA 14th World Congress, Lima, Peru, September 11–14, 2006, Download unter: <http://www.iaq.uni-due.de/aktuell/veroeff/2006/bosch07.pdf>
- BOSCH, Gerhard: Facharbeit, Berufe und berufliche Arbeitsmärkte. In: WSI-Nachrichten 1/2014, S. 5–13
- BRETSCHNEIDER, Markus, GRUNWALD, Jorg-Günther; ZINKE, Gerd: Entwicklung eines möglichen Strukturkonzepts für die Bildung von Berufsgruppen Abschlussbericht. Bonn 2010, Download unter: <http://www.bibb.de/veroeffentlichung/en/de/publication/download/id/6214>

- BRETSCHNEIDER, Markus; SCHWARZ, Henrik: Berufsbildung in Unordnung? Strukturierung von Ausbildungsberufen. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2/2011, S. 43–46
- BRÖTZ, Rainer; SCHAPFEL-KAISER, Franz; SCHWARZ, Henrik: Berufsfamilien als Beitrag zur Stärkung des Berufsprinzips. In: BWP 4/2008, S. 23–26
- BRÖTZ, Rainer; SCHAPFEL-KAISER, Franz (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht. Berichte zur beruflichen Bildung, Bonn 2010
- BRÖTZ, Rainer; SCHWARZ, Henrik: Mehr Ausbildungsplätze durch Einfachberufe? Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, April 2004, Download unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/leitartikel_zweijaehrige-ausbildungsgaenge_beitrag2.pdf (zuletzt abgefragt am 28.4.2011)
- BRÖTZ, Rainer: Berufliche Flexibilisierung und Berufsprinzip. In: BWP 4/2005, S. 10–14
- BRÖTZ, Rainer; KOCK, Anke: Methode zur Konstruktion von Berufsgruppen. In: BWP 4/2013, S. 48–52
- DEISSINGER, Thomas: Modularisierung der Berufsausbildung. In: BECK, Klaus; MÜLLER, Wolfgang; DEISSINGER, Thomas; ZIMMERMANN, Matthias (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Weinheim 1996, S. 189 ff.
- DEUTSCHMANN, Christoph: Latente Funktionen der Institution des Berufes. In: IAB Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung „Perspektiven des Berufskonzeptes – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung, Erwerbstätigkeit und Arbeitsmarkt“, Sammelband, Hrsg. JACOB/KUPKA, 2005, S. 3–16
- DORSCH-SCHWEIZER, Marlies; SCHWARZ, Henrik: Beruflichkeit zwischen Arbeitsteilung und Prozessorientierung? In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB) 30. Jg. (2007) Heft 2, S. 230–318, Download unter: <http://www.ssoar.info/ssoar/files/2009/137/11%20schweizer-test.pdf>
- DOSTAL, Werner: Thesenpapier für das Expertengespräch im Landesinstitut für Qualifizierung NRW am 5. Oktober 2004 in Düsseldorf zum Thema Berufliche Bildung für Beschäftigung und Arbeitsmarkt.
- DREXEL, Ingrid: Die Alternative zum Konzept des Berufs: das Berufskonzept – Intentionen und Folgeprobleme am Beispiel Frankreichs. In: IAB Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung „Perspektiven des Berufskonzeptes – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung, Erwerbstätigkeit und Arbeitsmarkt“, Sammelband, Hrsg. JACOB/KUPKA, 2005, S. 39–54
- DREYFUS, Hubert; DREYFUS, Stuart: Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek 1987
- EKERT, Stefan; ROTTHOWE, Lisa; WEITERER, Bernd: Ausbildungsbausteine – Kompetenz- und Outcomeorientierung in Bildungsangeboten des Übergangsbereichs. In: BWP 4/2012, S. 28–31
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckhard: Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg, St. Gallen 2006

- EULER, Dieter: Ist das Berufsprinzip noch zeitgemäß? In: PAHL, Jörg-Peter; HERKNER, Volkmarr: Handbuch Berufsforschung. Bielefeld 2013, S. 264–273
- FRANK, Irmgard; GRUNWALD, Jörg-Günther: Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung. In: BWP 4/2008, S. 13–17
- FRANK, Irmgard; KREMER, Manfred; PAULINI-SCHLOTTAU, Hannelore: Modernisierung und Qualitätssicherung. Berufsprinzip und Konsensprinzip zeitgemäß? – oder Totgesagte leben länger. In: 40 Jahre BIBB: 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten. Bonn 2010
- GEISSLER, Karlheinz A.: Berufserziehung und kritische Kompetenz. München 1974
- GONON, Philipp: Vom ehrbaren Handwerker zum innovativen Self-Entrepreneur. Modernisierung der Berufsbildung anhand idealtypischer Leitfiguren. Reihe Jugend und Arbeit – Positionen. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2008
- HAIPETER, Thomas: Kaufleute zwischen Angestelltenstatus und Dienstleistungsarbeit – eine soziologische Spurensuche. Expertise im Auftrag des GUK-Projekts. 2011.
- HARNEY, Klaus: Beruf als institutionelle Form der Arbeit zwischen Akteur und System: Mehrfachreferenzialität und doppelte Grenzziehung. Eine theoretische Skizze. In: SIECKE, Bettina; HEISLER, Dietmar (Hrsg.): Berufsbildungsforschung und Benachteiligtenförderung. Festschrift für Manfred Eckert. Bielefeld 2012
- HEINZ, Walter: Berufliche Sozialisation. In: RAUNER, Felix: Handbuch der Berufsforschung. Bielefeld 2005, S. 321–329
- HELMRICH, Robert; ZIKA, Gerd (Hrsg.): Beruf und Qualifikation in der Zukunft – BIBB-IAB Modellrechnungen zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025. In: Berichte zur beruflichen Bildung, Bielefeld 2010
- KAISER, Franz: „Hier haben auch die Auszubildenden etwas zu sagen“ – Ausbildung im mitbestimmten Unternehmen. In: BELITZ, Wolfgang (Hrsg.): Hoppmann – Eine unternehmerische Alternative. Mit demokratischer Beteiligung und sozialer Gerechtigkeit zum wirtschaftlichen Erfolg. Lengerich 2011, S. 183–201
- KAISER, Franz: Fundamente kaufmännischer Beruflichkeit. Wirtschaftliches Handeln zwischen Marktorientierung, Finanzialisierung und ethischen Entscheidungen. In: BIESINGER, Albert u. a. (Hrsg.): Gott – Bildung – Arbeit. Zukunft des Berufsschulreligionsunterrichts. Münster 2013
- KRAUS, Kathrin: Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden 2006
- KRAUTZ, Jochen: Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. In: Fromm Forum 13/2009, S. 87–100
- KUDA, Eva; STRAUSS, Jürgen (Hrsg.): Arbeitnehmer als Unternehmer? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung. Hamburg 2002
- KUPKA, Peter: Berufskonzept und Berufsforschung – soziologische Perspektiven. In: JACOB, Marita; KUPKA, Peter (Hrsg.): Perspektiven des Berufskonzepts. Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 297), Nürnberg 2005, S. 17–38

- Kupka, Peter: Berufskonzept und Berufsforschung – soziologische Perspektiven. In: IAB Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung „Perspektiven des Berufskonzeptes – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung, Erwerbstätigkeit und Arbeitsmarkt“ Sammelband, 2005 S. 17–38
- KURTZ, Thomas: Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist 2005
- KUTSCHA, Günter; BESENER, Andreas; DEBIE, Sven Oliver: Was Ausbildungsnovizen im Einzelhandel können sollen, aber nicht wissen können – Forschungsbefunde zur Kompetenzentwicklung in der Eingangsphase der Berufsausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Dokumentation zum 5. BIBB Fachkongress. Bonn 2008
- LEMPERT, Wolfgang: Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt 1971
- MUNZ, Claudia; RAINER, Marlies: Entwicklung und Erprobung eines biografischen Ansatzes für die berufliche Bildung. Konzepte und Erfahrungen der wissenschaftlichen Begleitung. In: HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens – Innovationen fördern, Transfer sichern. Bielefeld 2005
- PAHL, Jörg-Peter: Berufsbildung und Berufsbildungssystem: Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche. Bielefeld 2012
- PONGRATZ, Hans J.; VOSS, G. Günter: Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin 2004
- RAUNER, Felix: Der Beruf als Dreh- und Angelpunkt der Berufsbildungsforschung. In: Denk-doch-mal. Onlinemagazin für Arbeit – Bildung – Gesellschaft 1/2007, Download unter: <http://www.denk-doch-mal.de/node/42>
- RAUNER, Felix: Lässt sich berufliche Bildung modularisieren? Vortragsmanuskript zur Tagung der IG Metall am 9./10. Februar 2010
- SCHAPFEL-KAISER, FRANZ: Vom verstreuten Treibholz zum Floß. Lernen an und Lernen mit der Biographie in der beruflichen Bildung. Ein Aspekt kritisch-subjektorientierter Berufspädagogik. In: RÜTZEL, Josef; SESINK, Werner (Hrsg.): Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie. Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt 1998
- SCHAPFEL-KAISER, FRANZ: Beruf und Zeit. Bonn 2008
- SCHUMANN, Brigitte: Inklusive Bildung in den nordischen Ländern im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung. In: Zeitschrift für Inklusion (2) 2010, 4. Jhg., Download unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/59/63>
- SCHWEITZER, Ruth; PAULUS, Wiebke; WIEMER, Silke: Die Klassifikation der Berufe 2010 – Entwicklung und Ergebnis. In: STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Wirtschaft und Statistik. März 2011, S. 274–288
- SEIBERT, Holger: Berufswechsel in Deutschland. Wenn der Schuster nicht bei seinem Leisten bleibt ... IAB Kurzbericht 1. Nürnberg 2007, Download unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2007/kb0107.pdf>
- SENNETT, Richard: Handwerk. Berlin 2008
- STEEDMANN, Hilary; WAGNER, Karin; FORMAN, Jim: ICT skills in the UK and Germany. Oxford 2003

- UHLY, Alexandra: Der berufsstrukturelle Wandel in der dualen Berufsausbildung. In: WALDEN, Günter (Hrsg.): Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich. Herausforderungen an das duale System der Berufsausbildung. Bielefeld 2007, S. 209–257
- ULRICH, Joachim Gerd: Zur Lage junger Menschen beim Übergang Schule – Beruf. In: Denk-doch-mal. Onlinemagazin für Arbeit – Bildung – Gesellschaft. 3/2010, Download unter: <http://www.denk-doch-mal.de/node/299>
- UNGER, Tim: Berufsbildung für Arbeitskraftunternehmer – bildungs- und identitätstheoretische Lesarten der Arbeitskraftunternehmer-Prognose. In: BRÖTZ, Rainer; SCHAPFEL-KAISER, Franz (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht. Berichte zur beruflichen Bildung, Bonn 2009, S. 117–148
- VOSS, G. Günter: Auf dem Weg zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: KURZ, Thomas (Hrsg.): Der Beruf in der Moderne. Opladen 2002
- WALDEN, Günter: Zukunft der Facharbeit – Ausbildung und Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich. In: FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG (Hrsg.): Perspektiven der Facharbeit: Facharbeit in Deutschland WISO Diskurs. Expertise und Dokumentation zur Wirtschafts- und Sozialpolitik. Juni 2010, Seite 29–39
- WENSIERSKI, Hans-Jürgen von: Berufsorientierte Jugendbildung – Jugendbildung zwischen Sozialpädagogik, Schule und Arbeitswelt. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 2, 2008, S. 149–166
- WISSENSCHAFTLICHER BERATERKREIS DER GEWERKSCHAFTEN IG METALL UND VER.DI: Berufsbildungs-Perspektiven 2008. Solidarität und gemeinsame Verantwortung. Bildungspolitik zwischen falschem Zentralismus und falschem Föderalismus. Berlin, Frankfurt 2008
- YOUNG, Michael; ALLAIS, Stephanie: The shift to outcomes based frameworks: Key problems from a critical perspective. In: Austrian Open Access Journal of Adult Education. Issue 14, 2011. Vienna 2011, Download unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf>

Mirko Börner, Rainer Brötz

► Nachhaltige Entwicklungsziele in der kaufmännischen Berufsausbildung – Situationsbeschreibung und Perspektiven einer naturgemäßen Berufsbildung¹

Einleitung

In diesem Beitrag wird zunächst ein kritischer Blick auf die Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung geworfen. Es wird dargestellt, was darunter zu verstehen ist und inwieweit nachhaltige Bildungsziele bisher in die Berufsausbildung und speziell in kaufmännische Ausbildungsordnungen integriert wurden. Anschließend wird auf die Widersprüchlichkeit zwischen nachhaltigen Inhalten und bestehenden Wirtschaftsstrukturen eingegangen und aufgezeigt, wie insbesondere Entfremdungsprozesse und Verantwortungsdiffusion eine Integration in kaufmännische Ausbildungsordnungen erschweren. Abschließend werden Möglichkeiten skizziert und Perspektiven aufgezeigt, wie die kaufmännische Ordnungspraxis naturgemäßer gestaltet werden könnte.

1. Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung

Die bildungstheoretische Grundlage des Beitrags ist das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung. Die bedeutsamste Definition von nachhaltiger Entwicklung stellt die Formulierung der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung von 1987 dar; danach ist eine Entwicklung nachhaltig (oder auch dauerhaft, zukunftsfähig), wenn sie die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können. „Sustainable development meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (BRUNDTLAND-KOMMISSION 1987, S. 24). Angesichts zunehmend krisenhafter ökonomischer, ökologischer und gesellschaftlicher Entwicklungen stellt das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung einen Weg dar, sich mit den Herausforderungen der Zukunft auseinanderzusetzen.

¹ Der Beitrag ist die überarbeitete Fassung einer Diplomarbeit, die von BÖRNER im Zeitraum Mai–Oktober 2012 im Kontext des GUK-Projekts bei Dr. Franz KAISER im BIBB geschrieben wurde und sich mit dem Reformbedarf kaufmännischer Ausbildungsordnungen unter der Perspektive einer Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung befasst.

Es ist nicht Gegenstand des Beitrags, den (neuzeitlichen) Begriff der Nachhaltigkeit genau zu definieren. Vielmehr geht es um ein grundlegendes Verständnis, welche Dimensionen dabei eine Rolle spielen, und Transfermöglichkeiten in den beruflichen Alltag. Im Zentrum *steht die Wertschätzung und Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen. Dies bedeutet, so zu leben, dass durch unser Handeln weder jetzt noch zukünftig Mensch und Natur (wobei der Mensch Teil der Natur ist) in unangemessener Weise zerstört werden, sondern achtsam und würdevoll damit umgegangen wird* (im Sinne der Brundtland-Kommission). Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung soll dazu dienen, ein Bewusstsein für das eigene Handeln und die damit verbundenen, zu verantwortenden Wirkungen zu schaffen.

Die Umsetzung des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung wurde auch als eine zentrale Herausforderung für die Akteure der Berufsbildung beschrieben. „Dauerhaft nachhaltiges Verhalten im Beruf und darüber hinaus wird nur erreicht, wenn Nachhaltigkeit gelebte Wirklichkeit in den Arbeitsprozessen der Unternehmen und Verwaltungen und damit zum Bestandteil beruflicher Sozialisation wird“ (KREMER 2007, S. 4). So findet sich Nachhaltigkeit mittlerweile auch als bedeutendes Thema in der Forschung und mit einer Fülle von Modellprojekten in der Praxis wieder. Eine systematische Einbindung in das Berufsbildungssystem ist aber noch nicht erfolgt.

Gerade der kaufmännische Bereich wurde bisher in Literatur und Praxis der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung eher stiefmütterlich behandelt und spielte eine minimale Rolle. Technische Ausbildungsberufe, bei denen Ressourcen und Umweltaspekte im Vordergrund stehen bzw. eine hohe Bedeutung haben, boten bislang leichter erkennbare Bezugspunkte für nachhaltiges Wirtschaften. Modellversuche, Praxisbeispiele und andere Initiativen konzentrierten sich eher auf die Bereiche der gewerblich-technischen Berufe und den Energie- und Umweltsektor mit dem dort stattfindenden Ressourcenverbrauch. Das Hauptaugenmerk einer nachhaltigen Wirtschaft lag somit bisher hauptsächlich im Bereich produzierender Unternehmen, die über ressourceneffizientes Wirtschaften ihren Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung leisten sollten (vgl. Good Practice Datenbank im BBNE-Portal).

Deshalb soll der bisher im Nachhaltigkeitsdiskurs vernachlässigte Bereich der kaufmännischen Berufsbildung näher betrachtet werden, denn die kaufmännischen Berufe betreffen fast alle Gesellschafts- und Wirtschaftsbereiche; kaufmännische Angestellte sind meist an wirtschaftlichen Entscheidungen beteiligt bzw. führen diese aus.

Von der Bundesregierung wurden die beiden Programme „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (BNE) und „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (BBNE) ins Leben gerufen. Zu ihrer Realisierung stellen bspw. die Verfasser der Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“ nüchtern fest: „Grundlegende Veränderungen wurden nicht erreicht. [...] Es zeigt sich immer deutlicher: Kleine Kurskorrekturen reichen nicht. Größere Kursänderungen sind von der Politik offenbar nicht gewollt. Nachhaltigkeit wird als weiteres Qualifizierungsmerkmal unseres bisherigen Wirtschafts- und Politikurses assimiliert und domestiziert. Von der Nachhaltigkeitsstrategie für die Politik, Corporate Social Responsibility für die Wirtschaft,

bio-faire Produkte für die Konsumenten. Das zeigt die gute Absicht, und die tut nicht weh“ (BUND u. a. 2008, S. 16 f.). Die Autoren verdeutlichen in der Studie, dass das globale Streben nach höchstmöglicher Kapitalrendite eine friedliche Koexistenz unter den Menschen und zwischen Menschen und Natur verhindert bzw. immer mehr zerstört und insofern ein grundlegender Strategiewechsel notwendig wäre.

Auch in der Machbarkeitsstudie von MERTINEIT, NICKOLAUS und SCHNURPEL zur Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung wird ein ernüchterndes Urteil gefällt. Die Integration von Ideen aus den Überlegungen zur nachhaltigen Entwicklung bleiben sowohl quantitativ als auch qualitativ weit hinter den Erwartungen zurück. Es werden eine Reihe von Problembereichen aufgeführt, z. B. wird vornehmlich ein nachsorgender Umweltschutz praktiziert, globale Aspekte werden in der Regel nicht thematisiert, partizipative Methoden finden kaum statt. Die Umweltthematik hat zudem keinen Eingang in das Prüfungsgeschehen gefunden, das Ausbildungs- und Lehrpersonal ist nicht hinreichend qualifiziert, und in den Bildungseinrichtungen selbst gibt es in aller Regel keine an ökologischen Kriterien ausgerichtete systematische Organisationsentwicklung (MERTINEIT/NICKOLAUS/SCHNURPEL 2001, S. 8 f.). Maßnahmen, die etwa im Nationalen Aktionsplan für Deutschland bereits 2008 genannt wurden, sind bis heute nicht umgesetzt bzw. bearbeitet. Auch im Nationalen Aktionsplan für Deutschland von 2011 sind bis auf vielerlei Absichtserklärungen, etwa dass die Berufsausbildung so umzuorientieren ist, dass sie eine BNE umfasst, keinerlei konkrete Umsetzungsaktivitäten zu finden (NATIONALKOMITEE 2011). Die noch von Optimismus geprägten Akteurskonferenzen bzw. Fachtagungen des BIBB in den Jahren 2003 und 2005 wurden erst 2009 fortgesetzt. Auch derzeit gibt es wieder Aktivitäten, das Thema Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung voranzutreiben. Das Onlineportal zur Nachhaltigkeit des BIBB, welches als zentrale Adresse für Nachhaltigkeit in der Berufsbildung proklamiert war, ist den Erwartungen nicht gerecht geworden. Erfolgreich durchgeführte Modellprojekte, der Aufbau einer Good-Practice-Agentur und vereinzelte Bezugnahmen in Ordnungsmitteln von Ausbildungsberufen sind einige wenige positive Beispiele, welche jedoch nicht darüber hinwegtäuschen können, dass eine systematische Integration des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung in die berufliche Bildung bisher nicht realisiert werden konnte. Inwieweit es bereits gelungen ist, das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in die kaufmännischen Ausbildungsordnungen zu integrieren, soll nachfolgend dargestellt werden.

2. Detailanalysen zur Integration des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung in kaufmännischen Ausbildungsordnungen

Im GUK-Forschungsprojekt wurden die Ordnungsmittel auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede analysiert und in diesem Zusammenhang auch die Kategorien *Umweltschutz*, *soziale und globale Nachhaltigkeit* und *Ethik* aus den Ordnungsmitteln herausgefiltert, die für die Fragestellung dieses Beitrages relevant sind (zur methodischen Vorgehensweise vgl. den

Beitrag von KAISER in diesem Band). Die Ergebnisse der Ordnungsmittelanalyse sollen Auskunft geben, in wieweit das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in den kaufmännischen Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen verankert ist.

Umweltschutz

Der Umweltschutz ist als sogenannte Standardberufsbildposition seit 1998 in allen Ausbildungsordnungen als übergeordnetes Lernziel enthalten.² Danach soll der Umweltschutz arbeitsfeldübergreifend während der gesamten Ausbildungszeit integrativ berücksichtigt werden. Eine typische Formulierung dieser Standardberufsbildposition aus der sachlichen Gliederung des Ausbildungsrahmenplans der Industriekaufleute lautet:

1.4 Umweltschutz (§ 4 Abs. 1 Nr. 1.4)

Zu vermittelnde Fertigkeiten und Kenntnisse

Zur Vermeidung betriebsbedingter Umweltbelastungen im beruflichen Einwirkungsbereich beitragen, insbesondere

- a) mögliche Umweltbelastungen durch den Ausbildungsbetrieb und seinen Beitrag zum Umweltschutz an Beispielen erklären
- b) für den Ausbildungsbetrieb geltende Regelungen des Umweltschutzes anwenden
- c) Möglichkeiten der wirtschaftlichen und umweltschonenden Energie- und Materialverwendung nutzen
- d) Abfälle vermeiden; Stoffe und Materialien einer umweltschonenden Entsorgung zuführen.

Insgesamt wurde der Subcode *Umweltschutz* in den 55 untersuchten Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen 288-mal codiert. Dies lässt zunächst darauf schließen, dass Umweltschutz ein relevantes Thema in den Ausbildungsordnungen ist und hier tatsächlich politische Beschlüsse, in diesem Fall des BIBB-Hauptausschusses, Konsequenzen für die Umsetzung haben, was in der eben erwähnten Standardberufsbildposition zum Ausdruck kommt. Jedoch beschränken sich fast alle Codierungen auf die erwähnten Formulierungen der Standardberufsbildposition. Lediglich einzelne Lernziele finden sich in den berufsbezogenen Berufsbildpositionen, die über die erwähnten Standardformulierungen hinausgehen und den ökologischen Dimensionen des Leitbildes der Nachhaltigkeit gerecht werden. Eine der Ausnahmen bildet die Ausbildungsordnung Drogist/-in von 1992³, die mit konkreten ökologischen Lernzielen berufsspezifische Inhalte aufgreift:

-
- 2 Siehe dazu die Beschlüsse des BIBB-Hauptausschusses Nr. 73 „Einbeziehung von Fragen des Umweltschutzes in die berufliche Bildung“ und Nr. 82 „Umweltschutz in der beruflichen Bildung“ (Ergänzung zu Nr. 73).
 - 3 Drogisten sind vorwiegend im Einzelhandel (Drogerieabteilungen) tätig und verkaufen neben Produkten für Gesundheit, Kosmetik, Körperpflege und Ernährung auch Pflanzenschutz-, Wasch- und Putzmittel sowie Filme.

2.1 Einkaufsplanung

Lernziel f) umweltgerechtes Verpackungsmaterial auswählen und

Lernziel g) ökologisch sinnvolle Alternativen zu Produkten und Verpackungen aufzeigen

2.2 Einkaufsabwicklung

Lernziel f) Einwirkungsmöglichkeiten des Ausbildungsbetriebes auf Lieferanten in Bezug auf ökologisch sinnvolle Transport- und Verkaufsverpackungen darstellen

4.2 Beratung und Verkauf

Lernziel i) über ökologisch sinnvolle Produkte und Verhaltensweisen informieren

4.3 Berücksichtigung von Verbraucherwünschen und -bedürfnissen

Lernziel a) Kunden über mögliche Umweltbelastungen durch Ware und Verpackung informieren, Möglichkeiten ihrer Vermeidung aufzeigen, wenn möglich alternative Produkte anbieten

Lernziel b) Kunden auf Rücknahme- und Verwertungspflichten nach der Verpackungsordnung hinweisen, kostenlose Rückgabemöglichkeit der Verpackung im Ausbildungsbetrieb erläutern

Lernziel c) Ziele, Institutionen und Veröffentlichungen des Verbraucherschutzes nennen

Lernziel d) Anforderungen der Kunden an die Eignung von Waren im Ausbildungsbetrieb unter Berücksichtigung ihrer gesundheitlichen und ökologischen Verträglichkeit erläutern

Lernziel e) Kunden über Gefahren für Mensch, Tier und Umwelt bei der Anwendung bestimmter Waren informieren

Lernziel f) Reklamationen der Verbraucher über Produkte und Leistungen des Betriebes entgegennehmen, an die zuständige Stelle im Ausbildungsbetrieb und Hersteller weiterleiten und im Interesse des Verbrauchers Lösungen anregen

Die Ausbildungsordnung des Drogisten/der Drogistin im Bereich des Einzelhandels weist auf die Bedeutung der ökologischen Aspekte in der beruflichen Tätigkeit hin und lässt zugleich auf die Einflussmöglichkeiten der betrieblichen Sachverständigen der Sozialparteien in den jeweiligen Ordnungsverfahren auf die Ausbildungsordnung schließen. Im Zusammenhang mit der Erarbeitung und Reformierung von Ausbildungsordnungen im Allgemeinen stoßen wir auf das eher verhaltende Engagement in dieser Thematik seitens auch der Vertreter/-innen des Bundes, obwohl diese aufgrund der politischen Beschlusslage gehalten wären, deutlicher für die Nachhaltigkeit in den Neuordnungsverfahren einzutreten.

Soziale und globale Nachhaltigkeit

Der Subcode *soziale und globale Nachhaltigkeit* wurde in den 55 untersuchten Ausbildungsordnungen lediglich 35-mal codiert, d. h., weniger als ein Code pro Ausbildungsordnung wur-

de der globalen und sozialen Nachhaltigkeit zugeordnet. Allein dieses Ergebnis belegt bereits den geringen Stellenwert nachhaltiger Inhalte in den Ausbildungsordnungen.

Die Ausbildungsordnung der Industriekaufleute ist die einzige der 55 Ausbildungsordnungen, die in ihren Vorbemerkungen explizit den Gedanken der Nachhaltigkeit erwähnt. In § 3 **Struktur und Zielsetzung der Berufsausbildung** heißt es:

(1) Die in dieser Verordnung genannten Fertigkeiten und Kenntnisse sollen funktions- und prozessbezogen vermittelt werden. Die Berufsbildpositionen nach § 4 Abs. 1 Nr. 1 bis 4 sind während der gesamten Ausbildungszeit arbeitsfeldübergreifend auch unter Berücksichtigung des Nachhaltigkeitsaspektes zu vermitteln. In einem Einsatzgebiet ist die berufliche Handlungskompetenz durch Fertigkeiten und Kenntnisse zu erweitern, die im jeweiligen Geschäftsprozess zur ganzheitlichen Durchführung komplexer Aufgaben befähigen.

Zwar wurde der Begriff der „Nachhaltigkeit“ explizit aufgenommen, Hinweise auf nachhaltige Aspekte in den anderen Berufsbildpositionen und den mit ihnen verbundenen konkreten Ausbildungssituationen dieser Ausbildungsordnung gibt es allerdings nicht.

Die meisten der 35 codierten Lernziele beziehen sich auf ökologische Aspekte und wurden zum Teil zusätzlich unter den Subcode *Umweltschutz* codiert. In der nachfolgenden Tabelle sind die häufigsten Codierungen zum Subcode *soziale und globale Nachhaltigkeit* zusammengefasst:

Abbildung 1: Häufigste Codierungen zu sozialer und globaler Nachhaltigkeit	
Zu vermittelnde Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten	Anzahl der Codierungen
„Arbeits- und Organisationsmittel wirtschaftlich und ökologisch einsetzen“ „Möglichkeiten der wirtschaftlichen und umweltschonenden Energie- und Materialverwendung nutzen“ „betriebsbedingte Umweltbelastungen durch Ge- und Verbrauchsmaterial einschätzen, Vorschläge zur Verringerung unterbreiten“	13 ähnliche Codierungen
„zur Vermeidung betriebsbedingter Umweltbelastungen im beruflichen Einwirkungsbereich nach ökologischen Gesichtspunkten beitragen“	6 ähnliche Codierungen
„Eigenschaften und Anwendungsmöglichkeiten von Waren unter Berücksichtigung ökologischer, wirtschaftlicher, sicherheitsrelevanter und rechtlicher Aspekte darstellen“	4 Codierungen
Quelle: MAXqda-Datensatz des GUK-Projekts	

Die meisten Lernzielformulierungen gehen in ihrer Beschreibung zudem nicht über allgemein gehaltene Standardformulierungen hinaus, wie z. B.:

- ▶ „... unter wirtschaftlichen und ökologischen Aspekten ...“
- ▶ „... unter Berücksichtigung ökologischer Vorgaben ...“

Ethik

Der Subcode *Ethik* wurde in den 55 Ausbildungsordnungen neunmal codiert, wobei nur fünf Codes ethische Bereiche betreffen, von denen drei in der Ausbildungsordnung der Investmentfondskaufleute codiert wurden. Damit sind Lernziele, die explizit ethische Bereiche betreffen, in den Ausbildungsordnungen der kaufmännischen Berufe so gut wie nicht vorhanden. Es finden sich auch keine Hinweise, dass ethische Aspekte integrativ in den jeweiligen Lernzielen berücksichtigt werden, sodass geschlussfolgert werden muss, dass ethische Aspekte bisher keine Rolle in den Ausbildungsordnungen der kaufmännischen Berufe spielen. Dies überrascht angesichts der Bedeutung, die Ethik und Moral in der historischen Betrachtung kaufmännischer Berufe einnehmen (REINISCH 2011), und angesichts der Überzeugung, dass Ethik ein Grundbestandteil jeglichen Wirtschaftens sein sollte (vgl. den Beitrag von TAFNER in diesem Band).

