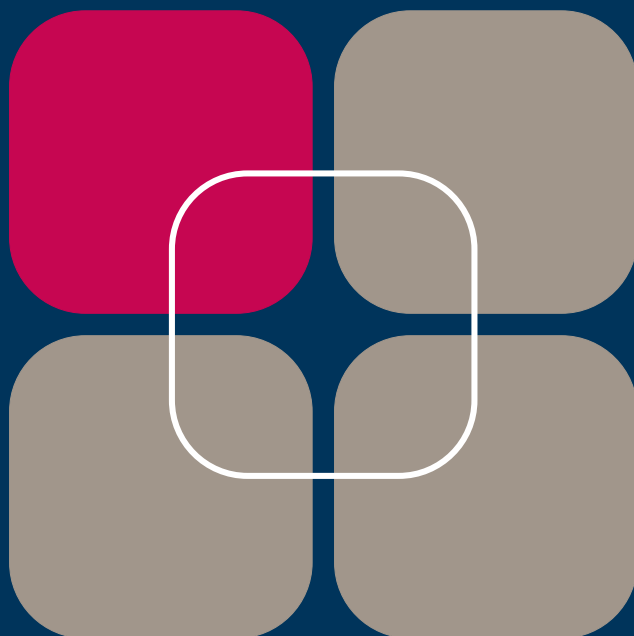


K. Kiepe, C. Wicke, J. Reichel,
T. Schlömer, C. Becker, H. Jahncke, K. Rebmann

Geschäftsmodell- und Kompetenz- entwicklung für nachhaltiges Wirtschaften

Handbuch und Fortbildungskonzept für
die betriebliche Personalentwicklung



Λογος

Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1

herausgegeben von Karin Büchter und Tobias Schlömer

Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Band 1

Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Band 1

Herausgegeben von

Univ.-Professorin Dr. Karin Büchter

Univ.-Professor Dr. Tobias Schlömer

Helmut-Schmidt-Universität-Hamburg/Universität der Bundeswehr Hamburg

Karina Kiepe, Carolin Wicke,
Juliane Reichel, Tobias Schlömer,
Clarissa Becker, Heike Jahncke, Karin Rebmann

Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften

Handbuch und Fortbildungskonzept
für die betriebliche Personalentwicklung

Logos Verlag Berlin



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BIBB**

- ▶ Forschen
- ▶ Beraten
- ▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© Copyright Logos Verlag Berlin GmbH 2019

Alle Rechte vorbehalten.

ISBN 978-3-8325-4921-3

ISSN (Print) 2629-3137

ISSN (Online) 2629-3145



Logos Verlag Berlin GmbH
Comeniushof, Gubener Str. 47,
10243 Berlin

Tel.: +49 (0)30 / 42 85 10 90

Fax: +49 (0)30 / 42 85 10 92

<http://www.logos-verlag.de>

Vorwort

Mit dem vorliegenden Handbuch soll ein wichtiger Praxisbeitrag zum nachhaltigen Wirtschaften und Ausbilden geleistet werden. Dieses Handbuch ist das Ergebnis eines dreijährigen Projektes, das im Rahmen des Modellversuchsförderschwerpunktes „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE)“ in der Zeit von 2016–2019 vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde. Das Projekt „Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften im Handel“ (kurz: GEKONAWI) hatte zum Ziel, ein Fortbildungskonzept zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren, in dem die berufliche Handlungskompetenz für nachhaltiges Wirtschaften bereits in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung gefördert wird. Der Modellansatz sieht dazu vor, betriebswirtschaftliche Unternehmensstrategien für nachhaltiges Wirtschaften und vorhandene sowie benötigte berufliche Kompetenzen von Mitarbeiter(inne)n zu koppeln. Auf diese Weise wird nachhaltige Entwicklung in Unternehmen von Grund auf neu gedacht. Konzentrierten sich unternehmerische Bemühungen zur Nachhaltigkeit bisher meistens auf betriebsinterne Verbesserungen (z. B. Energiesparen, Mülltrennung, etc.), bietet das GEKONAWI-Konzept die Möglichkeit, Nachhaltigkeit in das eigentliche Kerngeschäft zu integrieren. Damit wird Nachhaltigkeit zu einer strategischen Aufgabe, an der nach Möglichkeit alle Beschäftigten eines Unternehmens aktiv mitwirken sollten. Existenz- und Wettbewerbssicherung auf der betriebswirtschaftlichen Seite werden mit Konzepten der Partizipation und Persönlichkeitsentwicklung auf wirtschaftspädagogischer Seite verknüpft.