3. Bilanz der bisherigen Integration des Leitbildes – Aktionismus statt Nachhaltigkeit

Die Analyse der Ordnungsmittel bestätigt die These, dass das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung bisher nur unzureichend bzw. fast gar nicht in die kaufmännischen Ausbildungsordnungen integriert wurde. Ziele und Inhalte einer nachhaltigen Entwicklung finden sich bisher in kaum einer Ausbildungsordnung, und wenn, dann wenig ausdifferenziert oder nur in der Präambel einer Verordnung bzw. des Rahmenlehrplans. Anhand der entsprechenden Formulierungen wird vorrangig eine Optimierung bestehender Arbeits- und Geschäftsprozesse angestrebt. Diese betreffen meist die klassischen Bereiche wie Energie-, Abfall- und Ressourcenmanagement, die das ökonomische Ziel der Kostensenkung verfolgen. Diese Aspekte sind über die Standardberufsbildposition zum Umweltschutz in den Ausbildungsordnungen verankert. Die Versuche, über Standardberufsbildpositionen die Themen Umweltschutz und Nachhaltigkeit zu berücksichtigen, sind zwar als erste Schritte zu konstatieren, diese reichen aber nicht aus, um zu einer wirklich nachhaltigen Entwicklung entsprechend dem Leitbild zu gelangen. Diese Inhalte genügen nicht, um zu wirklichen Alternativen zu gelangen oder nachhaltiges Wirtschaften anzustoßen.⁴ Die bisherigen Regelungen, welche oft nur der Vermeidung von Regelverstößen und der Einhaltung von gesetzlichen Vorschriften dienen, sind damit auch wenig geeignet, auf eine partizipative Verantwortungsübernahme vorzubereiten und alternative, nachhaltigkeitsbezogene Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. Damit wird weder dem Bildungsauftrag der Ausbildungsbetriebe entsprochen, Jugendliche zu befähigen,

4 Auch FISCHER, MERTINEIT und SKRZIPIETZ haben sich im Bereich des Einzelhandels die Ordnungsmittel angeschaut. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass in der Ausbildungsordnung „Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel“ Nachhaltigkeitsaspekte – wenn überhaupt – nur eine periphere Stellung einnehmen und Fragen sozialer Nachhaltigkeit in der Ausbildungsordnung und auch im Rahmenlehrplan unberücksichtigt bleiben. Sie konstatieren, dass statt einer vernetzten eine ökonomische Perspektive dominiert. Siehe FISCHER/MERTINEIT/SKRZIPIETZ 2009, S. 96 und 98.

ganzheitlich komplexe Aufgaben selbstständig zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren, noch werden davon Impulse für eine Ausrichtung der Berufsausbildung auf eine nachhaltige Entwicklung gegeben.

Wenn es nicht gelungen ist, das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung in das derzeitige Wirtschaftssystem und die darin eingebundene Berufsausbildung zu integrieren, stellt sich die Frage nach den Gründen und Ursachen.

4. Widersprüchlichkeit von Nachhaltigkeitszielen und Wirtschaftsstrukturen

Um die Ursachen für die geringe Erfassung einer nachhaltigen Entwicklung zu verstehen, ist auf die Gesellschafts- und Wirtschaftsstrukturen zu rekurrieren, innerhalb derer die Berufsausbildung stattfindet. Bei genauer Befassung mit dem BBNE-Konzept⁵ wird deutlich, dass die Wirtschaftsstrukturen nicht hinterfragt werden (sollen). Hingegen wären Änderungen in der Bewertung und Betrachtung gesamtwirtschaftlicher und -gesellschaftlicher Verhältnisse nötig, um zu einem wirklich nachhaltigen Wirtschaften zu gelangen. Dazu müssten grundsätzliche Annahmen und Konzeptionen des Wirtschaftens betrachtet und überdacht werden. Alternative Lösungen wurden in den letzten Jahren vermehrt skizziert (z. B. BUND 2008, VOGEL 2011). VOGEL, der eine umfassende und theoretisch fundierte Abhandlung zum Verhältnis von Natur und Berufsbildung vorgelegt hat, vertritt die Auffassung, dass immer wieder neue Konzepte mit großem materiellem und finanziellem Aufwand entwickelt und angegangen werden (Umweltbildung, BNE, BBNE) und dabei die Kurzlebigkeit und Erfolglosigkeit der jeweiligen Konzepte und Begriffe als „unsichtbare“, aber durchaus in Kauf genommene Strategie der herrschenden Wirtschaftsordnung betrachtet werden. Durch diesen Aktionismus werde letztendlich die Unfähigkeit des kapitalistischen Systems kaschiert und ein befriedigendes Verhältnis zur Natur hergestellt (VOGEL 2011, S. 20). Ein grundlegendes Problem sieht er darin, dass der wissenschaftlichen und praktischen Bildungsarbeit eine Reflexion der gesellschaftlichen Verhältnisse zur Natur fehlt. Er formuliert dies wie folgt: „Der gegenwärtige Ökonomismus übt einen so ungeheuren Druck auf die Menschen aus, dass er nahezu alle Erziehungsbemühungen bestimmt. Die Menschen werden immer wieder neu in einen Aktionismus getrieben, der aufgrund unzureichender Reflexion theoretischer und gesellschaftlicher Voraussetzungen zunehmend in eine negative Entwicklung läuft. Der wissenschaftlichen und praktischen Arbeit fehlt eine Reflexion der gesellschaftlichen Voraussetzungen des Naturverhältnisses“ (ebd., S. 15).

Der Interessenkonflikt zwischen dem Wirtschaftssystem mit seinem fortwährenden Wachstumskurs und einer nachhaltigen Entwicklung scheint eine der wesentlichen Ursachen zu sein, die einem nachhaltigen Wirtschaften in der Praxis und einer entsprechenden Berufsbildung entgegensteht. Dass die meisten bisherigen Konzepte und Definitionen von

5 Diverse BIBB-Untersuchungen (Onlineportal), FISCHER u. a. (2007), MERTINEIT u. a. (2001), Nationalkomitee der UN-Dekade 2011, PFRIM (2006), VOGEL (2011) sind in diesem Zusammenhang veröffentlicht.

BNE diesen Widerspruch nicht einmal thematisieren, erscheint umso erstaunlicher. Die Ausrichtung unseres Wirtschaftssystems mit den implizierten Widersprüchen zu einer nachhaltigen Entwicklung muss im Kontext der Umsetzung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung daher zwingend thematisiert werden, da sie die Grundlage bildet, innerhalb derer berufliches Handeln nachvollzogen werden kann, und einen Rahmen setzt, den es zu problematisieren und reflektieren gilt. Der „geschickte“ Weg, Nachhaltigkeit zu thematisieren, ohne die grundlegenden Widersprüche aufzugreifen, besteht demgegenüber darin, die Umsetzung von Nachhaltigkeitsbemühungen nur auf „interne Prozesse“ zu fokussieren, während der globale Wirkungszusammenhang des beruflichen Handelns ausgespart bleibt. So heben Nachhaltigkeitsberichte oder Öko-Audits meist die einfach zu handhabenden Themen wie Energie- und Ressourceneffizienz hervor, ohne aber die mit ihrem Handeln verbundenen globalen Auswirkungen zu thematisieren. Gesellschaftliches Engagement und Produktverantwortung werden zwar aufgegriffen, tatsächliche globale Auswirkungen des Handelns bleiben jedoch oft im Dunkeln. Diese Vorgehensweise dient eher dazu, mittels Nachhaltigkeits-PR die eigene Reputation abzusichern, als einen echten Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung zu leisten. BUTZ beschreibt dieses Thema sehr treffend: „Alle reden von Nachhaltigkeit – und das solange, bis der Begriff nichts mehr bedeutet. Entstanden aus dem zunehmenden Druck auf Unternehmen, ihren ökologischen Fußabdruck und ihre Ökobilanz zu verbessern, sind CSR-Maßnahmen oft zu Kostenoptimierungsprogrammen mutiert, die auch einen Nutzen für die Umwelt bringen. Allzu oft erschöpft sich CSR in kompliziertem Reporting von Fakten und Schemata zur Corporate Governance – fürs jährliche Schaufenster gegen außen“ (BUTZ 2011, o. S.). Eindrucksvolles Beispiel für diese Schaufensterpolitik sind beispielsweise die Nachhaltigkeitsberichte großer Unternehmen.

„Der Selbstermächtigung des Subjekts über die Natur erfolgt mithilfe und im Medium der instrumentellen Vernunft, welche die Dinge ausschließlich in ihrer Verfügbarkeit für menschliche Zwecke wahrnimmt“ (VOGEL 2011, S. 70). Diese Betrachtungsweise ist höchst problematisch und zudem zwiespältig im Hinblick auf eine ernst gemeinte Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die fortschreitende Ausbeutung begrenzter Ressourcen, die Ungerechtigkeit der Ressourcenverteilung und die alltäglich demonstrierte Missachtung des Anspruchs, ökonomische, ökologische und soziale Ansprüche auszubalancieren, werden politisch und ökonomisch in Kauf genommen, womit wohlmeinende pädagogische Handlungsprogramme beständig von realen politischen und marktwirtschaftlichen Prozessen konterkariert werden.

Weitere allgemeine Ursachen einer nicht nachhaltigen Entwicklung sind z. B. eine fehlende Partizipation der Öffentlichkeit an marktwirtschaftlichen Prozessen, die Unschärfe der BNE- und BBNE-Konzepte oder das sogenannte Employability-Konzept, welches die ökonomische Kontrolle der menschlichen Lebenswelt im Hinblick auf die Formung des Menschen für die Ansprüche der Arbeitswelt beschreibt (siehe u. a. VOGEL 2011, S. 207 f. und KRAUTZ 2009).

5. Entfremdung und Entkopplung kaufmännischer Tätigkeiten

Neben den eben erwähnten allgemeinen Ursachen nicht nachhaltiger Entwicklung sollen nachfolgend spezifisch kaufmännische Problembereiche beschrieben werden.

„Kaufmännische Angestellte sind in unterschiedlichen Branchen im Bereich Distribution, Zirkulation sowie Vorbereitung der Konsumtion tätig. Sie sind direkt oder indirekt mit dem Abschluss von Verträgen sowie dem Ein- und Verkauf von Waren und Dienstleistungen beschäftigt. Im Profitbereich befinden sie sich in der Vermittlerrolle zwischen der Produktion/Leistungserstellung und den Kunden, setzen mit Informations- und Kommunikationsmitteln sowie geeigneten Vertriebs- und Marketingstrategien unternehmerische Entscheidungen um und bewerten und dokumentieren Prozesse mit betriebswirtschaftlichen Steuerungs- und Kontrollinstrumenten zur Vermeidung von Risiken und Maximierung von Gewinnen. Sie handeln im Auftrag und Interesse des Arbeitgebers im Spannungsfeld von ökonomischen, ökologischen, gesellschaftlichen und politischen Interessen und achten dabei insbesondere auf einen rentablen Ressourceneinsatz“ (BRÖTZ u. a. 2013, S. 63 f.). Durch diese „Marktmittlerrolle“ besteht die Gefahr, dass der Bezug zwischen der Erstellung eines Gutes und den im weiteren Prozess folgenden kaufmännischen Tätigkeiten verloren geht. Aufgrund der gesellschaftlich komplexen Arbeitsteilung wird die Ebene der Real- und Nominalgüterströme von der Wertschöpfungsebene entkoppelt (zur Erklärung dieser Ebenen siehe TRAMM 2009, S. 72).⁶ Die bereits bei Karl MARX thematisierte Entfremdung potenziert sich im Laufe der Ausbeutung der Natur durch den Menschen und nimmt im Zuge der industriellen Produktionsweise neue, bisher nicht gekannte Ausmaße an. Wie und wo das zu handelnde Gut hergestellt ist, wo die Rohstoffe dafür herkommen, wer an der Wertschöpfung beteiligt ist und welcher Einfluss auf die natürlichen Lebensgrundlagen damit verbunden ist, spielt für die kaufmännische Tätigkeit primär scheinbar keine Rolle und wird daher auch in der Ausbildung der entsprechenden Themengebiete kaum berücksichtigt. Damit geht ein Bewusstsein für die übergreifenden Zusammenhänge sowie dem Wertschöpfungsprozess zugrunde liegenden natürlichen Lebensgrundlagen verloren; es herrscht ein „Sektorendenken“ vor. Der Wohlstand der Industrienationen und eine relative Sicherheit in Bezug auf ökologische sowie soziale Notlagen verstellen den Blick auf die tatsächlichen Auswirkungen des wirtschaftlichen Handelns. Die Wahrnehmung dieser Auswirkungen sinkt mit steigender Entfernung zu den jeweiligen Orten in Entwicklungs- oder Schwellenländern, die über eine zum Teil komplexe Wertschöpfungskette mit dem kaufmännischen Handeln in Verbindung stehen und an denen tagtäglich Leidens- und Zerstörungsprozesse ungeahnten Ausmaßes stattfinden. Für eine nachhaltige Gestaltung der kaufmännischen Bildung ist es aber notwendig, dass sich die Auszubildenden von ihrer ökonomischen „Schreib- und Ladentischperspektive“⁷ emanzipieren. Dass der Bezug zwischen der eigenen Arbeit und den dahinterliegenden Wirtschaftspro-

6 Zur Verabsolutierung der ökonomischen Rationalität und Entfremdung vgl. VOGEL 2011, S. 92 f.

7 REETZ 1984, S. 25 zitiert nach FISCHER u. a. 2009, S. 117.

zessen nicht hergestellt wird, wurde auch bei einem Experteninterview im Rahmen der dem Beitrag zugrunde liegenden Arbeit deutlich, indem geantwortet wurde, dass der „Effekt [von nachhaltigem Handeln; Anm. d. V.] bei Bürotätigkeiten nicht so stark“. Auch konnte anhand einer Befragung von 77 kleinen und mittleren Unternehmen verschiedener Wirtschaftsbereiche im Jahr 2003 festgestellt werden, dass insbesondere eine über den Betrieb hinausweisende Sicht der Einbindung des Betriebes in die übergeordneten Stoff- und Energiekreisläufe fehlt (BENEDIX u. a. 2003, S. 55 f.). Weitere Gründe für einen Entfremdungsprozess der kaufmännischen Angestellten sind, dass die materielle Produktion immer weniger sichtbar wird und die Dienstleistungen zunehmen. Der tatsächliche materielle Produktionsprozess und seine Steuerung werden mit der Informatisierung räumlich und zeitlich voneinander getrennt. Dadurch setzen sich kaufmännische Angestellte immer weniger mit der materiellen Grundlage der Produktion oder die der Dienstleistung zugrunde liegenden Verhältnisse auseinander. Versucht man zurückzuerfolgen, wie eine derartige Entfremdung entstehen konnte, kommt man nicht umhin, sich mit den Grundannahmen der Gesellschafts- und Wirtschaftsstrukturen auseinanderzusetzen, in welche die kaufmännischen Tätigkeiten eingebunden sind. Die Entfremdung bezieht sich nicht nur auf die Erstellung eines Gutes, sondern auch und im Wesentlichen auf unsere natürlichen Lebensgrundlagen, welche die Grundlage für jegliche Produktionsprozesse und wirtschaftlichen Handlungen bilden. Ihre existenzielle Bedeutung und damit verbundene Voraussetzung für jedwedes Wirtschaften ist aus dem Blick geraten. Absoluten Vorrang sollte der Schutz der natürlichen Grundlagen aller Prozesse und menschlicher Aktivitäten haben. Im Rahmen einer nachhaltigen Entwicklung ist es notwendig, ein Bewusstsein zu schaffen für den Einfluss menschlichen Tuns auf die natürlichen Lebensgrundlagen. In Anlehnung an MARX macht VOGEL deutlich, dass die kapitalistische Rationalität die Eingebundenheit menschlichen Lebens in die Natur ignoriert. Berufsbildung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung für kaufmännische Tätigkeiten muss demzufolge nach den Möglichkeiten Ausschau halten, technischen Fortschritt und Methoden zu finden, „die aus der Zerstörung der Natur eine produzierende Erhaltung und Gestaltung macht“ (ebd., S. 279). Das ökonomische Denken der kaufmännischen Angestellten muss das zerstörerische Potenzial von Arbeit und Produktion wahrnehmen (ebd., S. 280). Wenn allerdings die erforderlichen Transformationen einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung deren eigenen Prämissen entgegenstehen, stellt sich für die berufliche Bildung die Frage, „welche Natur sie durch eine didaktische Ausrichtung fördern, welche Natur einer humanistischen Entwicklung dienlich wäre, die der Herstellung einer humanen Natur dienen könnte“, hierzu gehörten sowohl die Analyse der Herstellungstechnologien als auch die ökologische Kritik der Einzelprodukte (ebd., S. 279).

Das in zweckrationaler Perspektive ökonomisch betrachtete Marketinglabel „Nachhaltigkeit“ steigert den Tauschwert der Ware. Bleibt aber zeitgleich „Natur“ im faktischen Handeln und der ihm zugrunde liegenden Rationalität nur billige Lieferantin von Ressourcen und globale Deponie, so ist nachhaltige Wirtschaft nicht das tatsächlich Ziel. Die radikale

Trennung der Produktion von den objektiven Naturbedingungen ist nach VOGEL eine wichtige Ursache für die gesellschaftliche Naturkrise, und es gilt deshalb, Arbeit und Produktion im Einklang mit der Natur zu gestalten. Auch BIEKER und DYLLICK weisen in Bezug auf nachhaltiges Wirtschaften darauf hin, dass der Fokus oftmals sehr einseitig auf die internen Betriebsprozesse bzw. die betriebliche Ökoeffizienz gelegt wird und die Produkte weitgehend ausgeklammert bleiben, während sich die Unternehmen auf die Optimierung bestehender Produkte und Dienstleistungen konzentrieren, ohne den Zusammenhang mit deren Herstellungs- und Rohstoffseite zu sehen (BIEKER/DYLLICK 2006, S. 99). Es wird also für eine nachhaltige Entwicklung wichtig sein, diese Entfremdungsprozesse zu thematisieren und sie im Rahmen von theoretischen Erörterungen und praktischen Berufserfahrungen begreifbar und erfahrbar zu machen.

6. Verantwortungsübernahme statt Verantwortungsdiffusion und -delegation

Selbst wenn es gelingt, den eben beschriebenen Bewusstseinsprozess anzustoßen und einer Entfremdung entgegenzuwirken, ist damit noch nicht gewährleistet, dass eine tatsächliche Verantwortung des eigenen Handelns und deren Auswirkungen übernommen wird. Dies beschreibt das Problem der Zuschreibung von Verantwortung. In der Sozialpsychologie gibt es den Begriff der Verantwortungsdiffusion, welcher wie folgt definiert wird: „Wenn Verantwortung für ein mögliches Eingreifen auf mehrere Personen verteilt werden kann, reduziert sich die empfundene eigene Verantwortung“ (BIERHOFF 2006, S. 115). Dies lässt sich auch auf die beschriebene Rolle der Kaufleute übertragen. Aufgrund der erwähnten komplexen und zum Teil undurchsichtig gewordenen Wertschöpfungsketten und eines „Sektorendenkens“ geht die Einsicht verloren, dass man als kaufmännisch tätige Person eine direkte Verantwortung für die Herstellungs- und Verteilungsprozesse hat. Dies führt dazu, das Thema Nachhaltigkeit den für Produktion und Transport zuständigen Bereichen zuzuschieben und die Verantwortung an diese abzugeben. Da weiterhin die kausale Beziehung des Einzelnen zu einem Leistungsprozess kaum feststellbar ist oder der Einfluss des Einzelnen so gering ist, wird er ablehnen, dafür eintreten zu müssen. Oder aber die Verantwortung wird auf die Verbraucher oder die Politik übertragen, wie PFRIEM es beschreibt. So ist nach einem in den Unternehmen weitverbreiteten Verständnis die Berücksichtigung der ökologischen Grundlagen des Wirtschaftens etwas, was andere zu leisten haben: „... sei es die Verbraucher, indem sie durch ihr Nachfrageverhalten auf die Unternehmen entsprechenden Druck ausüben; sei es der Staat, indem er die Rahmenbedingungen für betriebswirtschaftliches Handeln hinreichend nach ökologischen Gesichtspunkten ordnet“ (PFRIEM 2006, S. 108 f.). Also hält sich der Einzelne zurück und entzieht sich seiner tatsächlich vorhandenen Verantwortung. Aber genau hier sind verstärkt (bildungs-)politische Aktivitäten gefragt, welche zu einem Bewusstwerdungsprozess beitragen können und damit einen Beitrag zur stärkeren Verantwortungsübernah-

me leisten können. Zudem sollte betont werden, dass es heutzutage auch im kaufmännischen Handeln bereits vielfältige Möglichkeiten gibt, seine Mitverantwortung ernst zu nehmen und für seine moralischen Maßstäbe einzutreten. Verwiesen sei auf Vorreiter des fairen und ökologischen Handels, die angefangen von der Nahrungsmittelbranche sich mittlerweile auf immer mehr Bereiche ausgedehnt haben (Textilien, Haushalts- und Büroartikel, Möbel, erste Ansätze im Elektronikbereich, Bankensektor etc.). In einer nachhaltigen Berufsbildung ist also eine kritische Auseinandersetzung mit der Wirkungsmöglichkeit und der Verantwortung der eigenen Tätigkeit erforderlich.

Es gibt bereits Initiativen, in denen die beschriebene Mitverantwortung erkannt und thematisiert wird. So wird die erwähnte Rolle der kaufmännischen Berufe seit einiger Zeit zumindest für den Handel verstärkt aufgegriffen und als „Gate-Keeper“-Rolle bezeichnet.

„Die Stellung des Einzelhandels gegenüber den Herstellern und Lieferanten kann sehr stark sein. Dies ist besonders bei großen Einzelhandelsunternehmen der Fall. Sie üben als Einkäufer eine beträchtliche wirtschaftliche Macht aus. So kann der Handel als Gate-Keeper (Torwächter) einen großen Einfluss ausüben, welche Qualität die im Sortiment geführten Waren haben sollen oder welche umweltbelastenden Artikel und Verpackungen durch weniger umweltbelastende ersetzt werden können. Es ist der Handel, der die Entscheidung darüber trifft, welche Artikel gelistet werden und welchen der Zugang zu den Kunden verwehrt wird. Je stärker die Marktmacht des beschaffenden Einzelhandelsunternehmens ist, desto stärker ist auch seine Position gegenüber den Lieferanten (*Discounter, Filialunternehmen*). Dies wirkt sich z. B. stark auf die Festsetzung der Einkaufspreise und die Gestaltung der Liefer- und Zahlungsbedingungen in den Einkaufsverhandlungen aus“ (BECK u. a. 2011, S. 13).

Verantwortungsvolles Handeln im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung sollte sich letztlich darin erweisen, dass der/die Handelnde die funktionale Einbindung seiner/ihrer Tätigkeiten in die entsprechende Wertschöpfungskette durchschaut – wie das obige Beispiel für die Warenbeschaffung zeigt – und die Auswirkungen seiner/ihrer Tätigkeiten im betrieblichen und gesellschaftlichen Zusammenhang reflektieren kann. Auch wenn viele kaufmännische Tätigkeiten nicht wie beispielsweise beim Handel in einer derartigen Vermittlerposition agieren, so ist es auch bei den indirekten Tätigkeiten „im Hintergrund“, wie etwa der kaufmännischen Steuerung und Kontrolle, wichtig, dass die dort handelnden Personen einen Bezug zwischen ihrer Tätigkeit und den dazugehörigen realen und nominalen Güterströmen herstellen können: Handelnde müssen die meist indirekten Auswirkungen seiner/ihrer (kaufmännischen) Handlungen auf die realen Geschäftsfelder bzw. Ebenen verstehen und nachvollziehen können. Durch die beschriebene Stellung tragen Kaufleute Verantwortung für ihr Unternehmen und deren Mitarbeiter/-innen, ihre Kunden/Kundinnen, den Markt und die Gesellschaft. Um dieser Verantwortung gerecht zu werden, sollten kaufmännisch tätige Personen frühzeitig, d. h. in ihrer Ausbildung, dieses Beziehungsgefüge verstehen lernen und auf diese Verantwortungsübernahme durch eine entsprechende Ausbildung vorbereitet werden. Das bedeutet, die eigene Tätigkeit kritisch zu betrachten, zu

durchdenken, in einen Gesamtzusammenhang einzuordnen und zu reflektieren. Dies ist ein Anspruch für eine kaufmännische Berufsbildung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung.

7. Ansatzpunkte für eine nachhaltige Berufsausbildung kaufmännischer Angestellter

7.1 Naturzusammenhänge in der kaufmännischen Bildung

Da eine Bewusstseinsänderung nicht innerhalb kurzer Zeit zu erreichen ist, ist ein schrittweises Vorgehen denkbar, welches an dem kaufmännischen Denken und Handeln anknüpft und die Verbindung zu nachhaltigen Inhalten herstellt. Dies geht künftig umso leichter, da globale Zusammenhänge bereits Eingang in die allgemeinbildenden Curricula an den Schulen gefunden haben. Um zu einem Bewusstsein für den Wert der natürlichen Lebensgrundlagen zu gelangen, ist in erster Linie eine Sensibilität für die Natur im Sinne der eigenen existenziellen Verbundenheit zum Leben zu fördern. Daher sollten in der kaufmännischen Berufsausbildung die Bedeutung der natürlichen Lebensgrundlagen und der persönlichen Einstellung zur ursprünglichen Erzeugung von Gebrauchsgütern und Dienstleistungen thematisiert werden. Wichtig ist dabei, das Verhältnis zur Natur in Beziehung zu den eigenen Arbeitsprozessen zu setzen, um so eine Vorstellung davon zu bekommen, was Menschen im Prozess ihrer „Weltbearbeitung“ tun und welche Folgen dies für die Natur hat. Deshalb sollte man in didaktisch-methodischen Arrangements den unmittelbaren Bezug zum Stoffwechselprozess zwischen Mensch und Natur suchen. Dies könnte zu einer höheren Wertschätzung und Anerkennung der Natur führen. „Diese Bewusstseinsveränderung wäre für eine Haltung wichtig, die nicht grundsätzlich auf Naturbeherrschung ausgelegt ist, sondern ein Gefühl der Verbundenheit mit der Natur fördert, eine Haltung, die den betrachtenden Menschen und die Gesellschaft nicht nur außerhalb der Natur stellt, sondern sie als Teil derselben empfinden lässt. Erst auf der Grundlage des so erlangten Bewusstseins könnte sich eine Kultur entwickeln, die Natur nicht als reines Material menschlicher Bedürfnisbefriedigung und gesellschaftlicher Verwertung betrachtet“ (VOGEL 2011, S. 423). Vorrangiges Ziel sollte also sein, bei den Auszubildenden zu einer Bewusstseinsförderung in Bezug auf Wirkungszusammenhänge zwischen der Naturgebundenheit menschlicher Existenz und Produktion beizutragen, ihnen Handlungszusammenhänge aufzuzeigen und ein Verantwortungsgefühl im Hinblick auf unsere natürlichen Lebensgrundlagen zu fördern. SIMONIS (1988) schlussfolgerte, dass ein nachhaltiges Wirtschaften im Sinne einer „Harmonisierung von Ökologie und Ökonomie“ nur dann eine „lösbare“ Herausforderung ist, wenn unser Bewusstsein über die potenziellen Wirkungskonflikte zwischen Ökonomie und Ökologie zunimmt und unser Wissen über die tatsächlichen Wirkungszusammenhänge gefördert wird. Die betriebliche Berufsausbildung hat hier den Vorteil, dass bestimmte Zusammenhänge unmittelbar erlebt und anhand eigener Tätigkeiten konkret erfahrbar gemacht oder nachgebildet werden können. In die eigenen Arbeitshand-

lungen können Wertvorstellungen und Normen einfließen. Auch MEYER und STOMPOROWSKI betonen, dass es im Rahmen der nachhaltigen Entwicklung bei der Vermittlung beruflichen Handlungswissens nicht nur um Qualifikation i. S. handwerklichen Könnens gehen kann, sondern insbesondere um Kenntnisse und Fähigkeiten, die das eigene Handeln in einen übergreifenden Kontext stellen. Damit machen sie einerseits die Folgen des individuellen Tuns sichtbar, andererseits loten sie die Möglichkeiten weiterer bzw. anderer Handlungsweisen aus. Dies zielt auf ein Handlungskonzept, in dessen Fokus Selbstständigkeit und Mündigkeit steht und über das die Fähigkeit zum verantwortungsvollen Entscheiden und Handeln gewonnen wird (MEYER/STOMPOROWSKI 2009, S. 262 f.). Die Wirkungszusammenhänge könnten bspw. mittels einer sogenannten Produktlinienanalyse im betrieblichen Kontext analysiert und beurteilt werden (siehe dazu RETZMANN 2000).

7.2 Ästhetische Bildung

Nachhaltige Entwicklung als Bildungsinhalt bedeutet, den totalitären und ideologischen Charakter der Lehr- und Lerninhalte infrage zu stellen und Zeit und Raum zur Entwicklung von alternativen Perspektiven zu erhalten. Einen Ausweg kann ästhetische Bildung darstellen, welche einen Ausgleich zwischen der Ordnung der Sinnlichkeit und der vorherrschenden Ordnung der Vernunft herzustellen versucht. Zu einer ästhetischen Bildung gehören alle musischen, sozialen und kommunikativen Fähigkeiten wie Empathie, Mitleid, soziale Sensibilität, ferner emotionale Qualitäten, Spontaneität und Kreativität, philosophische und religiöse Erkenntniskräfte, überhaupt alle Fähigkeiten, die mit einer Vertiefung des menschlichen Selbstverständnisses und mit der Beantwortung existenzieller Fragen zu tun haben. „Das sind im Grunde genau die Fähigkeiten, die heute für einen reflexiven Umgang mit den natürlichen Lebensgrundlagen notwendig wären“ (VOGEL 2011, S. 314). Wichtig ist bei der Gestaltung der Ausbildung also, dass neben dem Wissen und Können auch auf solche Aspekte eingegangen wird und dass die Auszubildenden Möglichkeiten erhalten, eigene Visionen zu entwickeln sowie Projekte zu planen und zu organisieren (siehe dazu auch BRATER u. a. 2011). Die Auszubildenden sollten untereinander sowie mit relevanten anderen Akteuren in Verbindung treten können, Netzwerke knüpfen können und die Möglichkeit erhalten, in unterschiedlichen Handlungsfeldern zu agieren, welche möglichst viele ihrer Sinne ansprechen. Um bildungspolitisch zu einer ästhetischen (und damit auch zu einer nachhaltigen) Berufsbildung zu gelangen, ist die (Selbst-)Wahrnehmung mit allen Sinnen zu schulen, um sinnliche Erfahrungen zu fördern und einer Trennung zwischen Mensch und Natur entgegenzuwirken. Im Prozess der beruflichen Qualifizierung sind also Primärerfahrungen mit der Natur zu ermöglichen, da durch solche Erfahrungen Angst und Vorurteile gegenüber natürlichen Erscheinungen genommen und zugleich die Schönheit und Faszination solcher Eindrücke vermittelt werden können. Der Blickwinkel wird erweitert, um der Verengung auf einen zweckrationalen Zugang entgegenzuwirken, Gesamteindrücke herzustellen und das Bestehende einer kritischen

Betrachtung zu unterziehen (NITSCHKE 1991, S. 20). Das rein zweckrationale Handeln, welches unvollständig, da wirklichkeitsfern und folgenproblematisch ist, muss zudem ergänzt werden mit künstlerischem Handeln, um Fantasie und die vollständige Entfaltung der Persönlichkeit anzuregen (VOGEL 2011, S. 417 ff. sowie BRATER 2011).

7.3 Konsequenzen für die Ordnungspraxis kaufmännischer Ausbildungsordnungen

Um Auszubildende für eine nachhaltige Entwicklung zu sensibilisieren, ist eine umfassende Ursachenanalyse der bisherigen nicht nachhaltigen Entwicklung und eine Auseinandersetzung mit dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung notwendig. Im Sinne einer humanistischen Bildung, welche für Selbsterkenntnis, eigene Urteilsfähigkeit, verantwortliches Handeln und kritisches Reflektieren steht, wird vorgeschlagen, Lernziele im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu formulieren, indem die Einsicht in die Bedeutung dieser Ansätze und deren Notwendigkeit gefördert wird, und zusätzlich auch Lernformen zu fördern, die eine unmittelbare Begegnung mit der Natur im o. g. Sinne ermöglichen.

An welchem der beiden Lernorte (Berufsschule und Betrieb) und in welcher Form nachhaltiges Wirtschaften vermittelt werden kann, kann in diesem Artikel nicht detailliert beantwortet werden, dennoch bieten sich beide Lernorte gemäß ihrem bildungspolitischen Auftrag an. So können beispielsweise die allgemeinen Ursachen nicht nachhaltiger Entwicklung (Entkopplung kaufmännischer Tätigkeiten, Entfremdung von den natürlichen Lebensgrundlagen, Verantwortungsdiffusion) im Rahmen des berufsschulischen Unterrichts vermittelt werden und nachhaltiges Handeln bezogen auf die kaufmännischen Tätigkeiten im Kontext der betrieblichen Ausbildung anhand der Wertschöpfungskette (z. B. über eine Produktionslinienanalyse) thematisiert werden. Essentiell für ein nachhaltiges Handeln ist neben der erwähnten Ursachenanalyse eine kritische Reflexion der dabei aufgedeckten Zusammenhänge, um davon ausgehend Einsichten für Handlungsalternativen zu fördern.

Um dieses „alternative Denken“ zu fördern, können in den Ordnungsmitteln bei Lernzielen zu den betriebs- und volkswirtschaftlichen Zusammenhängen über die Kritik hinaus Alternativen zum herkömmlichen Wachstumsimperativ aufgegriffen werden. Die Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“ des Wuppertal Institutes für Klima, Umwelt und Energie liefert hierzu konstruktive Beiträge, welche nicht darauf abzielen, lediglich den sozioökonomischen Status quo des westlichen Zivilisationsmodells zu reproduzieren, sondern das bisherige Wohlstands- und Fortschrittsmodell kritisch zu überprüfen und ggf. nachhaltig zu verändern (FISCHER/MERTINEIT/SKRZIPIETZ 2009, S. 108; siehe weiterführend BUND u. a. 2008). Ähnliche wachstumskritische Modelle werden ebenfalls von verschiedenen Wirtschaftswissenschaftlern vorangetrieben, so z. B. von Niko PAECH (Postwachstumsökonomie) oder Gerhard SCHERHORN; das Netzwerk Plurale Ökonomik e.V. setzt sich für eine Vielfalt ökonomischer Theorien ein. Nachhaltigkeit muss an jenen Orten thematisiert werden, an denen die Konsequenzen des be-

ruflichen Handelns vergegenwärtigt werden können – in den Ausbildungsbetrieben und damit auch in den Ausbildungsordnungen.⁸ Praxisbeispiele aus der Wirtschaft belegen, dass auch mit hohen ökologischen und sozialen Ansprüchen erfolgreich gewirtschaftet werden kann und somit auch oder gerade mit diesen Ansprüchen ein zukunftsfähiges und vor allem auf lange Sicht erfolgreiches Geschäftsmodell entstehen kann. Die Idee, Nachhaltigkeit als Chance aktiver unternehmerischer Zukunftsgestaltung zu verstehen, sollte also Eingang in die berufliche und betriebliche Bildungspraxis finden. Zahlreiche Studien belegen, dass sich nachhaltiges Wirtschaften auch unter rein ökonomischen Gesichtspunkten auszahlen kann.⁹ Daneben gibt es zahlreiche Unternehmen, die mit nachhaltiger Produktion und nachhaltigen Produkten erfolgreich auf dem Markt vertreten sind. Studien haben gezeigt, dass viele Kunden bereit sind, einen höheren Preis für nachhaltige Produkte zu bezahlen, wenn dies plausibel vermittelt wird und der Nutzen für die Natur transparent ist.¹⁰ Die häufig noch geringe Akzeptanz und Skepsis seitens Unternehmen gegenüber Nachhaltigkeit verwundert angesichts veränderter Werthaltungen bei Kunden und Verbrauchern. Trotz der in den letzten Jahrzehnten erfolgten Dienstleistungs- und Kundenorientierung, also der Hinwendung zum Kunden mit seinen Bedürfnissen, Wünschen und Problemen, findet sich aufseiten der Unternehmen oft eine eher pessimistische Einstellung bezüglich dem Thema Nachhaltigkeit (siehe dazu z. B. BENEDIX u. a. 2003, S. 62 f.). Offensichtlich ist die Ausrichtung der Kunden noch nicht bei dem Großteil der Unternehmen angekommen. Hier liegt ein weiterer Ansatz für die kaufmännischen Ausbildungsordnungen, die Einstellungen der Kunden/Kundinnen und Verbraucher/-innen insbesondere im Wechselspiel zu Marketing- und Vertriebsstrategien zu thematisieren.

Grundsätzlich gibt es mehrere methodische Möglichkeiten, wie neue Inhalte bzw. Sichtweisen in eine Ausbildungsordnung Einzug finden können. Neben neuen Lernzielen, welche über das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung aufklären und dessen Kerngedanken verdeutlichen sollen, erscheint vor allem eine integrative Berücksichtigung sinnvoll. Bereits bestehende Lernziele müssten im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung neu formuliert werden. Integrative Berücksichtigung ist hier so zu verstehen, dass bereits in den Lernzielen deutlich wird, dass diese auf ein Handeln im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung abzielen. Nachhaltige Aspekte müssen unmittelbar im Kontext mit Kernprozessen von Unternehmen und an den betrieblichen Denk- und Handlungsprozessen gespiegelt werden, wenn sie einen wesentlichen Baustein der beruflichen Handlungsprozesse bzw. der beruflichen Handlungsfähigkeit darstellen sollen. Nachhaltigkeit bleibt damit kein abstrakter Fremdkörper mehr (als isolierte

8 Mit Ausbildungsbetrieben sind alle Ausbildungsstätten gemeint, also auch Behörden, Banken etc.

9 Eine Studie der Technischen Universität München (in Kooperation mit oekom-research) weist nach, dass Unternehmen, die soziale und ökologische Aspekte in ihr Wirtschaften einbeziehen, einen um 12 % höheren Return on Investment (ROI) im Vergleich zur Konkurrenz erzielen (Zeitraum 2001–2003). Vgl. TECHNISCHE UNIVERSITÄT MÜNCHEN: Kurzbericht zum Projektstudium Nachhaltigkeit und Geschäftserfolg. In Kooperation mit oekomresearch. München 2005.

10 Siehe dazu z. B. Otto Group: Pressemitteilung vom 9.9.2011 zur Otto Group Trendstudie 2011. 3. Studie zum ethischen Konsum, Hamburg. – URL: http://www.ottogroup.com/media/docs/de/download/meldungen/2011/110909_Trendstudie-2011.pdf (Zugriff 23.10.2012).

Standardberufsbildposition in den Ausbildungsordnungen), sondern geht sinnvoll im Curriculum auf. Dieses Vorgehen könnte die gedankliche Trennung überwinden, die meist zwischen Fachinhalten und „nachhaltigen Aspekten“ gesehen wird. So können auch traditionelle kaufmännische Themen wie *Steuerung und Kontrolle* von einer anderen Seite beleuchtet werden, wenn entsprechende Ziele zum Gegenstand des wirtschaftlichen Steuerungssystems werden.

Die Gefahr bei der Verknüpfung mit konkreten Arbeitsprozessen ist jedoch, dass das Augenmerk zu stark auf die in den Ausbildungsordnungen bereits beschriebenen Arbeitssituationen und Anforderungen gelegt wird und die sozioökonomischen Rahmenbedingungen ausgeklammert werden. Es wird daher vorgeschlagen, den prozessorientierten Ansatz um einen nachgelagerten „Reflexionsschritt“ zu erweitern, bei dem der Gesamtzusammenhang der jeweiligen Thematik noch einmal im Hinblick auf die Kerngedanken einer nachhaltigen Entwicklung betrachtet wird. Denn wichtig sind in erster Linie ein Bewusstwerdungsprozess und das Aufdecken von widersprüchlichen gesellschaftlichen und betrieblichen Strukturen und unterschiedlichen Interessen. Die Diskrepanzen zwischen idealistischer Programmatik und beruflicher Pragmatik können so zum Ausgangspunkt politischer Bildung und politischer Aktivitäten werden und damit die politische Dimension beruflichen Handelns ins Bewusstsein rücken (MERTINEIT/NICKOLAUS/SCHNURPEL 2001, S. 13). Gerade dieser „Reflexionsschritt“ sollte einen festen Stellenwert in verschiedenen Lernzielen der Ausbildungsordnungen bekommen, denn nur mit Offenheit und einer kritischen Sicht auf bestehende (Herrschafts-) Strukturen kann sich eine nachhaltige Entwicklung entfalten, welche bestehende Barrieren und überholte Sichtweisen hinterfragen und zugleich zum Handeln in bestehenden Strukturen und Prozessen befähigen kann. Schließlich geht es in der beruflichen Bildung nicht um die reine Funktionalität in bestehenden Verhältnissen, sondern um die Entwicklung von reflektierter Gestaltungsfähigkeit im Berufshandeln. Die Kritikfähigkeit intendiert, wirtschaftliche und gesellschaftliche Prozesse und Zusammenhänge zu verstehen, damit sich der/die Einzelne sein/ihr eigenes Urteil bilden kann. Dies setzt voraus, Zugang zu relevanten Informationen zu erhalten und sich darin zu üben, wirtschaftliche und gesellschaftliche Strukturen zu gestalten.

Literatur

- BECK, Joachim; BERNER, Steffen; ULSHÖFER, Wolfgang: Zukunft im Einzelhandel. Zweites Ausbildungsjahr. Euro Lehrmittel. 2. Auflage, Haan-Gruiten 2011
- BENEDIX, Ulf u. a.: Regionales Monitoring-System Qualifikationsentwicklung (RQM). Monitoring Bericht 2003/1. Unternehmen auf dem Weg zum nachhaltigen Wirtschaften – Qualifikationstrends. Bestandsaufnahme und qualitative Untersuchung in Bremer und Bremerhavener Betrieben. Bremen 2003 – URL: <http://www.iaw.uni-bremen.de/equip/downloads.html?neu> (Zugriff 27.06.2012)
- BIBB: Onlineportal Nachhaltigkeit – Stichwort Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn 2011 – URL: http://bbne.bibb.de/de/nh_52475.htm (Zugriff 23.10.2012)

- BIEKER, Thomas; DYLLICK, Thomas: Nachhaltiges Wirtschaften aus managementorientierter Sicht. In: TIEMEYER, Ernst; WILBERS, Karl: Berufliche Bildung für nachhaltiges Wirtschaften: Konzepte – Curricula – Methoden – Beispiele. Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB. Bielefeld 2006: Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, S. 87–106.
- BIERHOFF, Hans-Werner: Sozialpsychologie: Ein Lehrbuch. Stuttgart 2006, S. 115
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Bonn 2002 – URL: http://www.bmbf.de/pub/bb_bildung_nachhaltige_entwicklung.pdf (Zugriff 14.07.2012)
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Berlin 2009 – URL: http://www.bmbf.de/pub/bericht_fuer_nachhaltige_entwicklung_2009.pdf (Zugriff 14.07.2012)
- BRATER, Michael u. a.: Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können. Bielefeld 2011
- BRÖTZ, Rainer u. a.: Abschlussbericht Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe (GUK). Bonn Juli 2013
- BRUNDTLAND-KOMMISSION: Brundtland-Bericht: Unsere gemeinsame Zukunft. 1987, S. 24 – URL: http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/Downloads/Hintergrundmaterial__international/Brundtlandbericht.pdf (Zugriff 08.10.2012)
- BUND – BUND FÜR UMWELT UND NATURSCHUTZ DEUTSCHLAND; BROT FÜR DIE WELT; EVANGELISCHER ENTWICKLUNGSDIENST (Hrsg.): Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt. Eine Studie des Wuppertal Institutes für Klima, Umwelt, Energie. Frankfurt/Main 2008, S. 16 f.
- BUTZ, Rolf: Ehrensache. Ehrbare Kaufleute handeln ethisch. Themen, Thesen, Trends, Ausgabe 1. KV – Zürich 2011
- FISCHER, Andreas; MERTINEIT, Klaus-Dieter; SKRZIPIETZ, Frank: Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – GinE – Band 4: Handel: Lebensmitteleinzelhandel. Norderstedt 2009, S. 71 f.
- FUHRMANN, Manfred: Der europäische Bildungskanon. Frankfurt/M., Leipzig 2004
- KRAUTZ, Jochen: Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. Fromm Forum 13/2009 – URL: http://www.gew-nds.de/Aktuell/archiv_jan_10/aufsatz_krautz.pdf (Zugriff 17.09.2012)
- KREMER, Manfred: Der lange Weg der Nachhaltigkeit. In: BWP Heft 5, 2007, S. 4
- MERTINEIT, Klaus-Dieter; NICKOLAUS, Reinhold; SCHNURPEL, Ursula: Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Machbarkeitsstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Universität Hannover, 2001 – URL: http://www.bmbf.de/pub/berufsbildung_fuer_eine_nachhaltige_entwicklung.pdf (Zugriff 28.06.2012)
- MEYER, Heinrich; STOMPOROWSKI, Stephan: Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Band B 5: Tourismus und Hotellerie. Norderstedt 2009: Books on Demand GmbH

- NATIONALKOMITEE DER UN-DEKADE „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Auftrag von Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005–2014. Nationaler Aktionsplan für Deutschland 2011. 2011 – URL: http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/Downloads/Dekade__Publikationen__national/Der_20Nationale_20Aktionsplan_202011.pdf (Zugriff 23.10.2012)
- NITSCHKE, Christoph: Berufliche Umweltbildung – Umweltgerechte Berufspraxis. Grundlagen einer theoretischen Konzeption. Berlin 1991
- PFRIEM, Reinhard: Nachhaltiges Wirtschaften aus kulturalistischer Sicht. In: TIEMEYER, Ernst; WILBERS, Karl: Berufliche Bildung für nachhaltiges Wirtschaften: Konzepte – Curricula – Methoden – Beispiele. Bielefeld 2006, S. 107–114
- RETZMANN, Thomas: Förderung des ökologischen Verantwortungsbewusstseins mit der Produktlinienanalyse. In: JUNG, Eberhard; RETZMANN, Thomas (Hrsg.): Politische Bildung an Berufsbildenden Schulen zwischen individueller Benachteiligung und globaler Herausforderung. Bielefeld 2000, S. 63–81
- REINISCH, Holger: Geschichte der kaufmännischen Berufe. BIBB (Hrsg.), Bonn 2011
- SIMONIS, Udo Ernst: Harmonisierung von Ökonomie und Ökologie – Quadratur des Kreises oder lösbare Herausforderung? In: Gewerkschaftliche Monatshefte, Ausgabe 12/88. Berlin 2008
- TRAMM, Tade: Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext kaufmännischer Arbeits- und Geschäftsprozesse. In: BRÖTZ, Rainer; SCHAPFEL-KAISER, Franz (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld 2009, S. 65–88
- VOGEL, Thomas: Naturgemäße Berufsbildung. Norderstedt 2011

Georg Tafner

► Gehören ethische Prinzipien zu den Inhalten kaufmännischer Berufsausbildung? Eine rhetorische Frage

Hinführung

Einen Monat vor Abgabefrist für diesen Beitrag erhielten die potenziellen Autorinnen und Autoren ein Schreiben des BIBB, indem sie an die rechtzeitige Abgabe ihres Beitrages erinnert wurden. Zu diesem Zeitpunkt stand der Autor dieses Beitrags inmitten der Abschlussarbeiten seiner Habilitationsschrift. Die Zeit war knapp, der Kopf voll mit Arbeiten, die noch zu erledigen waren. Für den Beitrag war noch nichts getan. Absagen und keinen Beitrag liefern wäre eine zweckrationale Option gewesen, denn eine vertragliche Vereinbarung lag nicht vor. Dies hätte enorm Zeit gespart und eine Fokussierung der Abschlussarbeiten, die höchste Präferenz besaßen, ermöglicht. Der konsequentialistischen Standardtheorie zufolge, welche die philosophische Grundlage des rein ökonomischen Denkens und Handelns liefert, handelt der Mensch aus dem inneren Antrieb heraus (vgl. NIDA-RÜMELIN 2001, S. 1–38): Der Wunsch, die Habilitationsschrift fertigzustellen, führe demnach dazu, alle Maßnahmen zu setzen, um diesen ungerichteten Wunsch in einen Willen umzuformen. Aber: Es gab das *Versprechen* des Autors, einen Beitrag zeitgerecht zu liefern. Es gab also einen guten Grund, den Beitrag trotz der enormen zeitlichen Restriktionen zu erstellen und einzureichen, auch wenn eine zusätzliche Veröffentlichung den zeitlichen Stress in einer solchen Arbeitsphase nicht aufwiegt. Es ist vielmehr das Versprechen selbst, das seine Wirkung entfaltet. Gute Gründe für eine Handlung müssen also nicht in der Optimierung ihrer Folgen liegen. Ein gegebenes Versprechen ist auch dann ein guter Grund, wenn es zu keinen eigenen Vorteilen führt (vgl. NIDA-RÜMELIN 2001, S. 56–57). Das Versprechen wiederum verweist auf das Eingebundensein in die Lebenswelt und damit auch auf die Moral.

1. Moral und Lebenswelt

Einfach formuliert, regelt die Moral, „was ‚man‘ in einer sittlichen Gemeinschaft darf und was man nicht darf, was man tun und was man lassen soll“ (ULRICH 2008, S. 31). Sie besteht aus Grundhaltungen, Handlungsanleitungen, Werten und Normen, die im Laufe der Zeit gewachsen sind und sich über die Zeit hinweg verändern (vgl. PÖLTNER 2006, S. 17). Moral entsteht

in einer Gesellschaft bzw. Gruppe und gibt ihren Mitgliedern Orientierung und wird zu einer Institution, also einem Bündel aus „Handlungsregeln, die maßgeblich, verbindlich und von Dauer sind“ (SENGE 2006, S. 44) und dem Leben Stabilität und Ordnung geben (vgl. SCOTT 2001, S. 48). Sie lenken das Denken, nehmen aber die Verantwortung nicht. Regulative Institutionen funktionieren über Zwang und Sanktionen. Das Rechtssystem arbeitet über diesen Mechanismus. Normative Institutionen – hier zählt die Moral dazu – arbeiten ebenso mit Sanktionen: einer inneren, also dem schlechten Gewissen, und einer äußeren, dem sozialen Druck. Schließlich gibt es noch kulturell-kognitive Institutionen. Sie wirken besonders stark, weil sie zu Selbstverständlichkeiten geworden sind. Durch Nachahmung werden sie transportiert und werden erst dann als Institutionen erkannt, wenn das Selbstverständliche plötzlich ausbleibt oder wenn reflexiv darüber nachgedacht wird (vgl. SCOTT 2001, S. 52–58). Sowohl institutionelle als auch normative Institutionen können zu kulturell-kognitiven Institutionen und damit zu Selbstverständlichkeiten werden. Sie gehören zum impliziten kollektiven Hintergrundwissen, welches die Lebenswelt, bestehend aus Personen, Gesellschaft und Kultur beschreibt, „die den Kommunikationsteilnehmern im Rücken bleibt [...] Dieses fundamentale Hintergrundwissen [...] ist ein implizites Wissen, das nicht in endlich vielen Propositionen dargestellt werden kann; es ist ein holistisch strukturiertes Wissen, dessen Elemente aufeinander verweisen; und es ist ein Wissen, das uns insofern nicht zur Disposition steht, als wir es nicht nach Wunsch bewusst machen und in Zweifel ziehen können“ (HABERMAS 1987, S. 449 u. 451). Diese Lebenswelt umfängt den Menschen und ist nur intuitiv und performativ, also im Tun und Erleben, intuitiv wahrnehmbar. Die Lebenswelt beschreibt ein Erfahrungswissen, das die Menschen besitzen, über das sie jedoch im Allgemeinen nicht reflektieren. Dennoch sind sie sich intuitiv dieses impliziten Wissens sicher, weil es die täglichen Routinen unhinterfragt begleitet. Aus diesem impliziten Erfahrungsvorrat schöpfen die Menschen ihr expliziertes Wissen. Im expliziten Ausdrücken des Wissens verliert sich jedoch die Performativität der Lebenswelt und wird in die Welt der Gründe überführt (vgl. HABERMAS 2012, S. 20–23). „Wie man die Furcht, im lockeren Geröll den Halt zu verlieren, erlebt; was man beim Erröten über einen peinlichen Fehler spürt; wie es sich anfühlt, wenn man sich auf die Loyalität eines alten Freundes plötzlich nicht mehr verlassen kann, wie es ist, wenn eine lange praktizierte Hintergrundannahme überraschenderweise ins Wanken gerät – alles das ‚kennt‘ man. Denn in solchen Situationen gestörter Lebensvollzüge wird eine Schicht impliziten Wissens aufgedeckt“ (HABERMAS 2012, S. 22). So spürt der Autor das Unbehagen, einen Beitrag nicht einbringen zu können, und entschließt sich, dies doch zu tun, und die Leser/-innen können dies nachempfinden. Es ist die moralische Intuition, die darüber informiert, „wie wir uns am besten verhalten sollen, um durch Schonung und Rücksichtnahme der extremen Verletzbarkeit von Personen entgegenzuwirken“ (HABERMAS 2009, S. 122). So bleiben die verantwortlichen Herausgeber und der Autor geschützt, und das Versprechen wird gehalten.

Adam SMITH – der Begründer der Wirtschaftswissenschaften – war sich als Moralphilosoph der Bedeutung von Gefühlen für die Moral bewusst. Er beginnt seine *Theory of Moral Sentiments* (SMITH 2010) mit Ausführungen über das Gefühl für das sittlich Richtige. Es geht

um die *Sympathie* – heute würden wir *Empathie* sagen – für andere als die Grundlage des Zusammenlebens. STRAWSON (1974) zeigt auf, dass moralische Alltagsintuitionen etwas Selbstverständliches sind: Jeder Mensch erlebt und kennt Kränkungen. Dieses Gefühl verweist auf die moralische Dimension. „Gefühle der Schuld und der Verpflichtung weisen über den Partikularismus dessen, was einen Einzelnen in einer bestimmten Situation betrifft, hinaus“ (HABERMAS 2009, S. 38). Menschen haben also grundsätzlich ein Gefühl davon, was es heißt, moralisch zu handeln. Erziehung, Sozialisation und Enkulturation sorgen dafür, dass Moral weitergegeben wird – dies meist implizit. Moralische Vorstellungen von Gruppen oder Gesellschaften können jedoch unterschiedlich sein. Gerade in einer pluralistischen Gesellschaft ist es Aufgabe der Ethik als das „systematische Bemühen, über die Ziele und Mittel des Handelns Rechenschaft abzulegen“ und die Moral philosophisch zu hinterfragen (PÖLTNER 2006, S. 11). Die Ethik wird damit zu einer Rechtfertigung des Handelns, die sich an guten Gründen orientiert. Als eine wesentliche Grundlage und Basis jeder ethischen Rechtfertigung haben sich in demokratischen Gesellschaften die Menschenrechte etabliert. „Diese Basis ist zugegebenermaßen schmal, dennoch hinreichend tragfähig“ (PÖLTNER 2006, S. 49). Der Universalismus der Menschenrechte wird in einer der drei Formeln des kategorischen Imperativ Kants akzentuiert: „Handle so, dass du die Menschheit sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden andern jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst“ (KANT 2008, S. 117). Der Mensch kann als Mittel eingesetzt werden, moralisch legitim ist dies jedoch nur, wenn der Mensch in seiner Würde wahrgenommen wird. Das ist von großer Relevanz für die kaufmännische Berufsbildung – es ist jedoch keine Selbstverständlichkeit.

Zusammengefasst: Moral entsteht in der Gesellschaft und wird durch Erziehung, Sozialisation und Enkulturation vor allem implizit weitergegeben. Jeder Mensch hat eine grundsätzliche Vorstellung von Moral. Sie schützt die einzelne Person und die Gesellschaft vor Verletzungen. In einer pluralistischen Gesellschaft können unterschiedliche moralische Vorstellungen vorhanden sein, deshalb kommt der Ethik eine große Bedeutung zu: An ihr hat sich die Moral zu prüfen. Dafür hat die Ethik verschiedene Zugänge entwickelt.

2. Ethische Urteilsbildung im allgemeinen und wirtschaftlichen Kontext

Vereinfacht dargestellt gibt es zwei methodische Richtungen zur ethischen Urteilsbildung, wie sie innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik diskutiert werden: die deontologische Ethik und die utilitaristische (teleologische) Ethik. Es stand nie außer Zweifel, dass in der Berufsbildung auch ethische Gesichtspunkte eine Rolle spielen müssen. In diesem Sinne ist die Frage im Titel dieses Beitrags eben rhetorisch zu verstehen. Mit der sogenannten BECK-ZABECK-Kontroverse¹ wurde eine Diskussion innerhalb der Berufs- und Wirtschafts-

1 Siehe dazu in ZBW: Jürgen ZABECK (Heft 4/2002), Helmut WOLL (Heft 1/2003), Kurt BECK (Heft 2/2003), Hans Georg NEUWEG (Heft 3/2003), Wolfgang LEMPERT (Heft 3/2003), Gerhard MINNAMEIER (1/2005) und Thomas BIENENGRÄBER (Heft 4/2011).

pädagogik eröffnet, in der es um die grundsätzliche Frage geht, *welcher* Ethik gefolgt werden soll. Als die zwei Hauptlinien in dieser Auseinandersetzung können die universalistische Ethik im Sinne Kants, auf deren systematische und historische Bedeutung vor allem ZABECK (2002; 2004) verweist, und die rein ökonomische (utilitaristische) Ethik, wie sie BECK (2003) bewusst als Bruch mit der traditionellen universalistisch fundierten Ethik forciert, beschrieben werden.

2.1 Die deontologische Ethik

Die deontologische Ethik (*todeon*, griech., bedeutet so viel wie *das Gesollte*) leitet eine Handlung von einem allgemein anerkannten moralischen Prinzip ab. Das bedeutendste Prinzip ist der kategorische Imperativ Immanuel KANTS (1724–1804) in der allgemeinen Formel: „Handle so, dass die *Maxime* deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne“ (KANT 2008, S. 117). Eine subjektive Handlungsregel – also eine *Maxime* – ist dann ethisch gerechtfertigt, wenn sie im Sinne dieser Formel der Prüfung standhält. Eine legitimierte Handlung ist also eine, die in guter Absicht erfolgt und zu einem allgemeinen Gesetz werden könnte. Jürgen HABERMAS ist mit seiner Diskursethik ein bedeutender Vertreter dieser Richtung. Er geht davon aus, dass eine ethische Handlung dann legitim ist, wenn sie von allen anerkannt wird. Mit der Diskursethik hat HABERMAS (1987; 2012) einen Zugang entwickelt, der es ermöglicht, durch einen offenen und ehrlichen Diskurs im Sinne einer kommunikativen Rationalität in einem herrschaftsfreien Diskurs zu einer ethischen Lösung zu gelangen. HABERMAS orientiert sich dabei an Aufklärungsidealen und einer deontologischen Ethik im Sinne Kants, wobei der kategorische Imperativ gewissermaßen nicht alleine, sondern gemeinsam durch die Betroffenen angewandt wird (vgl. HORSTER 1999, S. 32–49). Dies lässt sich in einem idealen Diskurs erarbeiten, in dem die Teilnehmenden sich auf die Einhaltung von sechs Geboten verpflichten (vgl. HABERMAS 2009, S. 411; TETENS 2010, S. 161–164):

- ▶ Erstens müssen die Formulierungen so gewählt sein, dass sie von allen verstanden werden.
- ▶ Zweitens äußern die Teilnehmenden nur das, wovon sie tatsächlich und ehrlich überzeugt sind.
- ▶ Drittens dürfen sich alle frei zu Wort melden, d. h., es muss ein offenes Klima herrschen.
- ▶ Viertens soll jede Wortmeldung gleich geprüft und ernst genommen werden.
- ▶ Fünftens müssen auch die Standpunkte jener Personen beachtet werden, die von den Folgen betroffen sind, aber nicht am Diskurs teilnehmen können.
- ▶ Sechstens müssen sich alle an das Ergebnis des Diskurses halten.

Diese Form der ethischen Urteilsfindung wird heute in vielen Ethikkommissionen zum Einsatz gebracht. Sie ist auch die Grundlage der sogenannten Integrativen Wirtschaftsethik, die davon ausgeht, dass jede wirtschaftliche Handlung zugleich auch eine ethische Handlung

sein soll (vgl. ULRICH 2008): Die alleinige Ausrichtung an einem ökonomischen Imperativ der Gewinnmaximierung unter Einhaltung der Gesetze wird scharf zurückgewiesen. ZABECK (2002; 2004) geht wie Ulrich davon aus, dass in jedem Lebensbereich, also auch in der Wirtschaft, ethische Grundsätze im Sinne Kants zur Anwendung kommen sollen. Wirtschaftliches Handeln kann seine Legitimation und Begründung nie alleine in der Umsetzung rein wirtschaftlicher Imperative erhalten.

2.2 Die utilitaristische und rein ökonomische Ethik

Die zweite methodische Richtung ist die teleologische (*telos* griech., bedeutet *Zweck*) oder utilitaristische (lat. *utilis*: nützlich) Ethik. Sie blickt nicht auf die Absicht, sondern auf die Folgen. Ausgangspunkt der ethischen Überlegungen sind der Nutzen, die Lust oder das Glück. Alle drei Ausprägungen fallen dabei zusammen. Handlungen sind also nicht aufgrund ihrer Absicht, sondern aufgrund ihrer Folgen gerechtfertigt (vgl. HÖFFE 2008, S. 324–325). Der Regelutilitarismus ist eine moderne Ausprägung dieses Zugangs: SINGER (1975, S. 78) definiert: „Die Folgen davon, dass jeder in einer bestimmten Weise handelt, dürfen nicht derart sein, dass sie nicht wünschenswert wären.“ ULRICH (2008, S. 78) fasst dies in einer „regelutilitaristischen Form“ des Universalisierungsprinzips als Frage zusammen, die oft gestellt wird: „Was wäre, wenn (in einer bestimmten Situation) jedermann so handeln würde?“ Im Regelutilitarismus wird der Grundsatz des Utilitarismus, dass nämlich jene Handlung zu wählen ist, die den größten Gesamtnutzen stiftet, nicht bei jeder Handlung überprüft, sondern nur die Handlungsregeln.

Dieser Zugang findet sich in der rein ökonomischen Ethik HOMANNs (vgl. HOMANN 2012), die heftig diskutiert wird (vgl. ASSLÄNDER/NUTZINGER 2010, S. 226–248). Der „systematische Ort der Moral“ wird in den regulativen Institutionen verortet (HOMANN/BLOME-DREES 1992, S. 37); nicht die einzelne Person ist für die Moral verantwortlich, sondern die Gesellschaft, indem sie in demokratischen Verfahren Rahmenbedingungen (Gesetze) installiert, die über Sanktionen ihre Wirkungen entfalten. Moralisch verantwortlich ist demnach die Gesellschaft, nicht die einzelne Person, denn das Kollektiv erstellt die Regeln, die von allen einzuhalten sind. HOMANN (2012, S. 216–217) geht also von der Institutionenethik aus: Wie im Fußball, so seien auch in der Wirtschaft für ein faires Match die Spielregeln entscheidend. Für die Entscheidung über die Einführung eines Gesetzes wendet Homann den sogenannten Homo-oeconomicus-Test an, d. h., es dürfen nur solche Gesetze implementiert werden, die dann einen moralischen Effekt erzielen, wenn die Wirtschaftssubjekte der Gewinn- und Nutzenmaximierung folgen (HOMANN/BLOME-DREES 1992, S. 93–95). Ethisch richtiges Handeln ist demnach das Verfolgen der Gewinnmaximierung unter Einhaltung der Rahmenbedingungen. Der Anspruch auf den maximalen Gewinn ist nach HOMANN (2005, S. 205–206) ethisch legitimierbar, weil die moderne Gesellschaft eine Wachstumsgesellschaft sei und die abendländische Ethik „paradigmatisch eine Ethik der Mäßigung, des rechten Maßes“ darstellte und dies darin begründet gewesen sei, dass „vormoderne Ge-

sellschaften gesamtwirtschaftliche Nullsummenspiele spielten“. Die moderne Gesellschaft „betritt demgegenüber als Wachstumsgesellschaft die Bühne der Weltgeschichte“. Damit sei die wesentliche Voraussetzung für die Mäßigung gefallen, und auch das Streben nach dem eigenen (wirtschaftlichen) Vorteil dürfte nicht mehr als untugendhaft eingestuft werden. Damit wird die ökonomische Vorgabe zur Ethik und damit auch zur Rechtfertigung des eigenen Handelns.

BECK greift die Ideen HOMANNS auf und versucht, damit eine neue Ethik für die Berufserziehung zu begründen. Er geht davon aus, dass sich durch die Spezialisierung und Ausdifferenzierung der Gesellschaft Subsysteme wie z. B. Wirtschaft, Politik, Recht und Pädagogik ausgeformt haben, die ihren eigenen Systemlogiken folgen. BECK bezieht sich dabei auf die Theorien LUHMANNs, PARSONS und HAYEKs. Da jedes System eine wichtige Aufgabe für die Gesellschaft erbringe, sei die Einhaltung der Systemlogik im Sinne der Gesellschaft und damit ethisch vertretbar (vgl. BECK 1999; 2006a; 2006b). BECK leitet aus der rein ökonomischen Ethik die *Betriebsmoral* ab: Der Mensch habe sich an der Rationalität des Subsystems Wirtschaft, also an der Gewinnmaximierung, auszurichten, die Regeln einzuhalten und an der Implementierung neuer regulativer Institutionen mitzuwirken. Die universalistische Ethik KANTS sei unbrauchbar, weil der Mensch kein „ganzer Mensch“ sei, sondern der Träger verschiedener Rollen (BECK 1999, S. 208). „Sich auf moralische Selbstkontrolle zu verlassen [...] [und] auf die Idee des ‚guten Menschen‘ zu setzen ist nicht tragfähig“ (BECK 2006a, S. 21). Zur Befolgung der *Betriebsmoral*, die sich auf die Regel Gewinnmaximierung unter Berücksichtigung der rechtlichen Rahmenbedingungen im Sinne HOMANNS [...] zusammenfassen lässt, würde es nach Ansicht BECKs (2006a, S. 21) „reichen, wenn eine moral-kognitiv eher anspruchslose Regelgehorsamsmotivation vorläge, die v. a. in einfachen Berufen häufig anzutreffen und per Erziehung leichter herbeizuführen sein dürfte“. BECK (2006b, S. 24) geht davon aus, dass Rollen die entsprechenden moralischen Elemente beinhalten, die sich abhängig von vier Gruppen von Situationen darstellen:

- ▶ In der Konkurrenzsituation am Markt ist es für „alle Beteiligten moralisch geboten, eigeninteressiert und vorteilsorientiert zu agieren. [...] Erlaubt ist demnach zunächst alles, was sich in dem durch die institutionalisierten Regeln abgegrenzten Feld hält“ (BECK 2006b, S. 24).
- ▶ In Kooperationssituationen seien Abstimmung und wechselseitige Fürsorge notwendig.
- ▶ In Koordinationssituationen sollen Strukturen optimiert werden, weshalb das moralische Gebot in der kontinuierlichen Erbringung der Leistungserstellung läge.
- ▶ Schließlich bleibe die Konstitutionssituation, in welcher die Regeln – also die Gesetze – festgelegt werden.

In der Berufserziehung wäre es demnach Aufgabe, die Moral entsprechend diesen vier Situationsgruppen zu vermitteln. Moralische Erziehung hätte damit vor allem zwei Aufgaben: die Unterscheidung der einzelnen Situationen und die Einübung der Regeln.

3. Die Ablehnung einer rein ökonomischen Ethik für die Berufserziehung

Mit der BECK-ZABECK-Kontroverse wurde die HABERMAS-LUHMANN-Debatte in die Wirtschaftspädagogik hineingetragen und damit auch die Diskussion darüber, wie unsere Gesellschaft funktioniert. Die Soziologie geht davon aus, dass unsere Gesellschaft ausdifferenziert ist. Die wesentliche Frage ist jedoch, wie stark sich diese Ausdifferenzierung vollzogen hat. Bei HABERMAS entstehen die Systeme Wirtschaft und Politik aus der Lebenswelt heraus. HABERMAS (2004, S. 3) sieht, dass die Ökonomie in immer größere Bereiche der Gesellschaft eingreift und das Selbstinteresse zu einer Entsolidarisierung der Gesellschaft führt. Die kritische Theorie HABERMAS' hat die Aufgabe, die „Diskrepanz von Sein und Sollen herauszuarbeiten“ und damit an einer Verbesserung der Gesellschaft mitzuarbeiten (HORSTER 1999, S. 17). LUHMANN'S Zugang ist ein konstruktivistischer und damit ein rein beschreibender. Der Blick auf die Gesellschaft ist eine Beobachtung der Beobachtung, also eine Beobachtung zweiten Grades. LUHMANN versteht die Gesellschaft als objektiv vorhanden, jedoch ist die Erkenntnis nur im konstruktivistischen Blick zu haben (vgl. LUHMANN 1988a). Die Gesellschaft bestehe nur aus Subsystemen, die alle nach einer eigenen Subsystemlogik funktionieren: In der Wirtschaft werde aus Geld Geld und in der Politik aus Macht Macht gemacht. Moral sei ebenso wie Religion oder Wissenschaft ein eigenes Subsystem. Es gebe kein übergeordnetes System, das die einzelnen Subsysteme zusammenhalten könne: Weder Religion, noch Moral oder Politik seien dazu in der Lage. Besteht bei HABERMAS die Gesellschaft aus Lebenswelt und System, so besteht bei LUHMANN die Gesellschaft nur noch aus einzelnen Subsystemen. Die Konsequenz: Moral habe nichts mehr mit Wirtschaft zu tun. LUHMANN sieht dies selbst sehr kritisch: Durch die Differenzierung der Gesellschaft sei alles, was Erfolg im Sinne der subsystemischen Funktion war, für rational gehalten worden. Heute müsste wieder stärker zusammengeführt bzw. die Umwelt der Systeme stärker berücksichtigt werden. Rationalität müsste dann das bezeichnen, was die Systeme wieder zusammenbringe, und nicht die Systemlogik selbst. In der Tradition sei Rationalität auch immer so verstanden worden (vgl. LUHMANN 1988b, S. 40). Jede Ausdifferenzierung endet, wenn alle Perspektiven sich zu einem Bündel im Kopf vereinen und die persönliche Entscheidung verlangt wird.

BECK'S Überlegungen zur Ausdifferenzierung sind aus drei Gründen radikaler als jene Luhmann's: Erstens versteht Luhmann seine Theorie nicht ontologisch, sondern konstruktivistisch. BECK hingegen versteht Ausdifferenzierung ontologisch und leitet daraus seine Betriebsmoral ab. Vom konstruktivistisch Beobachteten wird auf das Seinsollende geschlossen. Zweitens sind selbst in LUHMANN'S Werk kritische Aussagen zur Ausdifferenzierung und Systemlogik zu lesen. Mit BECK'S Moralerziehung würde die Systemlogik zur Norm erhoben. Drittens bezieht sich LUHMANN auf Kommunikation und nicht auf die Rollen des Menschen. BECK versteht Ausdifferenzierung als eine Ausdifferenzierung der Rollen. Rollen werden dadurch als systemlogische Rollenkonserven definiert, welche die Menschen im wirtschaftlichen Kontext zu übernehmen haben. Aus pädagogischer Sicht ist relevant, dass der Mensch

selbst, seine Identität als das Gesamt von Ich und Selbst, im Blick bleibt, damit Selbstreflexion, Rollenreflexion, Autonomie und Entwicklung möglich sind und möglich bleiben. Der Mensch ist auch beim Wirtschaften der ganze Mensch. Nimmt er Rollen ein, dann bringt er seine Persönlichkeit in die Rolle mit ein. Er wird zum *role-taker*, wenn er eine vordefinierte Rolle übernimmt, zum *role-player*, wenn er seine Persönlichkeit in die Rollengestaltung einbringt, und zum *role-creator*, wenn er sie voll mit seiner Persönlichkeit ausfüllt (vgl. MORENO 1943, S. 438). Eine Rolle ist immer das Gesamt aus kollektiven und persönlichen Elementen. Übernommene Rollen bergen die Gefahr in sich, zu Rollenkonserven zu erstarren und die persönliche Weiterentwicklung und Selbstreflexion zu stoppen (vgl. PETZOLD 1982, S. 88–91).

HOMANN und BECK gehen von der Institutionenethik aus. Ein faires Spiel sei demnach von fairen Spielregeln abhängig. Jede Person, die selbst Teamspiele gespielt hat, weiß, dass dies nur die halbe Wahrheit ist: Ein Foul ist ein Foul, wenn der Schiedsrichter pfeift. Ob ein Spiel fair ist oder nicht, hängt davon ab, ob die Spieler und Spielerinnen *fair spielen*. Ein *fares Spiel* ist nicht ein Spiel mit fairen Regeln, sondern ein *fair gespieltes Spiel*. Damit kommt die Individualethik ins Spiel, ohne die gar keine Regeln umgesetzt werden können. Allgemein für die Ethik bedeutet dies, dass sich Institutionen- und Individualethik einander ergänzen.

Das Befolgen der rein ökonomischen Rationalität führt darüber hinaus zu einem Paradoxon: Das eigene Selbstinteresse der Auszubildenden müsste sich der Betriebsmoral folgend dem unternehmerischen Selbstinteresse des Unternehmens unterwerfen. Es geht also nicht, wie in der rein ökonomischen Ethik argumentiert wird, um die Nutzenmaximierung an und für sich, sondern um die Gewinnmaximierung des Unternehmens. Aus diesem Blickpunkt ist die Belegschaft ein Kostenfaktor, der aus gewinnmaximaler Sicht so niedrig wie möglich gehalten oder deren Fähigkeiten so weit wie möglich ausgenutzt werden sollen. Die Regelbefolgung im Sinne der Gewinnmaximierung des Unternehmens führt zur Selbstaussbeutung der Belegschaft. Es entsteht ein ökonomischer Determinismus, der weder etwas mit Nutzenmaximierung noch mit individueller Freiheit zu tun hat und damit auch keinen Raum für Verantwortung lässt. Gerade im Kontext von gewerkschaftlicher Organisation und Selbstbestimmung eröffnet sich hier ein Paradoxon: Selbstaussbeutung als Regel basierend auf der Idee der Nutzenmaximierung.

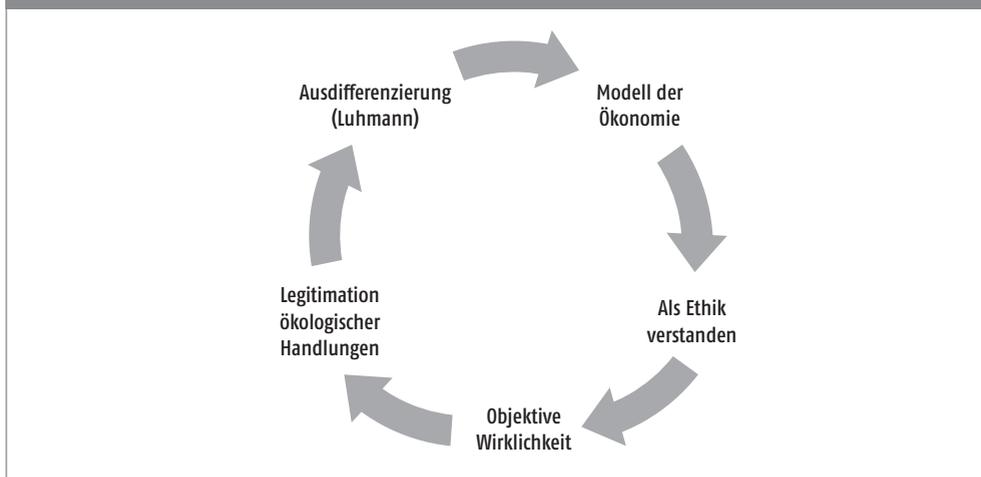
Die Universalethik KANTS wird von BECK auch deshalb abgelehnt, weil sie auf ein formalistisches und allgemeines Prinzip aufgebaut sei, das nichts über die konkrete Umsetzung in einer bestimmten Situation aussage (vgl. BECK 2003, S. 28). Abgesehen davon, dass gerade diese Allgemeingültigkeit das Besondere des kategorischen Imperativs darstellt (vgl. HÖRFE 2008, S. 157), ist darauf hinzuweisen, dass auch die Orientierung an der Gewinnmaximierung unter Einhaltung der Rahmenordnung ebenso ein rein abstraktes und allgemeines Prinzip darstellt. Es sagt nichts darüber aus, *was für wen* unter *welchen Umständen* produziert oder verkauft und *wie* der Gewinn verteilt wird.

Gesetze können niemals alles regeln, sodass es immer Raum für selbstverantwortliches Handeln gibt. Die Individualpädagogik ist hier eindeutig: Da der Mensch in seinen Entschei-

dungen autonom und frei ist, können weder Ethik noch Moral ethisch richtiges Handeln garantieren: Der Mensch kann sich immer auch gegen etwas – vernünftig oder unvernünftig – entscheiden: „Der Mensch ist keine Trivialmaschine (Heinz von FOERSTER), in der Input einer klaren, gleichbleibenden Regel folgend zu Output umgewandelt wird. Der Mensch ist immer eine Nicht-Trivialmaschine, weil er auf den Input immer mit Selbstreferenz reagiert. Der Lehrende kann sich also niemals sicher sein, was der Lernende aus dem Input tatsächlich macht“ (SLEPCEVIC-ZACH/TAFNER 2011, S. 177). Ein Regelgehorsam, wie die Betriebsmoral fordert, wäre ein individualpädagogischer Widerspruch.

Der Teufelskreis der rein ökonomischen Ethik beginnt sich mit der Vorstellung der funktionalen Ausdifferenzierung der Gesellschaft, wie sie von LUHMANN (2004) beobachtet wird, zu drehen (siehe Abbildung 1). Die Vorstellung einer autonomen Wirtschaft als eigenes Subsystem führt zum Bild einer Wirtschaft, die nur ihren eigenen Regeln folgt: Nutzen- und Gewinnmaximierung sind in diesem Modell die Ziele des Wirtschaftens, das modellhafte Wirtschaftssubjekt wird als Homo oeconomicus beschrieben.

Abbildung 1: Der Teufelskreis der rein ökonomischen Ethik



Durch das Folgen der Systemlogik als Regel wird das Modell zum Idealbild von Wirtschaft überhaupt – das Modell des Homo oeconomicus wird zum Vorbild des wirtschaftlich handelnden Menschen. Das Modell wird zur Norm und zur Ethik selbst. Aus Konstruktivismus wird Normativität – aus der Beschreibung des Vorhandenen das Seinsollende. Andere Ethiken werden als normativ abgewiesen: „Wirtschafts- und Unternehmensethik hat sich [alle Hervorhebungen durch den Autor] von Moralisieren, Appellieren, Postulieren – und deren negativen Pendanten wie Schuldzuweisungen, moralischer Entrüstung etc. – tunlichst und peinlichst fernzuhalten“ (HOMANN/BLOME-DREES 1992, S. 18–19).

Modelle sind vereinfachte Darstellungen von Annahmen über die Wirklichkeit, die der Erkenntnis dienen sollen. Ohne selbst Wirklichkeit zu sein, können Modelle zur Wirklichkeit werden. „The ideas of economists and philosophers, both when they are right and when they are wrong, are more powerful than is commonly understood. Indeed the world is ruled by little else“ (KEYNES 1997, S. 383). Professionen – und dazu zählen auch die Pädagogen und Pädagoginnen – sorgen dafür, dass das Modell verstanden und umgesetzt wird. Forschung und Lehre dienen dann nicht mehr ausschließlich der Wissenschaft, sondern sind Grundlagen für Handlungsanweisungen, und das Modell wirkt und wird mit seinen Wirkungen zur objektiven Wirklichkeit und dient der Legitimation ökonomischer Handlungen. Wie immer auch tatsächlich eine Entscheidung im Unternehmen zustande gekommen ist – zweckrational, wertrational, affektiv, traditional, irrational oder unbewusst –, nach außen wird sie im Nachhinein als ökonomisch rational dargestellt. Nicht die ökonomische Rationalität selbst, sondern die ökonomisch rationale *Legitimation* gibt den Organisationen Bestand (vgl. MEYER 2005). Damit aber kann wieder ein wirtschaftliches Tun beobachtet werden, das sich als rein funktional und ökonomisch rational *beobachten* (!) und beschreiben lässt. Dadurch *erscheinen* wirtschaftliche Handlungen als solche völlig zweckrational, und die Beobachtung Luhmanns scheint sich zu bestätigen. Die Erwartung also, dass im Rahmen wirtschaftlicher Prozesse Entscheidungen ökonomisch-rational gefällt werden, führt dazu, dass ggf. emotionale, empathiegetriebene Entscheidungen funktional begründet werden und damit als solchermaßen motiviert erscheinen.

4. Lebenswelt und berufliche Bildung

Bereits mit dem Eingangsbeispiel wurde gezeigt, dass der Mensch nicht rein zweckrational entscheidet. MAX WEBER (1980, S. 12–13) unterschied vier Arten von menschlichen Handlungstypen: zweckrational, wertrational, affektiv und traditionell. Die zweckrationale Handlungsweise hat er als eine besondere und nicht häufig vorkommende beschrieben. MEYER (2005) beschreibt unsere Kultur als eine *Kultur der Rationalisierung*, in der eine formal-rationale Handlungsweise in Form der Zweckrationalität vorherrscht, die mehr als Legitimation nach außen denn als tatsächliche Handlungsstruktur wirkt. In dieser Kultur ist es legitim, das individuelle Selbstinteresse zu verfolgen. Handlungen werden nach außen als zweckrational dargestellt, obwohl sie von innen betrachtet nicht dieser Rationalität gefolgt sind. NIDA-RÜMELIN (2001, S. 76) führt aus, dass der Anteil der Handlungen, die der Neigung und der Zweckrationalität folgen, überschätzt würde. Der Grund dafür liege darin, dass im europäischen Kulturkreis oftmals geglaubt werde, dass nur Gründe, die vom Selbstinteresse geleitet werden, rational sein können. *Ex post* würden daher Gründe dem Vorteilsstreben zugeordnet. Es gebe aber viele gute Gründe für eine Handlung, die nicht in der Zweckrationalität liegen – wie z. B. ein Versprechen. Sie seien auch für das ökonomische Denken und Handeln von großer Bedeutung. Menschen und Organisationen sind in die Gesellschaft

und Kultur – und damit Lebenswelt – eingebettet. Wirtschaften vollzieht sich nicht in einem autonomen Bereich, sondern ist Bestandteil des menschlichen Lebens. Wirtschaft benötigt Werte, die sie selbst nicht produzieren kann. Die Marktwirtschaft lebt so wie der Staat von Voraussetzungen, die er selbst nicht schaffen kann (vgl. BÖCKENFÖRDE 1967, S. 93; NEUHOLD 2009, S. 25).

Oder anders formuliert: Berufs- und Wirtschaftspädagogen und -pädagoginnen sollten wohl zwischen Ökonomik und Ökonomie unterscheiden, ein Umstand, auf den bereits einer der Mitbegründer der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aufmerksam machte: „Bei uns handelt es sich aber gar nicht um die Betriebswirtschaft an sich, sondern um wirtschaftliches *Tun*, das sich wohl nach den Lehren richtet, das sich aber als *Tun* und Handeln niemals von Gefühls- und Willensimpulsen freimachen kann und als Handeln stets menschliche Beziehungen offenbart. Diese Beziehungen muss derjenige besonders unterstreichen, der als Mensch und Pädagoge vom Standpunkt der wahren Bildung an die Dinge herangeht“ (FELD 1928, S. 18–19). In unserer ökonomisierten Welt scheint das Gespür dafür verloren gegangen zu sein, zwischen Ökonomik (Modell) und Ökonomie (wirtschaftliches *Tun*) zu unterscheiden. ROLLE (2005, S. 191) verweist auf Studien, die belegen, dass Studierende aller Studienrichtungen am Beginn ihres Studiums gleich egoistisch seien, am Ende aber die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften signifikant egoistischer. Das Modell hat sich reifiziert, der *Homo oeconomicus* scheint zum Vorbild geworden zu sein. ABRAHAM (1966, S. 30) führte aus, dass „die eigentlichen Ursachen für den krisenhaften Zustand der heutigen Kultur [...] so tief [liegen], dass die Mittel der Erziehung nicht ausreichen, um sie zu überwinden. Diese Feststellung entbindet jedoch die Erziehungswissenschaft nicht von der Verpflichtung, das Ihrige dazu beizutragen, dass die in der heutigen Kultur vorhandenen gefährlichen Spannungen überwunden werden können.“ Wirtschaftsberufliche Erziehung ist ohne Ökonomik und Ökonomie inhaltslos, aber ohne Ethik blind (LEMPERT 2011). Die Ethik kann Dimensionen eröffnen, welche die fachliche Disziplin allein nicht sehen kann. Eine wesentliche Bedeutung der Ethik liegt darin, die Perspektiven zu erweitern (vgl. MENNE 1973).

5. Ethik: Perspektiven erweitern und Tugenden fördern

Ein dritter Weg der methodischen Urteilsbildung neben der deontologischen und der utilitaristischen Ethik geht von der aristotelisch-thomistischen Tradition aus. PÖLTNER (2006) hat die *Ethik der Strukturganzheit einer Handlung* für die Medizin-Ethik aufgearbeitet, die auch für die berufliche Bildung genutzt werden könnte. Diese Ethik geht davon aus, dass eine Handlung dann ethisch gut ist, wenn alle konstitutiven Elemente, also Ziel, Mittel und die Absicht sowie die Handlungsfolgen, in einer bestimmten Situation gut sind. Es wird versucht, die Perspektiven zu erweitern und die gesamte Situation zu betrachten. Dazu gehört auch die eigene Perspektive, wie dies in der aristotelisch-thomistischen Strebensethik der Fall war. Die Entscheidung erfolgt auf Basis der praktischen Vernunft, die auch als Klugheit, welche Aris-

toteles als die Mitte zwischen Gerissenheit und Einfalt beschrieben, bezeichnet werden kann. Was die Rolle des Gewissens in der Sollensethik sei, könne als die Rolle der Klugheit in der Tugendethik verstanden werden (vgl. PINKAERS 2004, S. 94). „Der Unterschied besteht allerdings darin, dass die Klugheit in der konkreten Situation nach dem Besten strebt und nicht einzig und allein fragt, was erlaubt und was verboten ist“ (PINKAERS 2004, S. 94). Klugheit bedeute erstens ein praktisches Urteil und zweitens die Anweisung, tatsächlich danach zu handeln. Im Mittelpunkt der Abwägung steht die Würde des Menschen (vgl. PÖLTNER 2006, S. 48–51). Klugheit entsteht durch Einübung der charakterlichen und der intellektuellen Tugend mit dem Ziel, das Gute mit dem Glück zu verbinden. Der Ansatz der *Struktur Ganzheit einer Handlung* zielt also auf die Gesamtheit und damit auf die Besonderheit jeder Situation. Es geht darum, das eigene Glück mit dem Glück der Gemeinschaft zu verbinden, so wie es im Gebot „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst!“ (Mt 22,37–39) zum Ausdruck kommt (vgl. PINKAERS 2004, S. 88–100). Nur wer sich selbst liebt, kann andere lieben. Ein Zugang, den ADAM SMITH (2010) in *The Theory of Moral Sentiments* aufgriff. Die Selbstliebe, von der er ausgeht, ist eine „geläuterte“, die sich am „unparteiischen Zuschauer“ (dem Gewissen), der Moral und den Gesetzen ausrichtet. Nichts ist hier von einem maßlosen Egoismus zu lesen. Smith eröffnet dieses Werk mit folgenden Worten: „Mag man den Menschen für noch so egoistisch halten, so liegen doch offenbar gewisse Prinzipien in seiner Natur, die ihn dazu bestimmen, an dem Schicksal anderer Anteil zu nehmen, und die ihm selbst die Glückseligkeit dieser anderen zum Bedürfnis machen, obgleich er keinen anderen Vorteil daraus zieht als das Vergnügen, Zeuge davon zu sein“ (SMITH 2010, S. 5). ADAM SMITH kann weder auf ein reines Vorteilsstreben reduziert noch als reiner Institutionenethiker – wie dies HOMANN (2012, S. 217) tut –, verstanden werden (vgl. SMITH/RAPHAEL/MACFIE 1982, S. 20).

KANT brach mit der aristotelisch-thomistischen Tradition und damit auch mit der Strebenethik. Ethik scheint heute einerseits nur als Pflichtenethik und andererseits als ein Instrument verstanden zu werden, das zur Lösung von Dilemma-Situationen eingesetzt werden soll, in welchen alle anderen Instrumente bereits gescheitert sind. Diese Vorstellung von Ethik ist zu eng. Sie berücksichtigt weder die moralische Dimension der Lebenswelt noch das persönliche Streben nach einem erfüllten, sinnvollen Leben. Eine Ethik, die versucht, die Moralphilosophie mit der Strebenethik und damit mit der eigenen Lebensführung zu verbinden, bezeichnet KRÄMER (1992) als integrative Ethik. Wirtschaftsethisch bedeutet Strebenethik, dass der Mensch im Mittelpunkt der ökonomischen Betrachtung steht und ethische Entscheidungen weit über moralische Dilemma-Situationen hinausgreifen. „It is not just the big crises but the ordinary decision-making opportunities that are important“ (GILL 2012, S. 44). Die Entwicklung von Menschen und Organisationen wird zur ethischen Aufgabe (vgl. GILL 2012, S. 38–40 u. 42): Organisationen und deren Verantwortlichen, und das schließt ausgebildete Fachkräfte und mittlere Führungskräfte nach abgeschlossener Aus- und Fortbildung ein, soll klar sein, wofür ihre Organisation und wofür sie stehen, was sie unter welchen Umständen und Bedingungen produzieren und verkaufen sowie welche Unternehmenskultur sie eigent-

lich ausformen möchten. Neben fachlichen Kompetenzen gewinnen dadurch soziale und moralisch-ethische Kompetenzen von Mitarbeiter/-innen an Bedeutungen – eine Forderung, die eigentlich auch die bekanntesten Kompetenzdefinitionen erheben. Die pädagogische Herausforderung der Ethik liegt somit im Einüben der Gesamtschau (vgl. MENNE 1973) und der Förderung des vernetzten Denkens, das ethische, ökonomische und soziale Aspekte miteinander verbindet (vgl. BÖRNER/BRÖTZ in diesem Band). Historisch und systematisch betrachtet, befasst sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit kaufmännischen, allgemein ökonomischen, sozialen, moralisch-ethischen sowie staats- und unionsbürgerlichen Inhalten und stellt dabei einen pädagogischen Anspruch (vgl. TAFNER 2013, S. 54–56).

6. Schluss – Verantwortete wirtschaftsberufliche Bildung

Die Dimensionen haben dazu geführt, dass sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik stark ausdifferenziert hat. Werden diese Dimensionen nicht diachron, sondern synchron verstanden, dann ergibt sich daraus die Möglichkeit, ökonomisches Denken und Handeln aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und damit Ethik als Öffnung zu verstehen. Im Gegensatz zur Fachwissenschaft ist die Ethik eine Disziplin zweiten Grades, die fragt, welche Auswirkungen fachliche Erkenntnisse auf die Menschheit und die Gesellschaft haben. Für die kaufmännische berufliche Bildung könnte ein derartiger Weitblick enorme Veränderungen mit sich bringen, wenn Inhalte nicht nur von der kaufmännischen Seite, sondern immer auch in ihrer allgemein ökonomischen, sozialen, ethisch-moralischen und wirtschafts(unions)bürgerlichen Dimension betrachtet werden. Zwei Beispiele: Der kaufmännische Lehrling/Auszubildende, der sich mit Marketing auseinandersetzt und u. a. die Instrumente des Marketings kennenlernt, nimmt nicht nur die unternehmerische, sondern auch die Sicht der Konsumenten und Konsumentinnen sowie der Staats- und Unionsbürger/-innen ein. Die Schlüsse, die daraus gezogen werden, können andere sein. Die Ausbildung für den Verkauf von Versicherungen zielt dann nicht nur darauf, den größten Umsatz zu ermöglichen, sondern nimmt auch ganz bewusst die Perspektive der Kunden und Kundinnen und der Allgemeinheit mit ein. Gerade in der beruflichen Ausbildung muss Platz für derartige Reflexionen sein. Die Finanz- und Wirtschaftskrise zeigt, wie wenig dies berücksichtigt wurde und zu welchen fatalen Auswirkungen dies führen konnte. TREICHL, Chef der Ersten Bank, führt aus: „Wie wir in der Zwischenzeit alle wissen, ist die Finanzkrise ja unter anderem auch deshalb entstanden, weil die Finanzindustrie Produkte erzeugt hat, die die Konsumenten nicht verstanden haben, später dann Produkte, die die Verkäufer nicht verstanden haben, und letztlich Produkte, die die Produzenten, die Verkäufer und die Käufer nicht mehr verstanden haben. [...] Dies war eindeutig ein Fehler der Geschäftsführungen dieser Banken, weil sie Produkte gekauft haben, die sie nicht verstanden haben, aber natürlich lag auch mangelnde Kontrolle in diesen Instituten vor“ (IWP 2010, S. 6–7).

Für ABRAHAM (1966, S. 51) ist wirtschaftliche Erziehung immer mehr als wirtschaftliche Erziehung. Wenn dies tatsächlich in den Inhalten der Berufsbildung entsprechend berücksich-

tigt wird, dann ist ein rein ökonomisches Denken zurückzuweisen und sind die Dimensionen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik synchron anzuwenden. Dann sollten die Inhalte immer multiperspektivisch durchleuchtet werden. Das wäre ein großer Auftrag für die Gestaltung von Curricula und Lehrbüchern sowie die Ausbildung von Lehrpersonen. Ein Einblick in die Methoden der moralischen Urteilsbildung im Sinne der Moralphilosophie und das Arbeiten mit moralischen Dilemmata-Situationen können das ethische Denken schärfen, sie richten sich aber zu wenig an der Lebenswelt aus: Es geht um das konkrete Tun in konkreten Handlungen. Die Schule kann als Ort des Handelns und vor allem der Reflexion verstanden werden (vgl. ZABECK 2004, S. 114–115). Plan- und Rollenspiele können Situationen konstruieren, in denen ethisch-moralisch entschieden werden muss. Sozialprojekte an Schulen und der Schulalltag selbst geben genügend Themen von ethischer Relevanz. Ethik- und Religionsunterricht können wichtige pädagogische Stützen sein – wobei der Religionsunterricht mit seinen Inhalten noch weit über die Ethik selbst hinausgeht. Aber Ethik gehört auch in die kaufmännischen Fächer. Wer die Ethik ausschließlich in den Ethik- und Religionsunterricht verschiebt und glaubt, sie dort aufgehoben zu wissen, bringt jene Ausdifferenzierung in den Fächerkanon hinein, die oben kritisiert wurde (KAISER 2013). Es geht um fächerübergreifende Zusammenarbeit und um die Implementierung gerade in den traditionellen kaufmännischen Unterricht. Wesentlich ist das Bewusstmachen der sozialen und ethisch-moralischen Dimensionen: Jede Organisation ist ein ökonomischer und ein sozialer Raum – dies gilt auch für die Schule und das Unternehmen. Deshalb sind auch (wieder?) Tugenden gefragt: Gerade in unserer „werteunsicheren“ (BREZINKA 1986) „Multioptionengesellschaft“ (GROSS 2005) der „Zuvielisation“ (GUGGENBERGER 1992) sind Mäßigung, Zivilcourage, Klugheit und Gerechtigkeit gefragt. Es soll dabei nicht angenommen werden, dass es heute unmöglich wäre, Normen festzulegen. Gerade die Umsetzung der Menschenrechte zeigt, zu welchen Normsetzungen pluralistische Gesellschaften fähig sind. Darüber hinaus setzt die Individualpädagogik implizit Normen, von denen in der Pädagogik immer ausgegangen wird, die uns jedoch im Allgemeinen nicht explizit bewusst sind, weil sie eben Selbstverständlichkeiten sind. Solche Normen sind u. a.:

- ▶ die Bedeutung der einzelnen Person (Personalisation) und ihre Autonomie mit ihrem Eingebundensein in die Gesellschaft,
- ▶ die demokratische Gesinnung,
- ▶ die Lern-, Arbeits- und Leistungswilligkeit, wie sie in verschiedenen Kompetenzdefinitionen gefordert wird, und
- ▶ das Verantwortungsbewusstsein.

Die Individualpädagogik unterstellt, dass der Mensch durch Erziehung und Bildung zur Reife und Mündigkeit gelangt und dadurch verantwortungsvoll für sich, für die Gesellschaft und die Umwelt entscheiden kann. Wird davon ausgegangen, dann wird implizit auch unterstellt, dass der Mensch das Gute will, ansonsten würde ihm diese Fähigkeit nicht zugetraut werden. Die Idee vom guten Menschen – und damit eine normative Setzung – steht also implizit am

Ausgangspunkt der modernen Pädagogik. Die Idee des guten Menschen aufzugeben würde bedeuten, die Individualpädagogik selbst aufzugeben. Wirtschaftliche Berufsbildung stellt also den Menschen in den Mittelpunkt und geht davon aus, dass sowohl der Mensch als auch die Organisation in die Lebenswelt eingebettet sind. Die soziale und ethisch-moralische Dimension sind damit untrennbarer Bestandteil jeder wirtschaftlichen Ausbildung.

Literatur

- ABRAHAM, Karl: Wirtschaftspädagogik. Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung. 2. Aufl. Heidelberg 1966
- ASSLÄNDER, Michael S.; NUTZINGER, Hans G.: Der systematische Ort der Moral ist die Ethik! Einige kritische Anmerkungen zur ökonomischen Ethik Karl Homanns. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (zfwu) 11 (3), 2010, S. 226–248
- BECK, Klaus: Zur Grundlegung einer Berufsethik für Kaufleute. In: TRAMM, Tade; ACHTENHAGEN, Frank (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts: Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt am Main 1999, S. 199–214
- BECK, Klaus: Ethischer Universalismus als moralische Verunsicherung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99 (2), 2003, S. 274–298
- BECK, Klaus: Relativismus und Rolle – Zur Grundlegung einer differentiellen Moralerziehung. In: GONON, Philipp; NICKOLAUS, Reinhold; KLAUSER, Fritz (Hrsg.): Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens. Weinheim 2006a, S. 9–22
- BECK, Klaus: Revision der Moralerziehung in Kaufmannsberufen? Grundlinien einer didaktischen Alternative. In: Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. (Hrsg.): Herausforderungen für die kaufmännische Berufsbildung. Festschrift zum 75. Geburtstag von Horst Knaut. Heft 53 der Sonderschriftenreihe des VLW, 2006b, S. 22–26
- BÖCKENFÖRDE, Ernst-Wolfgang: Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In: FORSTHOFF, Ernst (Hrsg.): Säkularisation und Utopie. Ebracher Studien. Ernst Forsthoff zum 65. Geburtstag. Stuttgart [u. a.] 1967, S. 75–95
- BREZINKA, Wolfgang: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur praktischen Pädagogik. 2. Aufl. München 1986
- DLABAČ, Friedrich; GELCICH, Eugen: Das kommerzielle Bildungswesen in Österreich. Wien 1910
- FELD, Friedrich: Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik. Versuch einer Systematik der berufspädagogischen Theorie. Langensalza 1928
- GILL, David W.: Upgrading the Ethical Decision-Making Model for Business. In: RAE, Scott B.; WONG, Kenman L. (Hrsg.): Beyond integrity. A Judeo-Christian approach to business ethics. Grand Rapids: Zondervan 2012, S. 38–47
- GROSS, Peter: Die Multioptionengesellschaft. Frankfurt am Main 2005
- GUGGENBERGER, Bernd: Zuvielisation. Beobachtungen zu einer postmodernen Wirklichkeit. In: GUGGENBERGER, Bernd; JANSON, Dieter; LESER, Joachim (Hrsg.): Postmoderne oder Das Ende des Suchens? Eine Zwischenbilanz. Eggingen 1992, S. 42–57

- HABERMAS, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Frankfurt am Main 1987
- HABERMAS, Jürgen: Vorpolitische moralische Grundlagen eines freiheitlichen Staates. Stellungnahme Professor Dr. Jürgen Habermas. In: *zur Debatte* 34 (1), 2004, S. 2–4
- HABERMAS, Jürgen: Diskursethik. Frankfurt am Main 2009
- HABERMAS, Jürgen: Nachmetaphysisches Denken II. Aufsätze und Repliken. Berlin 2012
- HÖFFE, Otfried: Lexikon der Ethik. 7. Aufl. München 2008
- HOMANN, Karl: Wirtschaftsethik: Versuch einer Bilanz und Forschungsaufgaben. In: BESCHORNER, Thomas; HOLLSTEIN, Bettina (Hrsg.): Wirtschafts- und Unternehmensethik. Rückblick, Ausblick, Perspektiven. München 2005, S. 197–211
- HOMANN, Karl: Ethik der Marktwirtschaft. In: MAY, H. (Hrsg.): Lexikon der ökonomischen Bildung, 8. Auflage. München 2012, S. 216–218
- HOMANN, Karl; BLOME-DREES, Franz: Wirtschafts- und Unternehmensethik. Göttingen 1992
- HORSTER, Detlef: Jürgen Habermas zur Einführung. Hamburg 1999
- IWP: Konferenz-Nachlese: „Wie viel Kontrolle braucht die Wirtschaft?“ Institut Österreichischer Wirtschaftsprüfer, Kammer der Wirtschaftstreuhänder. Online verfügbar unter http://www.iwp.or.at/Documents/konferenznachlese_2010-10-06.pdf (zuletzt geprüft am 26.07.2013)
- KAISER, Franz: Fundamente kaufmännischer Beruflichkeit. Wirtschaftliches Handeln zwischen Marktorientierung, Finanzialisierung und ethischen Entscheidungen. In: BIESINGER, Albert u. a. (Hrsg.): Gott – Arbeit – Bildung – Perspektiven des Berufsschulreligionsunterrichts. Münster 2013, S. 183–195
- KANT, Immanuel: Grundlagen der Metaphysik der Sitten. Stuttgart 2008
- KEYNES, John Maynard: The general theory of employment, interest, and money. Amherst, NY 1997
- KRÄMER, Hans: Integrative Ethik. Frankfurt am Main 1992
- LEMPERT, Wolfgang: Zahlung statt Achtung? Zur moralischen Kritik und pädagogischen Entzauerung aktueller Muster ökonomistischer Einfalt durch die Mobilisierung des „gesunden Menschenverstands“. In: Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau, 2011, 34, Jhg. 63, S. 91–116
- LUHMANN, Niklas: Erkenntnis als Konstruktion. Vortrag im Kunstmuseum Bern, 23. Oktober 1988a
- LUHMANN, Niklas: Die Wirtschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1988b
- LUHMANN, Niklas: Schriften zur Pädagogik. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Frankfurt am Main 2004
- MENNE, Ferdinand W.: Wertesysteme und Realität. Soziologische Stichworte. In: HERTZ, Anselm (Hrsg.): Moral. Mainz 1972, S. 34–59.
- MEYER, John W. (Hrsg.): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Herausgegeben von Georg Krücken. Frankfurt am Main 2005
- MORENO, Jacob Levy: The concept of sociodrama. In: Sociometry 4, 1943, S. 434–449
- NEUHOLD, Leopold: Momente der Krise und die katholische Soziallehre. Aufforderung zum Tieferblicken anlässlich des Erscheinens von „Caritas in veritate“. In: POIER, Klaus (Hrsg.): Wirtschaftskrise und Katholische Soziallehre. 30 Jahre Neugründung des Dr.-Karl-Kummer-Instituts in der Steiermark. Graz 2009

- NIDA-RÜMELIN, Julian: Strukturelle Rationalität. Ein philosophischer Essay über praktische Vernunft. Stuttgart 2001
- PETZOLD, Hilarion G.: Die sozialpsychiatrische Rollentheorie J. L. Morenos und seiner Schule. In: PETZOLD, Hilarion G.; MATHIAS, Ulrike (Hrsg.): Rollenentwicklung und Identität. Von den Anfängen der Rollentheorie zum sozialpsychiatrischen Rollenkonzept Morenos. Paderborn 1982, S. 13–190
- PINCKAERS, Servais: Christus und das Glück. Grundriss der christlichen Ethik. Göttingen 2004
- PÖLTNER, Günther: Grundkurs Medizin-Ethik. 2. Aufl. Wien 2006
- ROLLE, Robert: Homo oeconomicus. Wirtschaftsanthropologie in philosophischer Perspektive. Würzburg, Regensburg 2005
- SCOTT, William Richard: Institutions and organizations. 2. Aufl. Thousand Oaks, Californien 2001
- SENGE, Konstanze: Zum Begriff der Institution im Neo-Institutionalismus. In: SENGE, Konstanze; HELLMANN, Kai-Uwe; SCOTT, W. Richard (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Wiesbaden 2006, S. 35–47
- SINGER, Marcus George: Verallgemeinerung in der Ethik. Zur Logik moralischen Argumentierens. Frankfurt am Main 1975
- SLEPCEVIC-ZACH, Peter; TAFNER, Georg: „Nicht für die Schule lernen wir ...“ – aber kein System kann die Umwelt integrieren. Über offene Fragen, die sich aus der Komplexität der Kompetenzmessung ergeben. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 107 (2), 2011, S. 174–189
- SMITH, Adam: Theorie der ethischen Gefühle. Hamburg 2010
- SMITH, Adam; RAPHAEL, David Daiches; MACFIE, Alexander Lyon: The Glasgow edition of the works and correspondence of Adam Smith. Indianapolis 1982
- STRAWSON, Peter Frederick: Freedom and resentment. And other essays. London 1974
- TAFNER, Georg: Pädagogisch-didaktischer Hintergrund und Evaluierung. In: Verein beteiligung.st (Hrsg.): Demokratie-Bausteine. Supranationalität im Planspiel performativ erleben. Graz 2013, S. 47–168
- TETENS, Holm: Philosophisches Argumentieren. Eine Einführung. 3. Aufl. München 2010
- ULRICH, Peter: Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie. 4. Aufl. Bern 2008
- WEBER, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 5. Aufl. Tübingen 1980
- ZABECK, Jürgen: Moral im Dienste betrieblicher Zwecke? Anmerkungen zu Klaus Becks Grundlegung einer kaufmännischen Moralerziehung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 98 (4), 2002, S. 485–503
- ZABECK, Jürgen: Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value. Paderborn 2004

Thomas Ressel

► Bildungspolitische Perspektiven für die kaufmännische Aus- und Fortbildung aus gewerkschaftlicher Sicht

1. Impulse für die Weiterentwicklung der kaufmännischen Aus- und Fortbildung

Das Forschungsprojekt „Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe“ (GUK) beim BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) stellt Fragen, gibt Antworten und Hinweise für die zukünftige kaufmännische Berufsbildungspolitik. Es bleibt abzuwarten, ob und wie die Akteure, hier insbesondere die Sozialparteien, die Ergebnisse berücksichtigen werden. Die IG METALL spricht sich dafür aus, die Ergebnisse aufzugreifen und einen bildungspolitischen Dialog über Reformen zu führen. Dabei stehen drei Punkte im Vordergrund:

1. Die im Rahmen der Forschung festgestellten Übereinstimmungen und Unterschiede bei Qualifikationen in Aus- und Fortbildungsberufen geben wichtige Hinweise auf mögliche Berufsgruppen und die Zusammenführung von Berufen. Dabei müssen die Aspekte Ausbildungsengagement der Betriebe und breite Beschäftigungsfähigkeit der Ausgebildeten beachtet werden.
2. Die im Forschungsprojekt entwickelte Analysemethode der Ordnungsmittel kann zukünftig Ordnungsverfahren unterstützen. Daraus ergeben sich Potenziale für die Definition von Standardqualifikationsbeschreibungen.
3. Es bedarf eines institutionellen Rahmens, damit die Ergebnisse Wirkung entfalten. Im Bereich der kaufmännischen Berufe sind die Akteure aus allen Wirtschaftsbereichen und dem öffentlichen Dienst in einem kontinuierlichen Austausch zu beteiligen.

Wie wichtig gerade der letzte Punkt ist, zeigt ein Blick in die Historie. Bereits in den 1980er-Jahren hat der DGB die Schaffung von kaufmännischen Grund- oder Kernberufen vorgeschlagen. Im Rahmen der DGB-Diskussion hat EHRKE (1981) eine ausführliche Analyse der Ausbildung im Warenhandel vorgenommen und einen Grundberuf für die künftige Handelsausbildung entwickelt. Die Vorschläge wurden diskutiert, zeigten allerdings in der Praxis wenig Wirkung. Seit den 1980er-Jahren hat sich die Anzahl der Ausbildungsberufe im kaufmännischen Bereich von 36 auf 54 Berufe im Jahr 2011 erhöht. Gleichzeitig ist die Gesamtzahl der

Ausbildungsberufe in Deutschland kontinuierlich von über 400 auf inzwischen 331 Berufe im Jahr 2013 zurückgegangen. Treiber der Reduktion der Zahl von Ausbildungsberufen war und ist insbesondere der technisch-gewerbliche Bereich. Beispielsweise wurden über 50 Ausbildungsberufe im Bereich der industriellen Metall- und Elektroberufe zu inzwischen 11 Ausbildungsberufen zusammengefasst.

Die Ausdifferenzierung im Bereich der kaufmännischen Ausbildungsberufe fand vor dem Hintergrund eines wachsenden Dienstleistungsbereichs in Deutschland statt. Treiber der Entwicklung neuer Ausbildungsberufe sind dabei vor allem Fachverbände von Arbeitgebern im Dienstleistungsbereich. Der Verbändekorporatismus ist in der deutschen Berufsbildung ausgeprägt, Fachverbände definieren sich oft auch über die Ausbildungsberufe in ihrem Bereich und wirken entsprechend an politischen Entscheidungsprozessen mit.

Die in der Folge hohe Identifikation der Fachverbände mit ihren Ausbildungsberufen hat Vorteile, aber auch bedenkliche Aspekte. Gerade im Dienstleistungsbereich haben viele neu geschaffene Ausbildungsberufe dazu beigetragen, dass sich die duale Berufsausbildung in diesem Bereich etablieren konnte. Mehr als die Hälfte der Auszubildenden wird inzwischen in Dienstleistungsberufen ausgebildet. 2011 befanden sich 40,8 Prozent der Auszubildenden in Produktionsberufen und 59,2 Prozent in Dienstleistungsberufen (BIBB 2013, S. 143). Die Ausdifferenzierung kann sich allerdings erschwerend auf eine breite Beschäftigungsfähigkeit der Ausgebildeten auswirken, insbesondere dann, wenn ein hoher Spezialisierungsgrad und entsprechende Berufsbezeichnungen die Arbeitsmarktverwertbarkeit einschränken.

2. Jugendlichen eine duale kaufmännische Ausbildung ermöglichen

In den letzten Jahren ist der Anteil der Jugendlichen zurückgegangen, die eine duale Berufsausbildung beginnen. Jahrelanges Klagen, vor allem vonseiten der OECD, die Studienanfängerzahl sei in Deutschland zu gering, blieb nicht ohne Wirkung. So lag 2012 die Studienanfängerquote auf einem neuen Rekordniveau von 48 Prozent. Mit rund 2,5 Mio. Studierenden gegenüber 1,5 Mio. Auszubildenden befinden sich heute mehr Menschen an Hochschulen als in der betrieblichen Ausbildung.

Immer mehr Industriebetriebe setzen bei kaufmännischen Sachbearbeitungstätigkeiten auf Beschäftigte mit einem höheren Bildungsabschluss. Absolvierende von Bachelorstudiengängen oder dualen Studiengängen gewinnen an Bedeutung. Wenn allerdings Hochschulabsolvierende mit Sachbearbeitung beschäftigt werden, für die sie im theoretischen Wissen überqualifiziert sind und gleichzeitig im praktischen Handeln Defizite aufweisen, kann dies zu Problemen führen. Die Folgen können verlängerte Einarbeitungszeiten sein. RAUNER geht beispielsweise von einer Anlernzeit von ein bis zwei Jahren aus, bis Hochschulabsolvierende in der Lage sind, Funktionen auf dem Niveau von Fachkräften wahrzunehmen (RAUNER 2004, S. 4). Das Risiko von Demotivation steigt, da die eigenen Arbeitserwartungen nicht zur Ar-

beitsrealität passen. Letztlich kann dies zulasten der Produktivität gehen. BOSCH verweist in diesem Kontext auf ältere Untersuchungen von deutschen, britischen und US-amerikanischen Unternehmen, die dies offenlegen (BOSCH 2012, S. 27 f.).

Es ist davon auszugehen, dass dies den Verantwortlichen in den Betrieben bewusst ist. Sie setzen daher zunehmend auf duale Studiengänge, die Praxis mit wissenschaftlich-theoretischer Ausbildung verzahnen sollen. In einer aktuellen Online-Befragung des BIBB wurde festgestellt, dass es kaum noch ein größeres Unternehmen ohne duales Studienangebot gibt. 61 Prozent der über 900 dualen Studiengänge sind im Bereich der Wirtschaftswissenschaften angesiedelt. Zwei Drittel der dual Studierenden befinden sich in einem ausbildungsintegrierenden Studiengang mit Ausbildungsvertrag nach BBiG/HwO. Die Betriebe nutzen duale Studiengänge, um für Jugendliche mit höheren Bildungsabschlüssen attraktiv zu sein, die Bestenauslese gehört hier zum Konzept (KUPFER 2013).

Aus gewerkschaftlicher Sicht haben sich duale Studiengänge, nachdem sie in den Anfangsjahren durchaus kritisch gesehen wurden, als Ergänzung der beruflichen Bildung etabliert. Allerdings besteht aus gewerkschaftlicher Sicht für die Zukunft durchaus noch großer Handlungsbedarf bei der weiteren Ausgestaltung. Einerseits müssen tarifliche Standards eingeführt werden (z. B. Arbeits-, Lern und Ausbildungszeit, Urlaub, Vergütung), andererseits müssen die dualen Studiengänge selbst qualitativ weiterentwickelt werden. Derzeit gibt es über 900 Studiengänge nach unterschiedlichen Modellen (z. B. Studium mit Berufsausbildung, mit Praxisphasen, zur beruflichen Weiterbildung). Die Gewerkschaften plädieren dafür, zukünftig gemeinsam mit den Akteuren bundesweite Qualitätsstandards zu entwickeln und zu vereinbaren.

Die BIBB-Online-Befragung hat auch festgestellt, dass zahlreiche Betriebe bereits Probleme haben, geeignete Bewerber/-innen für ihr Stellenangebot im Bereich dualer Studiengänge zu finden. KUPFER weist zu Recht darauf hin, dass duale Studiengänge zukünftig auch andere Zielgruppen als die leistungsstärksten und motiviertesten Abiturienten und Abiturientinnen ansprechen sollten (KUPFER 2013, S. 29). Die Betriebe müssen ihre Auswahlpraxis in allen Bereichen überdenken, bei dualen Studiengängen ebenso wie bei dualer Berufsausbildung. Es geht darum, die Potenziale bei allen Jugendlichen zu entdecken und zu fördern; hierbei haben die Betriebe auch eine gesellschaftliche Verantwortung.

Ausbildungsberufe dürfen nicht nur für Jugendliche ab einem mittleren Schulabschluss offenstehen, formal gibt es sowieso keine Zugangsvoraussetzung. Gerade in den kaufmännischen Berufen wird meist ein mittlerer Schulabschluss oder das Abitur vorausgesetzt. Daraus den Schluss zu ziehen, dass die Jugendlichen keinen Zugang finden, weil ihre kognitiven Voraussetzungen nicht ausreichen und sie deshalb die Ausbildung nicht schaffen würden, ist nicht überzeugend (BAETHGE 2010, S. 94). Zwar praktizieren viele Betriebe eine Auswahl von Auszubildenden mit dem Fokus auf einen hohen kognitiven Bildungsstand, aber die Kriterien sind von ihnen selbst gewählt und sagen nichts darüber aus, ob Jugendliche mit geringeren Eingangsvoraussetzungen erfolgreich die Ausbildung mit der erforderlichen Unterstützung absolvieren würden. Viele Beispiele zeigen, dass auch eine kaufmännische Ausbildung mit

Hauptschulabschluss absolviert werden kann. 13 Prozent der Hauptschüler/-innen werden zum/zur Bürokaufmann/-frau ausgebildet, 14 Prozent zum/zur Kaufmann/-frau für Bürokommunikation. Im Übrigen sieht das Berufsbildungsgesetz auch die Möglichkeit einer Ausbildungszeitverlängerung vor. Außerdem können bewährte Förderinstrumente, wie beispielsweise die ausbildungsbegleitenden Hilfen, genutzt werden.

Abbildung 1: Vorbildung der Auszubildenden mit Ausbildungsvertrag

Vorbildung der Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag in 2011			
Berufe	Anteil		
	Hauptschule	Realschule	Abitur
Industriekaufmann/-frau	2 %	33 %	64 %
Bürokaufmann/-frau	13 %	57 %	28 %
Kaufmann/-frau für Bürokommunikation	14 %	50 %	33 %
Kaufmann/-frau für Spedition und Logistikdienstleistung	5 %	39 %	54 %
Automobilkaufmann/-frau	8 %	49 %	42 %
IT-System-Kaufmann/-frau	5 %	39 %	53 %
Informatikkaufmann/-frau	4 %	35 %	59 %

Quelle: BIBB

3. Moderne Berufe für gute Bildung und gute Arbeit

Für die IG METALL ist die berufliche Organisation von Arbeit eine wichtige Bedingung für gute Bildung und gute Arbeit. Gute Bildung zielt dabei auf eine umfassende berufliche Bildung, auf die Entwicklung der Persönlichkeit, auf den Erwerb von Zusammenhangswissen und Urteilsfähigkeit sowie auf die Fähigkeiten, Gesellschaft und Arbeitswelt mitzugestalten. Gute Arbeit ist belastungsarm, lernförderlich und inhaltsvoll. Sie ist angemessen vergütet und zielt auf Humanisierung und Demokratisierung im Betrieb.

Die berufliche Organisation von Arbeit hat sich nach Auffassung der Gewerkschaften bewährt und bringt Beschäftigten sowie Betrieben Vorteile. Betriebe bekommen durch erfahrungsbezogenes Lernen und Handeln in Geschäfts- und Arbeitsprozessen praxiserfahrene Fachkräfte. Durch die curriculare Beschreibung der Qualifikation werden die zu entwickelnden Kompetenzen transparent. Für die Beschäftigten ermöglicht eine mindestens dreijährige Berufsausbildung die Entwicklung ihrer beruflichen Identität, verbunden mit Persönlichkeitsentwicklung. Im Beruf drücken sich für die Beschäftigten der Wert der Arbeitskraft und die gesellschaftliche Stellung aus.

Berufe und somit die berufliche Organisation von Arbeit wirken nach wie vor regulierend in vielen Arbeitsmärkten. Der Wandel in der Arbeitswelt erfordert nicht nur neue und

reformierte Ausbildungsberufe, sondern auch intelligente dynamische Berufskonzepte, die einer Zersplitterung in Kleinstberufe und theoriegeminderte zweijährige Berufe verhindern (BRÖTZ/SCHWARZ 2004; KUPFER 2011). Denn diese erschweren die Arbeitsmarktakzeptanz und somit die Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern.

Durch die Gestaltung von Aus- und Fortbildungsberufen werden berufliche Entwicklungswege für unterschiedliche Anforderungen in Geschäfts- und Arbeitsprozessen beschrieben. Ausgangspunkt für die inhaltliche Beschreibung von Berufsqualifikationen sind die in den Geschäfts- und Arbeitsprozessen geforderten Qualifikationen (Fertigkeiten, Kenntnisse, Fähigkeiten) sowie das Prinzip der vollständigen Handlung (informieren, planen, entscheiden, ausführen, kontrollieren und bewerten).

Für die IG METALL bestimmt sich moderne Beruflichkeit als eine

- ▶ ganzheitliche, handlungsorientierte Berufsbildung, die den Aufbau und die Entwicklung fachlicher, sozialer und methodischer Kompetenzen und Qualifikationen ermöglicht und fördert,
- ▶ Berufsbildung, die zur Beherrschung unterschiedlicher beruflicher Situationen befähigt,
- ▶ Berufsbildung, die Mündigkeit und Identität sowie Verantwortungsgefühl und Verantwortungsübernahme entwickelt und fördert,
- ▶ Berufsbildung, die Zusammenarbeit und sozialen Zusammenhalt im Sinne solidarischen Handelns entwickelt und fördert,
- ▶ Berufsbildung, die die Möglichkeit zum Erwerb von Gestaltungskompetenz vermittelt (Befähigung zur Mitgestaltung durch Beteiligung und Kooperation),
- ▶ Berufsausbildung, welche die Grundlage für lebensbegleitendes Lernen legt (IG METALL 2007).

4. Potenziale für kaufmännische Kernberufe am Beispiel der Büroberufe

Die Anzahl von 54 kaufmännischen Ausbildungsberufen wird nur schrittweise zu verringern sein. Die Zusammenführung der drei Büroberufe, Bürokaufleute, Kaufleute und Fachangestellte für Bürokommunikation, mit insgesamt über 86.000 Auszubildenden kann ein erster Schritt sein. Das Strukturmodell dieses neuen Büroberufes, mit einer breiten Basisqualifikation und Differenzierung in Wahlqualifikationen, kann ein Vorbild für die weitere Integration von kaufmännischen Berufen sein.

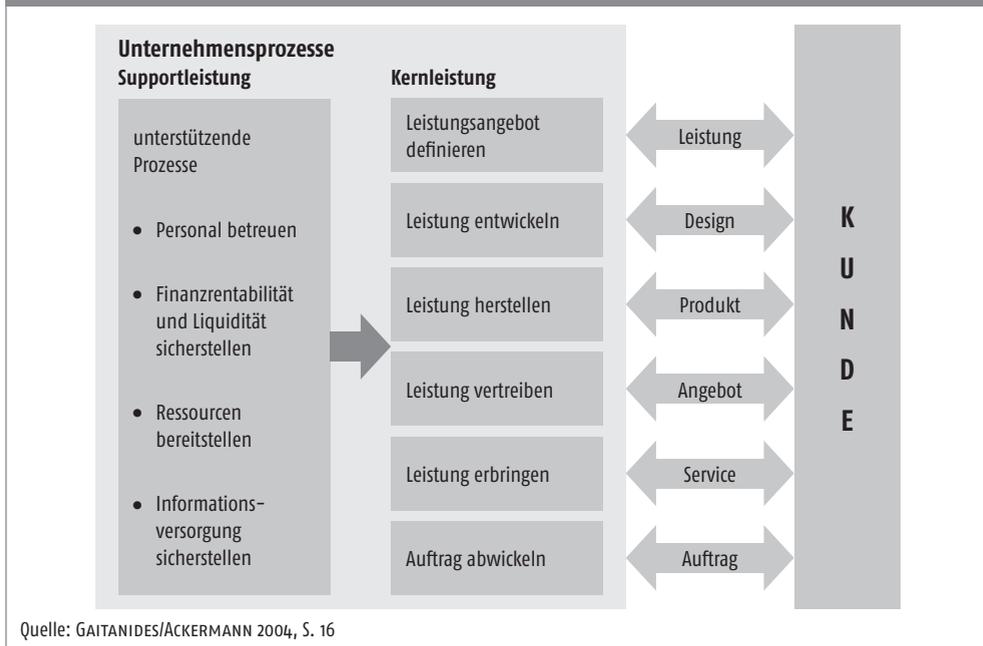
Insbesondere die technologischen und organisatorischen Entwicklungen in den Unternehmen haben die Zusammenführung der Büroberufe ermöglicht. Organisatorisch wurde die Funktionsorientierung durch eine prozessorientierte Ausrichtung abgelöst. Unternehmensprozesse werden mit Unterstützung von Enterprise-Resource-Planning-Systemen (ERP-Systeme) gesteuert (vgl. den Beitrag von PREIS in diesem Band). Internet und Intranet ermöglichen einen unmittelbaren Zugang zu Wissen. Routinearbeiten finden zunehmend

automatisiert statt, für die Büroarbeit ist ganzheitliches Handeln gefordert. Die bisherige Unterteilung in Bürokaufleute (Allrounder) und Kaufleute für Bürokommunikation (Backoffice) entsprach nicht mehr den Anforderungen einer veränderten Büroarbeitswelt. Im Bereich des öffentlichen Dienstes haben Kosten- und Leistungsrechnung und damit kaufmännische Rechnungslegung Einzug gehalten. Oft wurde bereits auf die Ausbildung von Kaufleuten für Bürokommunikation und nicht auf den ursprünglich dafür geschaffenen Fachangestellten für Bürokommunikation zurückgegriffen. Im Jahr 2012 wurden lediglich 681 Neuverträge in diesem Beruf abgeschlossen.

Die Zusammenführung der Büroberufe wurde mit Gemeinsamkeiten und einem Strukturmodell der Differenzierung mit 10 Wahlqualifikationen möglich. Die Unternehmen der verschiedenen Wirtschaftsbereiche sowie die Bereiche des öffentlichen Dienstes erhalten damit gute Gestaltungsmöglichkeiten für ihre jeweiligen Spezifika.

Jede Wahlqualifikation basiert auf den gemeinsamen berufsprofilgebenden Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten, die über einen Zeitraum von 26 Monaten ausgebildet werden. Es müssen zwei Wahlqualifikationen mit jeweils fünf Monaten gewählt werden. Die Gesamtausbildungsdauer beträgt 36 Monate.

Abbildung 2: Unternehmensprozesse nach GAITANIDIS



Der neue Beruf Kaufmann/-frau für Büromanagement ist ein Querschnittberuf, dessen Ausbildungsinhalte aus den Geschäfts- und Arbeitsprozessen entwickelt wurden. Auf Geschäftspro-

zessebene geht es um Kundenbeziehungsprozesse, Auftragsbearbeitung und -nachbereitung, Beschaffung von Material und externen Dienstleistungen, personalbezogene Aufgaben und kaufmännische Steuerung. Auf Arbeitsprozessebene geht es um Informationsmanagement, Informationsverarbeitung, bürowirtschaftliche Abläufe und Koordinations- und Organisationsaufgaben.

Damit entspricht der neue Beruf den Anforderungen der Prozessorganisation von Unternehmen. Die Geschäftsprozesse sind am Kunden ausgerichtet und bilden die Kernprozesse der Wertschöpfung und unterstützende Prozesse ab. Bei ihren Überlegungen haben sich die Gewerkschaften auf das Modell von GAITANIDIS gestützt (siehe Abbildung 2).

Der neue Büroberuf bietet Potenzial weitere Wahlqualifikationen zu entwickeln. Beispielsweise wäre eine Wahlqualifikation für den Bereich des Dialogmarketings denkbar.

5. Wie viele kaufmännische Aus- und Fortbildungsberufe werden benötigt?

Wie unterschiedlich sich neu geordnete und neue kaufmännische Berufe entwickelt haben, zeigt die Abbildung 3.

Abbildung 3: Ausbildungsabschlüsse in kaufmännischen Ausbildungsberufen		
Anzahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge 2011 und 2012 in Deutschland, in ausgewählten kaufmännischen Berufen		
Ausgewählte kaufmännische Berufe	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge	
	2011	2012
Kaufmann/-frau im Einzelhandel	29.802	27.288
Verkäufer/-in	27.693	26.481
Bürokaufmann/-frau	21.162	20.097
Industriekaufmann/-frau	20.310	19.962
Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel	16.143	15.993
Bankkaufmann/-frau	13.896	13.548
Kaufmann/-frau für Bürokommunikation	12.531	11.904
Kaufmann/-frau für Spedition und Logistikdienstleistung	6.114	5.853
Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen	6.018	5.817
Automobilkaufmann/-frau	4.401	4.422
Immobilienkaufmann/-frau	2.817	2.871
Veranstaltungskaufmann/-frau	1.995	2.043
Sport- und Fitnesskaufmann/-frau	1.971	1.815
Kaufmann/-frau für Marketingkommunikation	1.656	1.614
Kaufmann/-frau im Gesundheitswesen	1.443	1.530
Kaufmann/-frau für Dialogmarketing	1.170	1.302

Anzahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge 2011 und 2012 in Deutschland, in ausgewählten kaufmännischen Berufen		
	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge	
Informatikkaufmann/-frau	1.218	1.134
Fachangestellter/-e für Bürokommunikation	810	681
Hotelkaufmann/-frau	462	495
Servicefachkraft für Dialogmarketing	468	420
Kaufmann/-frau für Tourismus und Freizeit	483	483
Kaufmann/-frau für Verkehrsservice	381	408
Kaufmann/-frau für audiovisuelle Medien	225	225
Kaufmann/-frau für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen	123	144
Servicekaufmann/-frau im Luftverkehr	126	108
Reiseverkehrskaufmann/-frau	489	63
Investmentfondskaufmann/-frau	36	36
Quelle: BIBB		

Ausbildungsberufe, in denen jährlich nur wenige Neuverträge geschlossen werden, sind meist nur in ihren jeweiligen Branchen bekannt. Der Inhalt kaufmännischer Fachlichkeit erschließt sich dann für Personalverantwortliche in den anderen Wirtschaftsbereichen nicht und schränkt damit die Beschäftigungsfähigkeit von Ausgebildeten ein. Beispielsweise wird ein/-e Sport- und Fitnesskaufmann/-frau mit 1.815 Neuverträgen 2012 nicht ohne Weiteres in einem Industrieunternehmen als für kaufmännische Sachbearbeitung geeignet identifiziert, gleichzeitig deuten die durchaus hohen Vertragszahlen auf eine breite Akzeptanz in der Wellnessbranche hin. Diese Akzeptanz ändert aber nichts daran, dass die Chancen, eine Beschäftigung im kaufmännischen Bereich einer anderen Branche zu finden, erschwert werden.

Die starke Ausdifferenzierung der kaufmännischen Berufe bringt auch weitere Probleme mit sich. Für den dualen Partner Berufsschule wird es zunehmend schwieriger, wohnortnahe Beschulung sicherzustellen. Für die Auszubildenden bedeutet das einen erheblichen Mehraufwand an Fahrtzeiten, ggf. Unterbringung und damit verbunden hohen Kosten.

Auch im Prüfungsbereich entsteht ein nicht unerheblicher Aufwand. Für alle Berufe müssen Prüfungsausschüsse vorgehalten werden. Ehrenamtliche Prüfer/-innen müssen gewonnen werden, was zunehmend schwieriger wird. Es müssen Prüfungsaufgaben erstellt werden. Dafür müssen entsprechende Aufgabenerstellungsausschüsse vorgehalten werden.

Wenn es die Spezifika eines Ausbildungsberufes nicht zwingend erfordern, sollten deshalb die Potenziale für Zusammenlegungen in den Blick genommen werden. Kriterien, die der Bundesausschuss für Berufsbildung (Vorläufergremium des Hauptausschusses beim BIBB) 1974 zur Schaffung von Ausbildungsberufen verabschiedet hat, bieten immer noch eine gute Orientierung:

- ▶ hinreichender Bedarf an entsprechenden Qualifikationen, der zeitlich unbegrenzt und einzelbetriebsunabhängig ist,
- ▶ Ausbildung für qualifizierte, eigenverantwortliche Tätigkeiten auf einem möglichst breitem Gebiet,
- ▶ Anlage auf dauerhafte, vom Lebensalter unabhängige berufliche Tätigkeit,
- ▶ breit angelegte berufliche Grundbildung,
- ▶ Möglichkeit eines geordneten Ausbildungsganges,
- ▶ ausreichende Abgrenzung von anderen Ausbildungsberufen,
- ▶ Operationalisierbarkeit der Ausbildungsziele,
- ▶ Ausbildungsdauer zwischen zwei und drei Jahren,
- ▶ Grundlage für Fortbildung und beruflichen Aufstieg,
- ▶ Erwerb von Befähigung zum selbstständigen Denken und Handeln bei der Anwendung von Fertigkeiten und Kenntnissen (BUNDESAUSSCHUSS FÜR BERUFSBILDUNG 1974).

Betrachtet man nun die bundesweit geregelte berufliche Aufstiegsfortbildung nach § 53 Berufsbildungsgesetz (BBiG), so gliedert sich diese nach einer Vereinbarung der Sozialparteien auch im kaufmännischen Bereich auf drei Ebenen. Die erste Ebene der Fachberater oder Spezialisten ist fachlich durch herausgehobene Verantwortung geprägt. Abschlüsse auf dieser Ebene sollen zukünftig auf dem Niveau 5 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) eingestuft werden. Die zweite Ebene der Fachwirte (mittlere Führungskraft in einer Branche) und Fachkaufleute (Funktionsspezialist mit Führungsaufgaben quer zu den Branchen) zielt auf die mittlere Führungsfunktion und entspricht dem DQR-Niveau 6. Die dritte Ebene, der Betriebswirt, qualifiziert für die strategische Leitung von Organisationen und soll dem DQR-Niveau 7 zugeordnet werden.

Auch in der kaufmännischen Aufstiegsfortbildung fand in den zurückliegenden Jahren, vor allem auf der zweiten Ebene bei den Fachwirten, eine Ausdifferenzierung von branchenspezifischen Fortbildungsberufen statt, die mit unterschiedlichen Rechtsverordnungen und Fachtermini einherging. Interessant ist, dass die Fortbildungsordnung Wirtschaftsfachwirt/-wirtin (2008) hohe Teilnehmerzahlen aufweist. 2011 haben 5.194 Wirtschaftsfachwirte/-innen eine Prüfung abgelegt; damit ist dies die am zweithäufigsten gewählte Aufstiegsfortbildung im kaufmännischen Bereich nach § 53 BBiG. Diese wird nur übertroffen von dem/der Handelsfachwirt/-wirtin mit 5.919 Teilnehmenden. Der Wirtschaftsfachwirt/Die Wirtschaftsfachwirtin unterscheidet sich von der Gruppe der Fachwirte, die als mittlere Führungskraft in einer Branche definiert sind, dadurch, dass er/sie keiner Branche zugeordnet ist. Er/Sie ist eine Art „Generalist der Wirtschaft“.

Problematisch an der Entwicklung von zahlreichen Fortbildungsabschlüssen bundesweit ist, dass ihre Teilnehmerzahlen lediglich im zwei- oder dreistelligen Bereich liegen (vgl. Abbildung 4). Bildungsanbieter knüpfen ein Fortbildungsangebot in der Regel an eine Mindestanzahl von Teilnehmenden. Regionale Angebote werden so erschwert. Gibt es keine

Angebote, sinkt wiederum die Teilnehmerzahl, was zu einem Teufelskreis für spezialisierte Fortbildungsprofile werden kann.

Abbildung 4: Teilnahme an kaufmännischen Fortbildungsprüfungen

Teilnehmer an Prüfungen der beruflichen Fortbildung der Industrie- und Handelskammern im kaufmännischen Bereich 2011	
Fachkaufmann/Fachkauffrau zusammen	8.262
Bilanzbuchhalter/-in International	304
Bilanzbuchhalter/-in (Gepr.)	3.624
Controller/-in (Gepr.)	164
Fachkaufmann/-kauffrau im Gesundheitswesen	17
Fachkaufmann/-kauffrau Einkauf und Logistik (Gepr.)	1.077
Fachkaufmann/-kauffrau für Außenwirtschaft (Gepr.)	94
Fachkaufmann/-kauffrau für Büromanagement (Gepr.)	397
Fachkaufmann/-kauffrau Marketing	438
Fachkaufmann/-kauffrau Organisation	19
Fachkaufmann/-kauffrau Vertrieb	78
Personalfachkaufmann/-kauffrau (Gepr.)	2.050
Fachwirt/Fachwirtin zusammen	22.986
Bankfachwirt/-in (Gepr.)	2.366
Baufachwirt/-in	22
Buchhandelsfachwirt/-in	40
Energiefachwirt/-in IHK (Gepr.)	91
Fachwirt/-in Visual Merchandising	36
Fachwirt/-in Alten- und Krankenpflege	62
Fachwirt/-in Bahnbetrieb	24
Fachwirt/-in Finanzberatung	207
Fachwirt/-in Fitness	104
Fachwirt/-in für Versicherungen und Finanzen (Gepr.)	851
Fachwirt/-in für Wellness und Beauty	7
Fachwirt/-in für Werbung und Kommunikation IHK	7
Fachwirt/-in im Gastgewerbe	143
Fachwirt/-in Public Relations	24
Fachwirt/-in Sozial- und Gesundheitswesen	1.634
Fachwirt/-in Soziale Dienstleistungen	9
Handelsfachwirt/-in (Gepr.)	5.919
Hundefachwirt/-in (IHK)	7
Immobilienfachwirt/-in (Gepr.)	1.275
Industriefachwirt/-in (Gepr.)	1.795
Investment-Fachwirt/-in IHK (Gepr.)	72
Leasingfachwirt/-in (Gepr.)	65
Sportfachwirt/-in	76
Technische(r) Fachwirt/-in (Gepr.)	1.495
Tourismusfachwirt/-in (IHK)	306

Teilnehmer an Prüfungen der beruflichen Fortbildung der Industrie- und Handelskammern im kaufmännischen Bereich 2011	
Veranstaltungsfachwirt/-in (Gepr.)	136
Verkehrsfachwirt/-in (Gepr.)	655
Versicherungsfachwirt/-in (Gepr.)	364
Wirtschaftsfachwirt/-in (Gepr.)	5.194
Betriebswirt/Betriebswirtin zusammen	4.490
Betriebswirt/-in (Gepr.)	1.824
Technische(r) Betriebswirt/-in (Gepr.)	2.666
Sonstige kaufmännische Fortbildungsprüfungen zus.	1.950
Assistent/-in (IHK) für Controlling	3
Assistent/-in (IHK) für Rechnungswesen	6
Buchhalter/-in	19
Fachberater/-in für Finanzdienstleistungen	333
Fachberater/-in im Vertrieb (Gepr.)	269
Fachberater/-in in Bau- und Heimwerkermärkten	9
Handelsassistent/-in im Einzelhandel (Gepr.)	776
Pharmareferent/-in (Gepr.)	522
Technische/-r Kaufmann/Kauffrau (Holz)	4
Weinfachberater/-in (Gepr.)	9
Quelle: DIHK	

Mit „Gepr.“ gekennzeichnete Fortbildungsprüfungen sind bundesweit geltende nach § 53 BBiG, bei den anderen handelt es sich um Fortbildungsprüfungsregelungen der zuständigen Stellen nach § 54 BBiG. Um einen Gesamtüberblick zu geben, werden beide Regelungsbereiche dargestellt.

Die Struktur der kaufmännischen Aufstiegsfortbildung sollte unter Berücksichtigung der Ergebnisse des BIBB-Forschungsprojektes GUK weiterentwickelt werden. Im Forschungsprojekt wurden für 33 untersuchte Fortbildungsberufe (hohe) Anteile an Gemeinsamkeiten identifiziert. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat mit Unterstützung der Sozialpartner bereits die vom BIBB entwickelte Konzeption für berufsübergreifende Qualifikationen in kaufmännischen Fortbildungsregelungen (KAISER u. a. 2011) aufgegriffen und eine Weisung zur Umsetzung gegeben, in der neue Standards für die Verordnung, die Vorbereitungsseminare und die Prüfung entwickelt werden sollen. Zu prüfen wäre aber auch, inwieweit die kaufmännischen Fortbildungsordnungen den Anforderungen der Bedarfe der Personalentwicklung sowie der individuellen beruflichen Entwicklung der Arbeitnehmer/-innen genügen. Insbesondere junge Menschen wollen meist direkt im Anschluss an ihre Ausbildung eine Weiterbildung starten. Fraglich ist aber, ob die Absolventen/Absolventinnen auch anschließend die angestrebte Fach- und Führungspositionen bekommen. Zwar lässt die Absolventenbefragung des DEUTSCHEN INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAGS (DIHK) zunächst vermuten, dass dem so ist, denn knapp zwei Drittel der Absolvierenden erkennen nach der Prüfung positive Auswirkungen in ihrer beruflichen Entwicklung. Die Weiterbildungsprofile entsprechen zumeist dem Aufgaben- und Verantwortungsbereich der Arbeitsplätze (56 Prozent). Allerdings ist der Anteil derer, die sich nach ihrer Prüfung überqualifiziert fühlen, ge-

stiegen (33 Prozent) (DIHK 2011). Ausreichende Antworten auf die oben gestellten Fragen gibt diese Befragung allerdings nicht.

Viele Unternehmen übertragen Führungsverantwortung erst bei ausreichender Berufserfahrung und fortgeschrittener Persönlichkeitsentwicklung. Zu früh erworbene Fortbildungsabschlüsse können so entwertet werden, da die angestrebte Führungsaufgabe nicht zeitnah erreicht wird. Deshalb wäre zu überlegen, ob die Fachkarriere verzahnt mit der Führungskarriere in Fortbildungsabschlüssen weiterentwickelt wird.

6. Perspektiven für die kaufmännische Berufsbildungspolitik

Die Stärke der dualen Berufsbildung in Deutschland ist, dass sie durch die Sozialparteien getragen wird und Berufe weitgehend im Konsens novelliert werden. Dabei wird der Nutzen für die Beschäftigten wie für die Betriebe in den Blick genommen. Die kaufmännische Berufsausbildung findet in allen Wirtschaftsbereichen und im öffentlichen Dienst statt. Damit sind sehr viele Akteure aufseiten der Arbeitgeber und der Gewerkschaften betroffen und zu beteiligen. Dies macht einen Reformprozess nicht einfach. Partikularinteressen müssen gebündelt, Kompromisse und gemeinsame Perspektivvorstellungen gefunden werden.

Das BIBB-Forschungsprojekt GUK hat festgestellt: Bei den 54 kaufmännischen Berufen gibt es einen hohen Anteil Gemeinsamkeiten (auf hoher Aggregationsebene 69 Prozent in den Bereichen Rechnungswesen, Absatzwirtschaft, Information und Kommunikation). Im Forschungsprojekt wurden auch für 33 untersuchte Fortbildungsberufe hohe Anteile an kaufmännischen Gemeinsamkeiten identifiziert. Bei tieferer Betrachtung gibt es zwar Unterschiede in den Schwerpunkten bezüglich ihrer Ausprägungen und der Niveaus, die zu berücksichtigen sind, dennoch sollte die weitere Forschung aus Sicht der Gewerkschaften auch Vorschläge entwickeln, die Antworten auf folgende Fragen geben:

- ▶ Können Berufsmodelle entwickelt werden, in denen sich die Unternehmen der unterschiedlichen Wirtschaftsbereiche wiederfinden?
- ▶ Lassen sich Berufe zusammenfassen und Differenzierungen durch ein Strukturmodell gestalten (z. B. Wahlqualifikationen, Einsatzgebiete)?
- ▶ Lassen die Gemeinsamkeiten Standardformulierungen für berufliche Qualifikationen zu?
- ▶ Wie müssen Fortbildungswege zukünftig gestaltet werden, sodass verzahnte Fach- und Führungskarrieren ermöglicht werden?

Die Ergebnisse des BIBB-Forschungsprojektes GUK bieten eine sehr gute Ausgangsbasis für den zukünftigen ordnungspolitischen Diskurs. Dafür wird allerdings neben einer fortgeführten Aktualisierung der Daten durch einen „kaufmännischen Berufsmonitor“ auch ein Rahmen benötigt, damit dieser Diskurs auch stattfindet und die Ergebnisse nicht versanden; so könnte beispielsweise eine kaufmännische Berufsfachgruppe mögliche Szenarien für zukünftige kaufmännische Aus- und Fortbildungswege entwerfen.

Literatur

- BAETHGE, Martin: Transformation des Bildungssystems – Herausforderungen auch für Gewerkschaften. In: HUBER, Berthold: Kurswechsel für Deutschland. Frankfurt/M. 2010
- BOSCH, Gerhard: Echte oder gefühlte Akademikerlücke? In: KUDA, Eva u. a.: Akademisierung der Arbeitswelt? Hamburg 2012
- BRÖTZ, Rainer; SCHWARZ, Henrik: Mehr Ausbildungsplätze durch Einfachberufe? Fachbeitrag zur Diskussion um zweijährige Berufe auf der Website des BIBB. 2004, Download unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/leitartikel_zweijaehrige-ausbildungsgaenge_beitrag2.pdf
- BUNDESAUSSCHUSS FÜR BERUFSBILDUNG: Empfehlung des Bundesausschuss für Berufsbildung betr. Kriterien und Verfahren für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen. 1974
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Bonn 2013
- DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (DIHK): 7. Umfrage unter Absolventen der IHK-Weiterbildungsprüfungen. 2011
- EHRKE, Michael: Qualifikation und Berufsausbildung im Warenhandel. Düsseldorf 1981
- GAITANIDES, Michael; ACKERMANN, Ingmar: Die Geschäftsprozessperspektive als Schlüssel zu betriebswirtschaftlichem Denken und Handeln. In: www.bwpat.de/spezial1, 2004, S. 16
- IG METALL: Unser Projekt – Europäische Kernberufe. Leitlinien der IG Metall für die Gestaltung von Berufen. Frankfurt/M. 2007
- KAISER, Franz; BRÖTZ, Rainer u. a.: Konzeption übergreifender Qualifikationen in kaufmännischen Fortbildungsverordnungen (BeQua). Abschlussbericht. Bonn 2011
- KUPFER, Franziska: Duale Studiengänge aus Sicht der Betriebe – Praxisnahes Erfolgsmodell durch Bestenauslese. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4/2013. Bonn 2013
- KUPFER, Uta: Drei Jahre und nicht weniger! In: *Die Mitbestimmung*, Heft 9/2011, Download unter: http://www.boeckler.de/37821_37842.htm
- RAUNER, Felix: Reform der Berufsausbildung. Expertise im Auftrag des Ministeriums für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie Nordrhein-Westfalen. Hrsg. Institut Technik und Bildung Universität Bremen. Bremen 2004

Silvia Annen, Rainer Brötz, Franz Kaiser, Anke Kock

► Konsequenzen für künftige Neuordnungen in der kaufmännischen Berufsbildung und die ordnungsbezogene Berufsforschung

Einleitung

Die Entwicklung von Aus- und Fortbildungsordnungen zielt einerseits darauf, bei der heranwachsenden Generation jene Kompetenzen zu entwickeln, die es ihnen ermöglicht, ihre Fähigkeiten erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt einzusetzen und ihnen „das Prinzip professioneller Autonomie zu gewähren“ (DEUTSCHMANN 2008, S. 7). Andererseits soll mit den in der Aus- und Fortbildung vermittelten Qualifikationen die effiziente Bewältigung der anfallenden Arbeit in den Unternehmen und Organisationen sichergestellt werden und damit einhergehend ein langfristiger wirtschaftlicher Erfolg. In diesem Sinne und auf der Grundlage der Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt GUK (Brötz u. a. 2013), an dem die Autorinnen und Autoren maßgeblich beteiligt waren, werden Hinweise für die künftige Neuordnungsarbeit in den kaufmännischen Berufen gegeben.

Zunächst werden zentrale kaufmännische Entwicklungen sowie ausgewählte bildungspolitische Aspekte im Hinblick auf entsprechende Reformen skizziert.

Im zweiten Abschnitt wird die Möglichkeit einer dauerhaften, systematischen Beobachtung der Entwicklungen im Bereich der kaufmännischen Aus- und Fortbildung auf der Basis der entwickelten Methoden in den Blick genommen. Diese Beobachtung ermöglicht neben einer systematischen Betrachtung der inhaltlichen Überschneidungen zwischen Aus- und Fortbildungsberufen auch einen Vergleich im Hinblick auf die hochschulische Qualifizierung und die wechselseitige Anerkennung und damit die Durchlässigkeit (HRK 2008).

Anhand der im Jahr 2013 abgeschlossenen Neuordnungsarbeit der Büroberufe, die zum Ausbildungsberuf „Kaufmann/-frau für Büromanagement“ geführt hat, wird der praktische Nutzen der Forschungsergebnisse in einem Abgleich zu einem Vorgängerberuf und zu den Verwaltungsfachangestellten exemplarisch aufgezeigt. Stellt der neu geordnete Beruf einen „Allrounder“ für den Bürobereich in allen Branchen dar, so spiegeln sich in ihm auch die kaufmännischen Gemeinsamkeiten und die übergreifenden Qualifikationen in besonderer Deutlichkeit, wie der dritte Abschnitt zeigt.

Abschließend werden mögliche Standards für die kaufmännische Berufsbildung beschrieben.

1. Hinweise und Reformperspektiven für eine zukunftsorientierte kaufmännische Berufsbildung

Betrachtet werden zunächst die spezifischen Qualifikationen berufsfachlicher kaufmännischer Arbeit auf der Grundlage der Studien im Projekt.

Im Rahmen der kaufmännischen Facharbeit wird dem Bereich der kaufmännischen Steuerung und Kontrolle auch künftig eine zentrale Bedeutung zukommen. Hier werden den kaufmännischen Angestellten Aufgaben und Entscheidungen im Bereich des Rechnungs- und Finanzwesens zur Erfüllung von Leistungszielen im Auftrag des Unternehmens übertragen. Die Aufgaben bestehen darin, den wirtschaftlichen Erfolg des Unternehmens zu sichern und zu mehren bzw. das zur Verfügung stehende Budget im öffentlichen Dienst sinnvoll auszuschöpfen. Im Kern geht es um ein grundlegendes Verständnis für die Systematik des Rechnungswesens und die betrieblichen Zusammenhänge, welches für die Anwendung bzw. Nutzung beispielsweise betrieblicher Software im Bereich der kaufmännischen Steuerung und Kontrolle notwendig ist.

Die Bereiche Absatzwirtschaft, Marketing und Vertrieb sowie der Kundenberatung und Kundenorientierung werden künftig neue Anforderungen an die kaufmännischen Angestellten stellen. Diese müssen verstärkt zwischen Kundenwünschen, Vorgaben des Unternehmens und eigenen Interessen balancieren und diese Situationen ausgestalten (vgl. BRATER/BUSCHMEYER/MUNZ in diesem Band). Unter Nutzung ihrer sprachlichen Kompetenz werden Kunden als Ko-Produzenten von den kaufmännischen Angestellten eingebunden und als Produktentwickler an der Erstellung und Entstehung von Produkten und Dienstleistungen in Formen der „Open Innovation“ beteiligt. Dabei ist die Interaktionsarbeit – unabhängig von den Segmenten und Zielgruppen – eine anspruchsvolle Tätigkeit, die fachliches Wissen über die Beschaffenheit der Güter (Waren/Dienstleistungen) voraussetzt und zugleich einem hohen Erwartungshorizont der Kunden gegenübersteht.

Betriebswirtschaftliche Informationen werden schneller abrufbar, und zugleich wird erwartet, dass sie auch schneller verarbeitet werden. Dabei können soziale und materielle Räume auseinanderfallen oder miteinander verbunden werden. Die Informationsverarbeitung mit PC und mobilen Geräten, die bereits seit 2000 selbstverständlicher Bestandteil der Grundqualifizierung in nahezu allen Berufen darstellt (DÜCKER/SCHAPFEL-KAISER 2006), sowie der versierte Umgang mit Schriftsprache und Symbolen werden deshalb zentrale Fähigkeiten der Kaufleute bleiben (KAISER 2013).

Die Kapitallogik, die auf eine beschleunigte Umsatzrendite abzielt, bleibt im Kontext der wirtschaftspolitischen Wachstumsorientierung weiter Ziel von betrieblicher Reorganisation. Dabei wird der Wettbewerbs- und Kostendruck in den Unternehmen an den einzelnen Arbeitsplatz weitergeleitet. Die Finanzialisierung führt zu zentral definierten und an den Finanzmärkten orientierten Renditevorgaben mit weltweiten Auswirkungen, die nicht immer reflektiert werden (CHOMSKY 2000). Beschäftigte in Unternehmen – und dies gilt insbesondere für die kaufmännischen Angestellten – werden weniger hierarchisch, sondern eher über finanzielle

Rahmenbedingungen und Indikatoren geführt, die zunehmend verinnerlicht werden (HAIPETER 2011). So ergibt sich ein „Siegeszug des kaufmännischen Denkens“, in dessen Zusammenhang die kaufmännischen Angestellten mittels ihrer systemkonformen, ökonomischen Logik zu Multiplikatoren werden (TRAMM 2014). Hinsichtlich der Qualifikationsanforderungen ist aber auch davon auszugehen, dass es eine Zunahme an kaufmännischen Qualifikationen, im Sinne eines Grundverständnisses für die betriebswirtschaftliche Steuerungslogik, in allen – auch den nicht kaufmännischen – Ausbildungsberufen geben wird.¹ Damit ist die berufliche Bildung in der Breite zu einer Auseinandersetzung mit betriebswirtschaftlich-ökonomischen Ansätzen und Modellen aufgerufen und der Frage nach deren notwendigen Erweiterung (vgl. BÖRNER/BRÖTZ in diesem Band)

Handlungsbedarf gibt es auch bei der Gestaltung der kaufmännischen Fortbildungsordnungen für die mittlere Führungsebene, für die eine Konzeption für berufsübergreifende Qualifikationen entwickelt wurde (KAISER u. a. 2011). Zu kritisieren gilt es hier, dass in den 33 kaufmännisch affinen Fortbildungen Entscheidungs- und Gestaltungsbereiche unterbelichtet bleiben. Dies wundert umso mehr, als es sich hier um die Vorbereitung auf Führungspositionen handelt.

Zu konstatieren ist eine starke Betonung, wenn nicht gar Einschränkung auf fachliche Inhalte und kommunikative Fähigkeiten in den Aus- und Ausbildungsberufen. Die Qualifizierungsperspektive richtet sich zu wenig auf eine gestaltende Fachkraft, die in der Lage ist, Entscheidungen des Managements reflektiert umzusetzen. Defizite in den Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen zeigen sich hinsichtlich der Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte der Arbeitnehmer/-innen und ihrer Reflexionsmöglichkeiten wie auch hinsichtlich einer kaufmännischen Ethik und Moral, der Berücksichtigung von Verbraucherinteressen sowie der Integration von Nachhaltigkeit in die berufliche Bildung.

Darüber hinaus liegen Erkenntnisse aus den quantitativen Daten und Rahmenbedingungen der kaufmännischen Berufe vor, die der Interpretation bedürfen. Im Zuge des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandels, der häufig als Entwicklung hin zu einer Dienstleistungsgesellschaft bezeichnet wird, sind neue Berufe entstanden; dabei kann jedoch nicht von einer Überspreizung der kaufmännischen Berufe gesprochen werden. Allerdings sind einige kaufmännische Berufe hinsichtlich ihrer Ausbildungsdauer sowie der mit dem Ausbildungsabschluss verbundenen engen Arbeitsmarktverwertbarkeit kritisch zu bewerten (vgl. EHRKE 1998 und RESSEL im vorliegenden Band). Hier bedarf es weiterer Untersuchungen, welche Arbeitsmarktchancen diese Berufe tatsächlich bieten und wie diese sich qualitativ weiterentwickeln. Mithilfe von Evaluationen, die der Neuordnung vorgeschaltet sein sollten, könnten für die Frage der Zusammenfassung und Integration solcher Berufe geeignete bildungspolitische Lösungen auf der Basis der quantitativen und qualitativen Befunde zu ihrer inhaltlichen Ähnlichkeit gefunden werden.

1 So zeigen die Kontrastierungen an den gewerblich-technischen Berufen, dass Grundüberlegungen des kaufmännischen Denkens auch dort Eingang gefunden haben.

Beim Vergleich der Ordnungsmittel sind aber auch unterschiedliche Erlassjahre ins Auge gefallen, die auf Neuordnungsbedarf in bestimmten Berufsbereichen hinweisen. Die Gründe liegen zum einen in den allgemeinen gesellschaftlichen und ökologischen Veränderungen der letzten Jahre, zum anderen in den fachlichen Bezügen und den Entwicklungen in den einzelnen Branchen und Wirtschaftszweigen, die für eine Neuordnung grundlegend sind. So finden wir beispielsweise bei den Ausbildungsordnungen Drogist/-in (1992) und Tankwart/-in (1954) einen starken Bezug zum Handel, da in beiden Bereichen auch der Kaufmann/die Kauffrau im Einzelhandel ausgebildet wird. Bei einer anstehenden Neuordnung in diesen beiden Berufen sollten daher sowohl der Bedarf als auch die Möglichkeit einer Berufsgruppenbildung geprüft werden. Die breiten Überschneidungen zwischen den genannten Berufen und den aktuellen Einzelhandelsberufen lassen sich anhand der Ordnungsmittelanalyse belegen, wobei die Einzelhandelsberufe das Konzept der Handlungsorientierung schon sehr viel stärker in den Ordnungsmitteln umsetzen als die beiden vorgenannten. Umgekehrt sind die Formulierungen hinsichtlich der Bedeutung nachhaltigen Handelns in der Ausbildungsordnung der Drogisten stärker ausgearbeitet. Neuordnungsbedarf ist auch bei den Bankkaufleuten (1997) zu reklamieren – dies vor dem Hintergrund der rapiden Veränderungen beispielsweise der Finanzprodukte sowie der rechtlichen Vorschriften und nicht zuletzt angesichts der bildungspolitischen Anforderungen an eine moderne handlungsorientierte kaufmännische Berufsausbildung. Im Rahmen einer entsprechenden Neuordnung wäre auch zu prüfen, ob die bestehende Ausbildungsordnung der Investmentfondskaufleute in die Bankausbildung integriert werden kann. Für eine solche Integration liefern die Ergebnisse der Ordnungsmittelanalyse ebenfalls einen Beleg.

Bei den Verkehrsberufen sticht die veraltete Ausbildungsordnung Luftverkehrskaufmann/-frau von 1960 hervor, für die kein Rahmenlehrplan nach üblichem Muster vorliegt. Auch hier stellt sich die Frage nach dem künftigen Bedarf, den Arbeitsmarktchancen und einer möglichen Bildung von Berufsgruppen. So wird aktuell untersucht, ob bei der Neuordnung der Luftverkehrskaufleute eine Zusammenlegung mit den Servicekaufleuten im Luftverkehr möglich und sinnvoll erscheint (Kock 2013a). Das GUK-Projekt hat einen methodischen Ansatz zur Bildung von Berufsgruppen entwickelt, der für die Verkehrs- und Logistikberufe praktisch erprobt werden könnte.

Einer Evaluation unterzogen werden sollten auch die beiden Berufe Hotelkaufmann/-frau und Hotelfachmann/-frau von 1998. Sie sollten insbesondere auf die Aktualität ihrer berufsspezifischen und kaufmännischen Inhalte hin überprüft werden.

Bezüglich der inhaltlichen Gestaltung der Ordnungsmittel lassen sich drei berufsfeldübergreifende Punkte ableiten, die bei künftigen Neuordnungsprozessen berücksichtigt werden sollten:

An erster Stelle steht der Beitrag der Berufsausbildung für eine nachhaltige Entwicklung (vgl. TAFNER und BÖRNER/BRÖTZ in diesem Band) im Zusammenhang mit der Ethik und der kaufmännischen Moral.

Zweitens geht es um die Forderung nach Reflexion i. S. von Kritikfähigkeit an bestehenden betrieblichen und gesellschaftlichen Verhältnissen. Bei künftigen Neuordnungen gilt es, Lernziele und Handlungsfelder zu beschreiben, die den Menschen ganzheitlich sehen und eine ideologiefreie Betrachtung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ermöglichen. Diese beziehen sich insbesondere auf betriebswirtschaftliche und volkswirtschaftliche Theorien (kaufmännisches Denken) und deren Auswirkungen auf kaufmännische Handlungsentscheidungen in gesellschaftlichen und globalen Zusammenhängen (kaufmännisches Handeln).

Der dritte Punkt bezieht sich auf die Inhalte des Bereichs der kaufmännischen Steuerung und Kontrolle. Die Ordnungsmittelanalyse und die BIBB/BAuA-Nachbefragung haben die hohe Bedeutung und den Stellenwert der kaufmännischen Steuerung und Kontrolle für die kaufmännische Berufsbildung insgesamt gezeigt. Wenn dem so ist und Einigkeit darüber besteht, dass die Inhalte anders strukturiert und vermittelt werden müssen – wie TRAMM (2014) und PREIS (in diesem Band) gut begründet dargestellt haben –, dann sollte dies aufgegriffen und in den Ordnungsmitteln für beide Lernorte entsprechend angepasst werden. Dabei sollte die Korrektur weg von der Dokumentation und hin zu einer Steuerung der Arbeits- und Geschäftsprozesse im Sinne einer integrierten Vermittlung des Rechnungswesens gehen, auch wenn dies in der betrieblichen Ausbildungspraxis nicht in allen Fällen eins zu eins umsetzbar ist, wie die Beiträge aus der Praxis auf der Fachtagung 2012 (BIBB 2012) gezeigt haben.

2. Dauerhafte Entwicklungsbeobachtungen – ein kaufmännischer Berufsmonitor

Im Rahmen des vierjährigen Forschungsprojekts wurde mit hoher Arbeitsintensität ein Codierungssystem für die kaufmännischen Aus- und Weiterbildungsberufe entwickelt, das nun die Kernqualifikationen kaufmännischer Berufe ausweisen und Unterschiede zwischen den Berufen sichtbar machen kann (vgl. die Beiträge zu Methode und Ergebnissen in diesem Band). Die Validität des Instruments hat sich in seiner Anwendung bei den Ausbildungsberufen der Schweiz und Österreichs sowie den bundesdeutschen Fortbildungsberufen bestätigt (Kock 2013b), sodass die wesentlichen Entwicklungsarbeiten als abgeschlossen gelten können.²

Zwischen der Codierung, der Auswertung der Daten und dem Abfassen dieses Beitrages haben sich aber allein 10 der 54 untersuchten kaufmännischen Ausbildungsberufe verändert. Die Berufe wurden novelliert, oder deren Novellierung wird bald abgeschlossen. Hierzu zählen neben den vier Rechtsberufen (5.930 Auszubildende) die Kaufleute für Büromanagement (ca. 90.000 Auszubildende), die Tourismuskaufleute (Privat- und Geschäftsreisen) (1.700 Auszubildende), die Kaufleute für Versicherungen und Finanzen (5.900 Aus-

2 Das bestätigt auch die Rückmeldung von GESIS Mannheim, das zur methodischen Beratung des Projekts herangezogen wurde.

zubildende), die Fachangestellten für Arbeitsmarktdienstleistungen (1.000 Auszubildende) sowie die Pharmazeutisch-kaufmännischen Angestellten (1.700 Auszubildende). Allein diese Novellierungen betreffen jährlich rund 41.000 neu abgeschlossene Ausbildungsverträge, deren aktuelle Regelungen nur noch bedingt mit den Datenanalysen übereinstimmen, die im vorliegenden Band eingehend interpretiert werden. Eine ähnliche Situation ist bezogen auf die kaufmännischen Fortbildungsberufe gegeben, deren Entwicklung im gleichen Zeitraum eine deutliche Veränderung zur Handlungsorientierung aufzeigt und eine stärkere Ausrichtung auf Arbeits- und Geschäftsprozesse beinhaltet. Es stellt sich somit die Frage, die auch aus dem Fachbeirat des Projekts gestellt wurde (vgl. RESSEL in diesem Band), ob das Codesystem in Form eines kaufmännischen Berufsmonitors genutzt und gepflegt werden kann.

Demzufolge sind die aktualisierten Aus- und Fortbildungsberufe der Analyse zu unterziehen und bei gravierenden Veränderungen neue Codes auszuweisen. Dies ermöglicht Vergleiche zu den Vorgängerberufen und das Aufzeigen von inhaltlichen Entwicklungen. Zudem wird das Forschungsinstrumentarium dadurch aktuell gehalten und Vergleiche zu hochschulischen Studiengängen sowie inhaltliche Zuschnitte von Berufen im Ausland und deren exemplarische Analyse ermöglicht. Schließlich werden Daten und Berichte zur Neuordnungsentwicklung im Feld kaufmännischer Qualifikationen sichtbar gemacht. Darüber hinaus können die Textpassagen der Ausbildungsordnungen miteinander verglichen werden und den Sachverständigen im Sinne vergleichbarer Formulierungen zur Verfügung gestellt werden.³ Erkenntnisse aus dem Berufsmonitor können für die Überarbeitung der Standardberufsbildpositionen in den kaufmännischen Ausbildungsordnungen herangezogen werden. Ferner können sie bei der Vereinheitlichung von Fortbildungsordnungen hilfreich sein und zur Überarbeitung und Anpassung der Standards für die kaufmännischen Berufe herangezogen werden (BRÖTZ/SCHWARZ 2013). Dabei sind ergänzende Untersuchungen mittels betrieblicher Fallstudien und Expertenbefragungen ebenso sinnvoll wie die weitergeführte Nutzung der Nachbefragung im Rahmen der Erwerbstätigenbefragungen.

Diese Fortführungen lassen Beobachtungen in Bezug auf die Niveauentsprechungen von Aus- und Fortbildungsordnungen im Hinblick auf den Deutschen Qualifikationsrahmen ebenso zu wie ein Vergleich der Anspruchsniveaus von Ausbildungsberufen untereinander oder bestimmter Abschnitte innerhalb von Ausbildungen.⁴

Welchen Nutzen eine Fortführung in Form eines Berufsmonitors für die Akteure in Neuordnungen haben kann, zeigt das folgende Beispiel des Berufsvergleichs nach der umfassenden Neuordnung der Büroberufe.

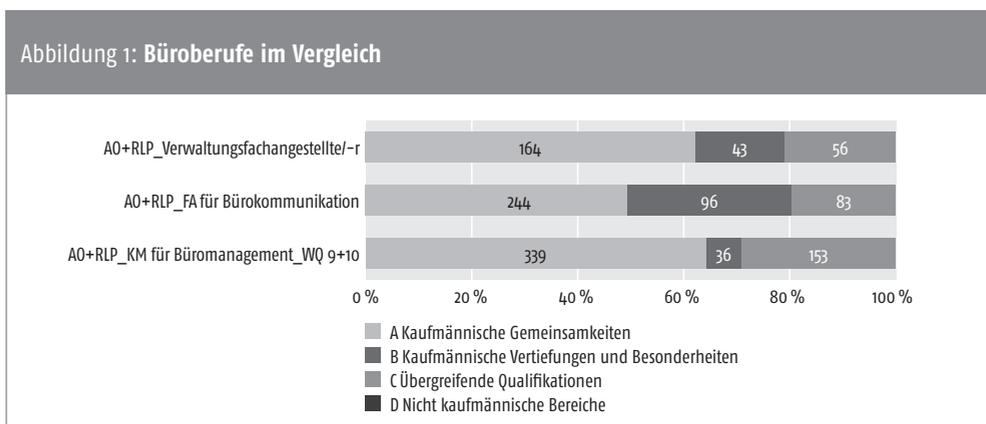
3 Von dieser Vorgehensweise wurde im Rahmen des Neuordnungsverfahrens für Büromanagement ebenso Gebrauch gemacht wie im Rahmen der Neuordnungen im Agrarbereich, bei denen grundlegende kaufmännische Qualifikationen neu aufgenommen werden sollten.

4 So nutzte ein Sachverständiger im Neuordnungsverfahren „Büromanagement“ die Taxonomien des GUK-Projekts zur Überprüfung des Anspruchsniveaus der 10 Wahlqualifikationen, die bei dem Beruf angeboten werden.

3. Aktueller Praxisbezug: Die Neuordnung der „Büroberufe“

Der neu geordnete Beruf „Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement“, der im August 2014 in Kraft trat, löst die Bürokaufleute, die Fachangestellten für Bürokommunikation und die Kaufleute für Bürokommunikation ab (ELSNER/KAISER 2014). Er ist konzipiert für die Ausbildung in der Privatwirtschaft und im öffentlichen Dienst. Da dieser Beruf nach Inkrafttreten 2014 ein Ausbildungsplatzangebot von ca. 90.000–100.000 Ausbildungsplätzen umfasst, wurde er, nachdem die Struktur des Berufes nach dem Sachverständigenverfahren im Sommer 2013 vorlag, im Nachgang zur eigentlichen Codierungs- und Analysephase des Forschungsprojekts (2010–2011) zusätzlich zu den bereits untersuchten kaufmännischen Berufen analysiert. Er umfasst 10 Wahlqualifikationen (WQ), die bei einer vergleichenden Analyse entsprechend zu berücksichtigen sind. Da nicht alle möglichen Kombinationen gesondert ausgewertet werden konnten, erfolgte ein exemplarischer Vergleich einer möglichen Wahlqualifikationskombination, die für den öffentlichen Dienst wahrscheinlich ist – dies insbesondere, um für die zuständigen Personen im öffentlichen Dienst die Unterscheidungsmerkmale zum Profil der Verwaltungsfachangestellten herauszuarbeiten.⁵

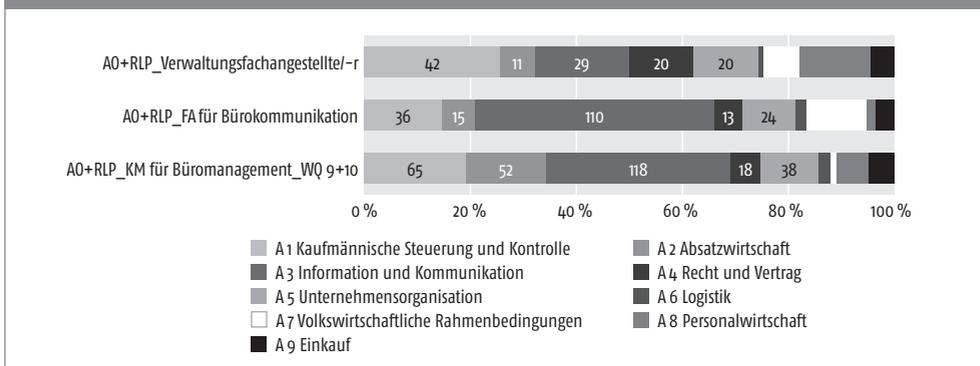
Für die Kaufleute für Büromanagement sind die beiden Wahlqualifikationen 9 (Verwaltung und Recht) und 10 (Öffentliche Finanzwirtschaft) speziell im Hinblick auf den öffentlichen Dienst entwickelt worden. Sie werden beim Vergleich mit dem Verwaltungsfachangestellten einbezogen, weil sie die höchste Nähe zu dessen Qualifikationsprofil haben. Für den Vergleich mit den „alten Büroberufen“ eignen sich die Verwaltungsfachangestellten und die Fachangestellten für Bürokommunikation am besten, weil sich ihre Gewichtung auf der obersten Ebene (Obercodes A–D) ähneln. Da dieser ebenso im öffentlichen Dienst ausgebildet wird/wurde, eignet er sich am besten, um mit in die Darstellung einbezogen zu werden. Die folgende Grafik gibt einen ersten Überblick zu diesem Vergleich:



5 So erfolgten auf Einladung des Bundesinnenministeriums und der Gewerkschaft ver.di jeweils Präsentationen der Vergleichsergebnisse auf Bundeskonferenzen für den öffentlichen Dienst in Berlin und Göttingen.

In der prozentualen Verteilung auf der obersten Ebene erscheinen die Unterschiede gering. Die kaufmännischen Gemeinsamkeiten dominieren mit einem Anteil von ca. 60 % in allen Berufen. Dies entspricht auch der Zielsetzung in dem neuen Beruf, der als branchenübergreifender Querschnittsberuf konzipiert wurde. Demzufolge ist es auch plausibel, dass die kaufmännischen Vertiefungen und Besonderheiten in dem neuen Beruf nicht so ins Gewicht fallen, wohingegen sie bei den Fachangestellten für Bürokommunikation und bei den Verwaltungsfachangestellten insbesondere durch die spezifischen Bedingungen des öffentlichen Dienstes geprägt waren. Diese Prägung ist bei dem neu geordneten Beruf noch durch Wahl der zwei obigen Wahlqualifikationen möglich, aber damit nicht mehr so deutlich. Auch der anteilige Zuwachs der übergreifenden Qualifikationen beim neuen Ausbildungsberuf „Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement“ gegenüber den beiden anderen Berufen weist auf einen weniger spezialisierten Beruf und auf die gestiegenen Anforderungen an überfachliche Qualifikationen in vernetzten Arbeitszusammenhängen (TRENDBÜRO 2013).

Abbildung 2: Gewichtungen der A-Obercodes ausgewählter „Büroberufe“ im Vergleich



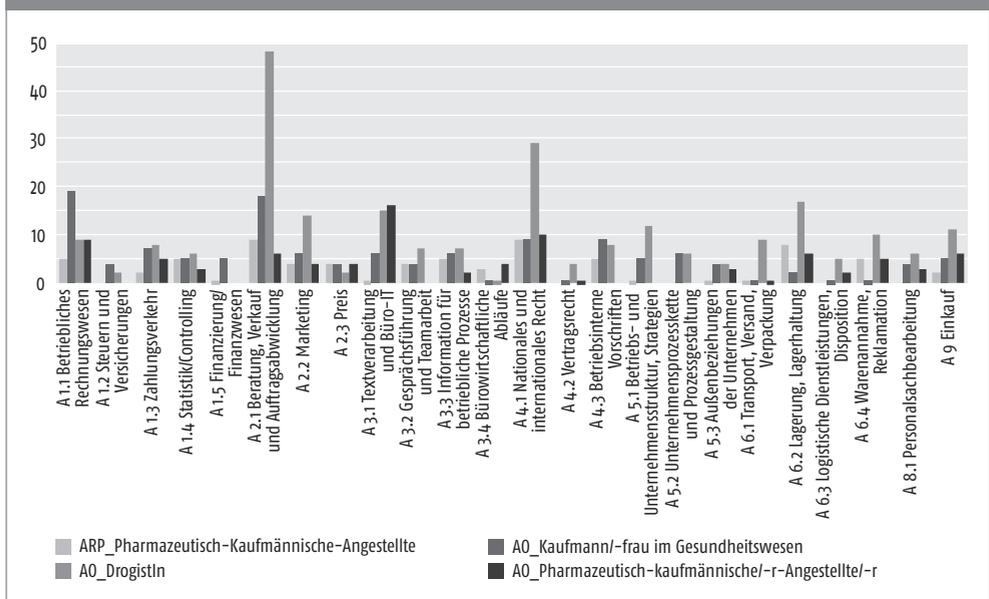
Betrachtet man die unterschiedlichen Anteile der Vergleichsberufe bei den kaufmännischen Gemeinsamkeiten, so zeigt sich, dass die Kundenorientierung und Absatzwirtschaft sowie die Informationsverarbeitung und Kommunikation bei den Kaufleuten für Büromanagement eine wesentlich höhere Bedeutung haben. Ist der prozentuale Anteil des Umgangs mit Recht vergleichsweise geringer, so zeigt ein Blick auf die codierten Textstellen, dass bei dem neuen Beruf die wesentlichen Themen des öffentlichen Dienstes angesprochen werden.

Einen detaillierten Blick auf den Bereich der kaufmännischen Steuerung und Kontrolle zeigt die nachfolgende Abbildung, die sowohl die Anzahl der jeweiligen Nennungen in den speziellen Codierungen als auch Stichworte der dahinterliegenden Textstellen aufführt. Hierbei wird deutlich, dass der neue Beruf für den Umgang mit dem öffentlichen Finanzwesen *und* die kaufmännische Steuerung in der Privatwirtschaft stärker qualifiziert als der Ausbildungsberuf der Verwaltungsfachangestellten.

Abbildung 3: Vergleich von Verwaltungsfachangestellten zum neuen Büroberuf bezogen auf „kaufmännische Steuerung und Kontrolle“

Kfl. für Büromanagement	n = 19	Beispiele aus der Ausbildungsordnung
Rechnungswesen	9	Vor- und Nachkalkulation, Kosten- und Leistungsrechnung, Einflussfaktoren auf Wirtschaftlichkeit, Belege, Rechnungswesen, Buchungen, Mittelbedarfsberechnung, Aufwand und Ertrag, Jahresabschluss
Zahlungsverkehr	2	Zahlungsbedingungen, Zahlungen
Statistik/Controlling	3	Kosten-Nutzen-Relation, Überwachung von Mittelzu- und -abflüssen
Finanzierung/Finanzwesen	5	Investition und Finanzierung, Mittelbewirtschaftung, Haushaltsgrundsätze, Haushaltskontrolle
Verwaltungs-FA	n = 15	Beispiele aus der Ausbildungsordnung
Rechnungswesen	5	Kosten- und Leistungsrechnung, kameralistische Buchführung, Reisekosten
Zahlungsverkehr	3	Zahlungsvorgänge, Stundung und Erlass von Forderungen, Kassenanordnung
Statistik/Controlling	3	Wirtschaftlichkeitsberechnungen, Controlling beschreiben
Finanzierung/Finanzwesen	4	Haushalt, Wirtschaftsplan, Mittelbewirtschaftung

Abbildung 4: Vergleich der Gemeinsamkeiten bei der alten und neuen Ausbildungsordnung PKA sowie den Drogisten und Kaufleuten im Gesundheitswesen



Diese ersten Analysen zeigen exemplarisch die Anwendbarkeit der entwickelten Instrumente in der vergleichenden Berufsforschung. In ähnlicher Form unterstützte dieses Instrument auch vergleichende Hinweise bezüglich der Niveaueinordnung von Fortbildungsberufen zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Die in der Datenanalyse eingesetzte Taxonomie war, trotz

aller methodenkritischen Einwände gegenüber ihrer intensiven Nutzung hinsichtlich einer Interpretation der Bedeutung von Inhalts- und Handlungsbereichen in den jeweiligen Berufen, bei einer Abgrenzung der kaufmännischen Fortbildungsberufe auf drei Stufen nützlich. So zeigten die Fortbildungsberufe, die der Niveaustufe 7 des DQR zugeordnet werden sollten, auch bei den Taxonomiestufen deutlich höhere Werte als die auf der Niveaustufe 6 und in der qualitativen Analyse der entsprechenden Textstellen auch höhere reflexive Anforderungen.

Im Rahmen des Neuordnungsverfahrens der Pharmazeutisch-kaufmännischen Angestellten (PKA) im Jahr 2012 wurden Hinweise zur Abgrenzung „benachbarter“ Berufe gegeben (s. Abbildung 4).

Die GUK-Analyse zeigt deutlich die Veränderungen zwischen alter und neuer Ausbildungsordnung PKA ebenso wie die Unterschiede zu den bestehenden artverwandten Ausbildungsordnungen der Kaufleute im Gesundheitswesen und der Drogistinnen und Drogisten.

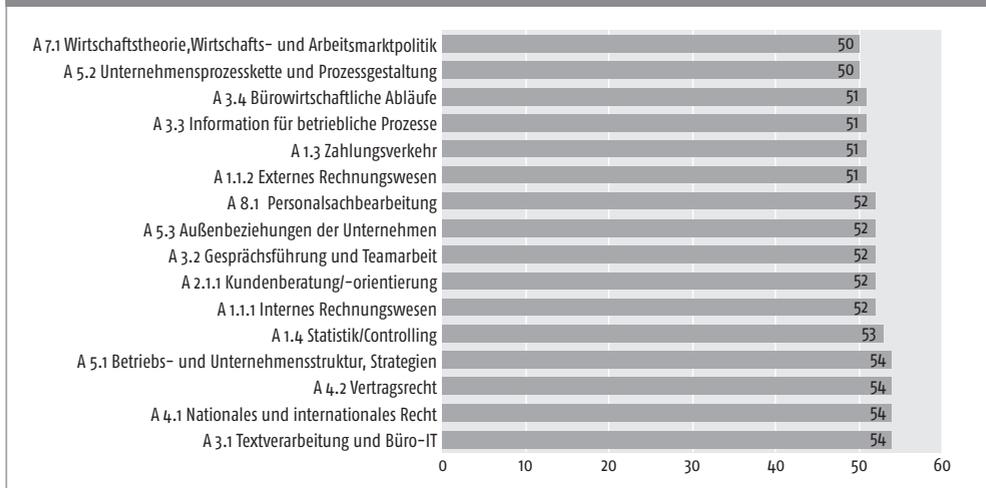
4. Mögliche Standards in der kaufmännischen Berufsbildung

Das Forschungsprojekt GUK sollte eine Grundlage für die Identifizierung und Formulierung von Standards in der kaufmännischen Berufsbildung liefern. Auf Fortbildungsebene wurden mit dem BeQua-Projekt die dort als übergreifende Qualifikationen identifizierten Bereiche bereits konkretisiert (KAISER u. a. 2011). Diese wurden hier in den Handlungsbereichen der Personalführung, der Steuerung und Kontrolle sowie der Unternehmensführung inhaltlich ausgearbeitet. Im aktuell laufenden Folgeprojekt BeQua II werden diesem Konzept folgend ein exemplarisches Fortbildungsverordnungsmuster sowie weitere Orientierungshilfen erarbeitet (JORDANSKI/KAISER/SCHWARZ 2014).

Auch auf Ausbildungsebene gibt das GUK-Projekt Hinweise, welche Standards in der kaufmännischen Bildung derzeit gelten bzw. auch in Zukunft gelten sollten. Identifiziert wurden zunächst „Gemeinsamkeiten“, verstanden als Kernqualifikationen kaufmännischer Berufsbildung. Hierunter fanden sich auch einige der „integrativen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“ der bereits existierenden Standardberufsbildpositionen (Bsp.: „Rechtsform des Ausbildungsbetriebes darstellen“ als Qualifikationsinhalt der Kategorie „Unternehmensorganisation“). Auch diese bereits existierenden Standardberufsbildpositionen gilt es im Sinne der Handlungsorientierung neu zu formulieren. Allerdings bezeichnen diese nicht ausschließlich kaufmännische Qualifikationen, sondern vorrangig berufsübergreifende und somit auch Qualifikationen gewerblich-technischer Berufe (Arbeitsrecht, Umwelt- und Gesundheitsschutz). Das typisch Kaufmännische, aus dem Standards abgeleitet werden sollen, muss insofern klar hiervon abstrahiert werden. Wo die „integrativen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“ (zwar mit Überschneidungen zu den „kaufmännischen Gemeinsamkeiten“) überwiegend Berufs- und Branchenübergreifendes beschreiben (C-Codes i. S. der Codierlogik), müssen kaufmännische Standards ausschließlich aus den identifizierten „Gemeinsamkeiten“ (A-Codes) abgeleitet werden.

Dabei sollten zunächst die Codes herangezogen werden, die in (fast) allen Berufen der kaufmännischen Berufsfamilie vorkommen. Abbildung 5 veranschaulicht jene 16 Codes, die in mindestens 50 der insgesamt 54 Berufe codiert wurden. Vier dieser Codes sind der „Kaufmännischen Steuerung und Kontrolle“, einer der „Absatzwirtschaft“, vier der „Information und Kommunikation“, zwei „Recht und Vertrag“, drei der „Unternehmensorganisation“, einer den „Volkswirtschaftlichen Rahmenbedingungen“ und ebenfalls einer dem „Personalwesen“ zuzuordnen. Somit entfallen die Obercodes „Logistik“ und „Einkauf“ als relevante Kategorien zur Entwicklung übergreifender Standards.

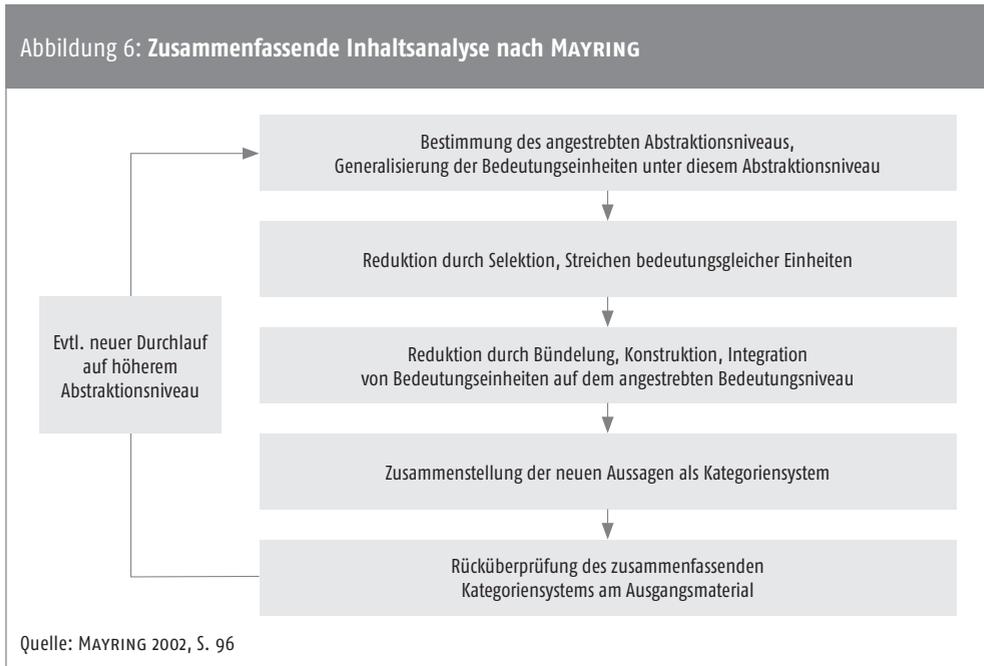
Abbildung 5: Codes (Inhaltskategorien) mit zugewiesener Anzahl von Berufen, in denen sie gesetzt wurden



Die in der Abbildung dargestellten Codes müssen nun qualitativ, das heißt im jeweiligen beruflichen Kontext, vergleichend betrachtet und abstrahierend neu strukturiert und formuliert werden, ähnlich wie dies bei den Handlungskompetenzen für die Fachwirte im BeQua-Projekt gemacht wurde (ebd.).

Diese methodische Vorgehensweise sollte die unterschiedlichen Ebenen des Kategoriensystems berücksichtigen, sodass im Ergebnis fachlich nicht zu eng gebundene, sondern berufsübergreifende Standards des Kaufmännischen gestaltet werden können. Exemplarisch könnte ein erster Ansatz am Beispiel der kaufmännischen Steuerung und Kontrolle erarbeitet werden, da dies der Obercode mit den meisten Codierungen im Bereich der „kaufmännischen Gemeinsamkeiten“ ist. Mindestens 51 Berufe enthalten in dieser Kategorie Qualifikationsinhalte zum internen und externen Rechnungswesen, zum Controlling sowie zum Zahlungsverkehr. Die eingesetzte Software MAXQDA erlaubt ein zielgerichtetes Zugreifen auf die zu diesen Codes codierten Textstellen.

Die Bearbeitung des codierten Textmaterials sollte im Hinblick auf die Erarbeitung von Standardberufsbildpositionen für die kaufmännischen Ausbildungsberufe mithilfe der zusammenfassenden Form der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING erfolgen. Damit lässt sich das Material auf die wesentlichen Inhalte reduzieren (MAYRING 2002, S. 115). Dieser Verallgemeinerungsprozess lässt sich in sechs Schritten gliedern, woraus sich das Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ergibt, welches die folgende Abbildung 6 darstellt.



Nach der Festlegung des Allgemeinitätsniveaus, welches sich aus der Art und Weise der Formulierung von Ordnungsmitteln ableiten lässt, ist das Textmaterial im Hinblick auf dieses Niveau zu generalisieren. Anschließend werden die verallgemeinerten Bedeutungseinheiten, die bereits vorgekommen sind, weggelassen. Ähnliche und zusammenhängende Bedeutungseinheiten werden gebündelt, integriert, und schließlich werden daraus umfassende Einheiten (Standardberufsbildpositionen für verschiedene Qualifikationsinhalte) konstruiert. Sollten bei dieser Vorgehensweise noch Texteinheiten verbleiben, so werden diese zusammengestellt und am Ausgangsmaterial auf ihre Tauglichkeit hin überprüft. Diese verbleibenden Texteinheiten sind bezogen auf die Entwicklung von kaufmännischen Standardberufsbildpositionen für kaufmännische Berufe insbesondere auf ihre Relevanz für die gesamte kaufmännische Berufsfamilie zu hinterfragen. Sofern die so durchgeführte inhaltsanalytische Zusammenfassung noch nicht das gewünschte Allgemeinitätsniveau aufweist, ist der Prozess erneut zu durchlaufen. Dabei kann auch ein Blick auf den neu geordneten Büroberuf hilfreiche Hinwei-

se geben, weil dessen Formulierungen branchenübergreifend im breiten Konsens der Sachverständigen entwickelt wurden.

So können typische Qualifikationsinhalte ermittelt und zusammengestellt werden. Auf dieser Datengrundlage könnten im Rahmen von Expertengremien mit betrieblichen Vertretern/Vertreterinnen unterschiedlicher Branchen handlungsorientierte Bausteine erarbeitet werden – ähnlich wie es derzeit zu den Fortbildungsberufen im BeQua-II-Projekt der Fall ist (vgl. RESSEL zur Einrichtung einer übergreifenden Expertengruppe zu den kaufmännischen Berufen in diesem Band).

So können aus der Analyse der kaufmännischen Gemeinsamkeiten ein Leitbild und ein Orientierungsrahmen für das „Kaufmännische“ hervorgehen, die bei der Setzung von Ausbildungsstandards helfen, ohne den bildungspolitischen Diskurs mit den am Neuordnungsprozess beteiligten Akteuren ersetzen zu wollen.

Literatur

- BIBB (Hrsg.): Kaufmännische Berufe zwischen Theorie und Ordnungspraxis. Dokumentation der gleichnamigen Fachtagung am 14. November 2012, Download unter: <http://www.bibb.de/de/62928.htm>
- BRÖTZ, Rainer; SCHWARZ, Henrik: Standards in der Berufsbildung durch Forschung und Praxisdialog. BWP 2/2013, S. 20–23
- BRÖTZ, Rainer u. a.: Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe. Abschlussbericht 2013, Download unter: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_42202.pdf
- CHOMSKY, Noam: Profit over People – Neoliberalismus und globale Weltordnung. Übersetzung: Michael Haupt. Europa Verlag, Hamburg 2000.
- DEUTSCHMANN, Christoph: Kapitalistische Dynamik. Eine gesellschaftstheoretische Perspektive. Wiesbaden 2008
- DÜCKER, Sandra; SCHAPFEL-KAISER, Franz: IT-Technologie in der Berufsbildung – heute ganz alltäglich. Leitartikel auf BIBB-Startseite. Bonn 27.1.2006, Download unter: <http://www.bibb.de/de/24307.htm>
- EHRKE, Michael: Der Teil und das Ganze – Zur aktuellen Debatte über Modularisierung versus Beruflichkeit. In: SCHULZ, Manuel u. a. (Hrsg.): Wege zur Ganzheit. Profilbildung einer Pädagogik für das 21. Jahrhundert. Weinheim 1998
- ELSNER, Martin; KAISER, Franz: Drei auf einen Streich. Der neue Ausbildungsberuf Kaufleute für Büromanagement. In: BWP 1/2014, S. 49–52
- HAIPIETER, Thomas: Kaufleute zwischen Angestelltenstatus und Dienstleistungsarbeit – eine soziologische Spurensuche. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BIBB Nr. 126, Bonn 2011

- HRK 2008: Neuordnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte. Entschließung der 4. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz am 18.11.2008, Download unter: http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Beschluss_HSzugang%281%29.pdf
- JORDANSKI, Gabriele; KAISER, Franz; SCHWARZ, Henrik: Fortbildungsberufe für kaufmännische Führungskräfte auf der operativen Ebene. Ein Werkstattbericht zu berufsübergreifenden Qualifikationen und Verordnungsstrukturen. BWP 4/2014
- KAISER, Franz u. a.: Konzept für berufsübergreifende Qualifikationen in kaufmännischen Fortbildungsregelungen. Abschlussbericht. Bonn 2011
- KAISER, Franz: Sprache als Kerninstrument kaufmännischen Denkens und Handelns. In: EFING, T. (Hrsg.): Fachtagung Sprache. Sonderausgabe der Onlinezeitschrift BWPAT 2013, Download unter: http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/kaiser_ft18-ht2013.pdf
- KOCK, Anke: Voruntersuchung zur Novellierung des Ausbildungsberufs Luftverkehrskaufmann/Luftverkehrskauffrau. Projektbeschreibung. März 2013a, Download unter: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_42419.pdf
- KOCK, Anke: Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe (GUK) – Kontrastierung schweizerischer Berufe. In: Wirtschaft und Erziehung, Ausgabe 4/2013b, 65. Jahrgang, S. 134–144
- MAYRING, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim 2002
- TRAMM, Tade: Ökonomisches Systemverständnis und systemisches Denken als Dimensionen kaufmännischer Bildung. In: KREMER, H.-H.; TRAMM, T.; WILBER, K. (Hrsg.): Kaufmännische Bildung? Sondierungen einer vernachlässigten Sinndimension. Nürnberg 2014, S. 97–119
- TRENDBÜRO (Hrsg.): New workorder – Aufbruch in eine neue Arbeitskultur. Hamburg 2013, Download unter: http://www.buero-forum.de/uploads/media/NWO_D_Doppels.pdf

Autorinnen und Autoren

Dr. Silvia Annen ist seit 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich 4.2 „Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Dort ist sie insbesondere für die Erarbeitung, Implementierung und Evaluierung von Aus- und Fortbildungsberufen in allen Bereichen des Handels verantwortlich. Daneben arbeitet sie in international vergleichenden Forschungsprojekten zum Thema Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen. Die ausgebildete Bankkauffrau war nach Abschluss des Studiums der Wirtschaftspädagogik zuvor zwei Jahre als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln tätig, wo sie auch ihre Promotion zum Thema „Anerkennung von Kompetenzen – Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa“ abschloss. Im Rahmen des GUK-Projektes war sie insbesondere für die Konzipierung und Auswertung der Nachbefragung kaufmännisch Tätiger im Nachgang zur BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 verantwortlich.

Mirko Börner arbeitete von Mai bis September 2012 im Arbeitsbereich 4.2 „Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und schrieb hier seine Diplomarbeit mit dem Titel: „Reformbedarf und -hindernisse kaufmännischer Ausbildungsordnungen unter der Perspektive einer Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“. Im GUK-Projekt war er neben der Berücksichtigung von Nachhaltigkeit und Ethik in der kaufmännischen Bildung auch für die Kontrastierung von Ausbildungsberufen zuständig. Nach Studium und Arbeit im gehobenen Verwaltungsdienst und Lehraufträgen an der Verwaltungsfachhochschule Gotha beendete er 2013 das Diplomstudium Wirtschaftspädagogik an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena und widmet sich derzeit verschiedenen Projekten zu nachhaltigem Leben, nachhaltiger Bildung und alternativen Ökonomien.

Prof. Dr. Michael Brater ist Mitbegründer der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB) in München und Professor an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter bei Bonn. Nach Studium von Soziologie, Philosophie und Psychologie in München und Berlin widmete er sich in einer praxisgestaltenden, forschenden Perspektive der Verbindung von Persönlichkeitsentwicklung und Beruf in einer Fülle von betrieblichen Modellversuchen. In jüngster Zeit befasste er sich mit der Frage, wie das Lernen in der Arbeit mit künstlerischem Handeln gestaltet werden kann, und war an der Entwicklung des Fortbildungsberufs Berufspädagoge/Berufspädagogin beteiligt.

Rainer Brötz war bis Oktober 2013 Leiter des Arbeitsbereichs „Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe, Berufe der Medienwirtschaft“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und Projektleiter des GUK-Forschungsprojektes, auf das eine Vielzahl der in diesem Band veröffentlichten Beiträge zurückgehen. Mit dem GUK-Projekt wurden insbesondere Orientierungshilfen für die kaufmännischen Berufe gegeben, methodische Konzepte zur Systematisierung dieser Berufe entwickelt und Grundlagen für eine theoretische Fundierung des kaufmännischen Denkens und Handelns geschaffen. Schwerpunkte seiner zahlreichen Veröffentlichungen liegen in der Thematik Beruf und Beruflichkeit, der inhaltlichen und konzeptionellen Weiterentwicklung von kaufmännischen Aus- und Fortbildungsberufen, wie beispielsweise die konzeptionelle Entwicklung von Fachwirten als mittlere Führungskräfte in Fortbildungsregelungen. Darüber hinaus hat er sich mit Fragen zur Verbesserung von kaufmännischen Abschlussprüfungen beschäftigt und einen „Werkzeugkasten für die Erstellung und Bewertung von handlungsorientierten Prüfungen“ entwickelt und erprobt.

Jost Buschmeyer arbeitet als Forscher und Berater bei der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB) in München. Nach einer Ausbildung zum Erzieher am Rudolf Steiner Institut für Sozialpädagogik in Kassel studierte er Soziologie und Neuere Geschichte an der Technischen Universität Berlin. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Entwicklung, Umsetzung und Evaluation innovativer Aus- und Weiterbildungskonzepte unter der Perspektive, Arbeit zur Kunst werden zu lassen.

Prof. Dr. Franz Kaiser ist seit 2014 Professor für Berufspädagogik an der Universität Rostock. Zuvor war er seit 2006 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Er hatte die stellvertretende Projektleitung des GUK-Projekts inne und war dort insbesondere für Methodenfragen der Inhaltsanalyse, theoretische Fundierung sowie für die hermeneutischen Studien und die berufspädagogische Perspektive zuständig. Im Arbeitsbereich verantwortete er die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten für personal- sowie industriebezogene kaufmännische Aus- und Fortbildungsberufe. Daneben entwickelte er übergreifende Qualifikationen der kaufmännischen Fortbildungsberufe (BeQua) und war an der Entwicklung der Klassifikation der Berufe KldB 2010 beteiligt. Nach seiner Schreiner Ausbildung und Studium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen sowie Magister der Berufspädagogik forschte und lehrte er an den Universitäten Darmstadt und Erfurt, ehe er 2000 ins BIBB kam. Schwerpunkte seiner Veröffentlichungen und Vorträge liegen neben Arbeiten zur kaufmännischen Berufsforschung auf der Wechselwirkung von Subjekt und Beruf.

Dr. Anke Kock ist seit 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich 4.2 „Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Dort ist sie insbesondere für die Erarbeitung,

Implementierung und Evaluierung von Aus- und Fortbildungsberufen in der Logistik verantwortlich. Im GUK-Projekt war sie insbesondere für die Vergleiche mit den kaufmännischen Berufen in Österreich und der Schweiz sowie die Kontrastierung von Aus- und Fortbildungsebene zuständig. Die studierte Pädagogin promovierte 2013 erfolgreich an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.

Claudia Munz ist Geschäftsführerin der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB) in München. Nach einer Ausbildung zur Zeitungsredakteurin und anschließendem Studium der Soziologie in München arbeitete sie als Geschäftsführerin eines Tagungshauses und in der Jugend- und Erwachsenenbildung. Seit nunmehr über 25 Jahren ist sie bei der GAB in den Feldern Biografische Gestaltungsfähigkeit, Lernbegleitung, Entwicklungsbegleitung von Organisationen, Transferförderung und Professionalisierung der Dienstleistungsarbeit durch Kunst tätig und leitete in dem Zusammenhang mehrere betriebliche Modellversuche.

Dr. Peter Preiß ist seit 1990 Akademischer Direktor am früheren „Seminar für Wirtschaftspädagogik“ und der jetzigen Abteilung „Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung“ des „Departments für Betriebswirtschaftslehre“ der Georg-August-Universität Göttingen. Dort lehrt und prüft er in den Bereichen „Fachdidaktik und Unterrichtsforschung der Wirtschaftswissenschaften“ sowie zu dem „Vergleich von Berufsbildungssystemen“. Im Forschungskontext beschäftigt er sich mit der Didaktik des Finanz- und Rechnungswesens sowie dem Einsatz von Planspielen und integrierter Unternehmenssoftware (ERP-Software) im Wirtschaftslehreunterricht. Daneben war er als Referent in vielen Lehrerfortbildungskursen sowie als Berater und Leiter von Lehrplankommissionen tätig. Der bei einer Kreditgenossenschaft mit Warenverkehr ausgebildete Großhandelskaufmann war nach Abschluss des Studiums der Betriebswirtschaftslehre in Kassel und der Wirtschaftspädagogik in Göttingen als Referendar und Lehrer an kaufmännischen Schulen sowie als Trainer und Dozent in der EDV-Schulung in Unternehmen tätig. 1985 wechselte er an die Georg-August-Universität Göttingen, wo er zunächst eine Forschungsstelle im Rahmen des Projektes „Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen unter Nutzung neuer Technologien in der kaufmännischen Berufsausbildung“ annahm. Er entwickelte das netzwerkfähige Planspiel Jeansfabrik sowie Lehr- und Lernmaterialien zur Unterrichtung des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens.

Thomas Ressel leitet seit 2013 das Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik beim Vorstand der IG Metall. Er ist u. a. ordnungspolitisch für die kaufmännische Aus- und Fortbildung verantwortlich. Der gelernte Industriekaufmann schloss 1990 sein Studium an der Hochschule für Wirtschaft und Politik in Hamburg als Diplom-Volkswirt ab. Seit 1990 ist er in verschiedenen Aufgaben beim Vorstand der IG Metall tätig, seit 2001 im Bereich Bildungs- und Qualifizierungspolitik. Er war im Projektbeirat des GUK-Projekts und ist Mitglied im Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB).

Tristan Schaal ist seit 2009 Bürosachbearbeiter im Arbeitsbereich „Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft“ des Bundesinstitutes für Berufsbildung (BIBB). Er hat sich im Rahmen des GUK-Projektes an der grafischen Darstellung der Auswertungen und darüber hinaus an Inhaltsanalysen beteiligt. Im Arbeitsbereich betreut er kaufmännische Aus- und Fortbildungsneuordnungen organisatorisch. Er schloss seine Ausbildung zum Fachangestellten für Bürokommunikation (neu: Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement) im Bundesinstitut für Berufsbildung erfolgreich ab.

PD Dr. Georg Tafner ist als Universitätsassistent am Institut für Wirtschaftspädagogik der Karl-Franzens-Universität Graz in Österreich tätig. Er schloss die Studien Wirtschaftspädagogik, Europäische Studien und Religionswissenschaften ab und promovierte in Sozial- und Wirtschaftswissenschaften über die europäische Dimension im Wirtschaftsunterricht. Er reichte im Oktober 2013 seine Habilitationsschrift „Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa. Eine neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses“ an der Humboldt-Universität zu Berlin ein. Er hat langjährige Erfahrung in Politik und Verwaltung sowie als Lehrbeauftragter an Hochschulen und als Trainer in der Erwachsenenbildung. Seine Lehrtätigkeit an der FH Joanneum Graz wurde im Jahr 2010 mit dem Teaching Award für innovative Lehre ausgezeichnet. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Ethik und Wirtschaft, politische Bildung mit dem Schwerpunkt europäische Supranationalität und interkulturelle Kompetenz sowie Wirtschaftsdidaktik mit dem Schwerpunkt Planspiel.

Dr. Michael Tiemann ist seit 2007 Mitarbeiter im Arbeitsbereich 2.2 „Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit“ des Bundesinstitutes für Berufsbildung (BIBB). Er betreut dort zusammen mit Dr. Anja Hall die BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragungen, groß angelegte, repräsentative Querschnittserhebungen unter den Kernerwerbstätigen in Deutschland. In diesem Zusammenhang betreut er verschiedene Nachbefragungen, wie auch die für das GUK-Projekt zu kaufmännisch Tätigen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Arbeit und Beruf im Wandel, Umgang mit Wissen im Beruf und Tätigkeiten im Beruf.

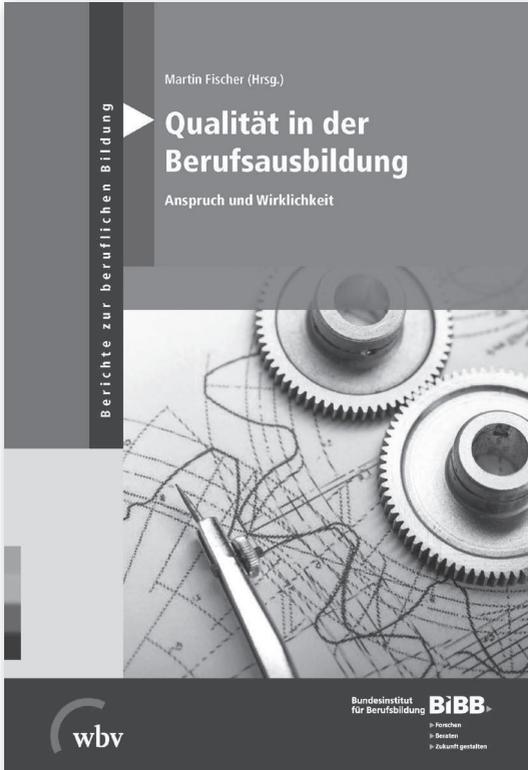
Commercial occupations – Characteristics, diversity and outlook

This volume is based on the BIBB research project “Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe (GUK)” (Commercial and business administration vocational and advanced training occupations: Similarities and differences) It is supplemented by contributions from experts who have investigated the future aspects of commercial vocational and advanced training occupations.

The book illustrates the characteristics of commercial thought and action and the underpinning theory, the methodological approach of the research project as well as the importance of this occupational field in our time. Detailed results from the empirical analyses including international comparisons constitute the basic essence of the volume at hand, which contains also concrete reform proposals to embed sustainability, ethics and process orientation in the commercial vocational and advanced training provision.

Berufsausbildungsqualität

Wie hoch ist die Qualität
der betrieblichen Bildung?



Martin Fischer (Hrsg.)

Qualität in der Berufsausbildung

Anspruch und Wirklichkeit

Berichte zur beruflichen Bildung

2014, 322 S., 32,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-1162-2

Als E-Book bei wbv.de

Die Autoren des Bandes beschäftigen sich mit der Frage, ob die duale Ausbildung als Markenzeichen und Qualitätsausweis deutscher Ausbildung gerechtfertigt ist. Nach einer wissenschaftlichen Bestandsaufnahme der betrieblichen Bildung wird die Qualität der Berufsausbildung aus historischer Perspektive untersucht.

Die Autoren stellen Reformperspektiven vor, binden die Sicht von Betrieben und Auszubildenden in Deutschland ein und entwerfen ein Rahmenkonzept für die Erfassung und Entwicklung von Berufsausbildungsqualität.

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB**

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten





Der Band basiert auf dem BIBB-Forschungsprojekt „Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe (GUK)“. Ergänzt wird er um Beiträge von Expertinnen und Experten, die sich mit den Perspektiven der kaufmännischen Aus- und Fortbildungsberufe auseinandergesetzt haben.

Dargelegt werden die Charakteristik kaufmännischen Denkens und Handelns und deren Theorie, die methodische Vorgehensweise im Forschungsprojekt sowie die Bedeutung der Beruflichkeit heute. Detaillierte Ergebnisse aus den empirischen Analysen, einschließlich internationaler Vergleiche, bilden den Kern des vorliegenden Bandes, der auch konkrete Reformvorschläge zur Verankerung von Nachhaltigkeit, Ethik sowie Prozessorientierung in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung enthält.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon (0228) 107-0
Telefax (0228) 107-2976/77

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de



ISBN 978-3-7639-1174-5