Die Fortbildung richtete sich an Fach- und Führungskräfte und Mitarbeiter/-innen mit Ausbildungsverantwortung. Mit insgesamt 87 Teilnehmer(inne)n in sieben Erprobungsdurchläufen bei verschiedenen Projektpartnern (Kammer und Einzelhandelsverband, Groß- und Außenhandelsverband, Einzelhändlerinitiative sowie ein Bildungsanbieter) wurde diese Zielgruppe nicht nur erreicht, auch konnten die Fortbildungsinhalte kontinuierlich ausgebaut und verbessert werden. Die Ergebnisse liegen mit diesem Handbuch nunmehr vor. Für die intensive Unterstützung und die Möglichkeit, die Pilotkurse GEKONAWIs kostenlos in ihr reguläres Seminar- und Weiterbildungsangebot aufzunehmen, dafür bedanken wir uns an dieser Stelle bei unseren Projektpartnern ausdrücklich. Auch in der Konzeptionierungsphase GEKONAWIs standen uns zahlreiche Gesprächspartner/-innen mit ihrem Wissen und ihrer Erfahrung zur Seite: Sei es in den vier Wissenschafts-Praxis-Workshops, als Beiratsmitglieder in der eingerichteten Steuerungsgruppe oder bei der im Vorfeld durchgeführten Betriebsbefragung. Auch ihnen sei unser herzlichster Dank ausgesprochen. Nicht zuletzt möchten wir uns beim Team des BIBB und des BMBF bedanken, die als Projektträger GEKONAWI administrativ und fachlich umfassend unterstützt haben sowie beim Team der wissenschaftlichen Begleitforschung der Universität Hamburg für den kollegialen Austausch und ihre Beratung.

Unser Dank gilt ferner der tatkräftigen Unterstützung bei der Erstellung dieses Handbuches durch unseren studentischen Mitarbeiter Herrn Felix Schulte.

Hamburg, im Juni 2019

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Abbildungsverzeichnis	9
Tabellenverzeichnis	11
1 Einführung in das Handbuch	13
1.1 Die Fortbildungs- und Workshopreihe GEKONAWI.	13
1.2 Adressat(inn)en und Teilnahmevoraussetzungen der Fortbildung	16
1.3 Adressat(inn)en, Zielsetzungen und Aufbau des Handbuchs.	17
2 Das GEKONAWI-Modell	21
2.1 Die Ausgangslage des GEKONAWI-Modells	21
2.2 Das GEKONAWI-Modell: Verschränkung der Perspektiven von Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung	22
2.2.1 Die organisationale Perspektive der Geschäftsmodellentwicklung	22
2.2.2 Die individuumsorientierte Perspektive der Kompetenzentwicklung.	26
2.3 Die vier Dimensionen im GEKONAWI-Modell	28
3 Die GEKONAWI-Module im Überblick	31
3.1 Curriculum der vier Module	31
3.2 Didaktisches Konzept und Leitlinien der Module	42
3.3 Lernziele der Module: Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften und Ausbilden	44
4 Modul 1: Nachhaltige Geschäftsmodelle der Zukunft.	49
4.1 Überblick über Modul 1	49
4.2 M 1.A: Einführung – Unternehmenszukunft und nachhaltiges Wirtschaften	51
4.3 M 1.B: Bausteine und Funktionen nachhaltiger Geschäftsmodelle	55
4.4 M 1.C: Entwicklung nachhaltiger Geschäftsmodelle	69
4.5 M 1.D: Präsentation, Diskussion und Reflexion.	72
4.6 M 1.E: Evaluation, Transfer und Ausblick	73
5 Modul 2: Prozesse und Berufshandeln für nachhaltiges Wirtschaften	75
5.1 Überblick über M 2	75
5.2 M 2.A: Einführung in die Umsetzung von Geschäftsmodellen	77
5.3 M 2.B: Wertschöpfungsnetzwerke modellieren	87

5.4	M 2.C: Prozessdiagramme modellieren	91
5.5	M 2.D: Ausgewählte Geschäftsprozesse modellieren	95
5.6	M 2.E: Transfer, Evaluation und Ausblick	100
6	Modul 3: Lernen und Ausbilden für nachhaltiges Wirtschaften	103
6.1	Überblick über M 3	103
6.2	M 3.A: Einführung in die Grundbegriffe der Didaktik betrieblich-beruflicher Bildung	105
6.3	M 3.B: Kompetenztheoretische, lerntheoretische und motivations- theoretische Konzepte	112
6.4	M 3.C: Ausbildungsplanung und BBNE	122
6.5	M 3.D: Exemplarische Lernkonzepte einer BBNE im Betrieb.	129
6.5.1	Lern- und Arbeitsaufgaben.	130
6.5.2	Lernförderliche Arbeitsplätze und -prozesse.	133
6.6	M 3.E: Transfer, Evaluation und Ausblick	136
7	Modul 4: Kompetenzentwicklung bilanzieren und planen	139
7.1	Überblick über M 4	139
7.2	M 4.A: Einführung in die Kompetenzbilanzierung für nachhaltiges Wirtschaften.	142
7.3	M 4.B: Schritt 1: Stellenbeschreibung.	147
7.4	M 4.C: Schritt 2: Kompetenz- und Rollenprofil	150
7.5	M 4.D: Schritt 3: Arbeitsaufgaben und Handlungssituation	153
7.6	M 4.E: Schritt 4: Aufgabenorientierte Kompetenzbilanzierung	156
7.7	M 4.F: Schritt 5: Leitfadenorientiertes Kompetenzentwicklungsgespräch	158
7.8	M 4.G: Transfer, Evaluation und Ausblick	161
8	Schlussbemerkung, Verweise und Ausblick	163
	Literaturverzeichnis	165
	Anhang	173

Abbildungsverzeichnis

1	Module der GEKONAWI-Fortbildungs- und Workshopreihe	15
2	Grundstruktur des GEKONAWI-Modells	29
3	Modulinhalte im Überblick.	32
4	Arbeit mit einer CANVAS am Beispiel der GEMO.NAWI	33
5	Das Instrument GEMO.NAWI	34
6	Das Instrument GEPRO.NAWI ausgefüllt am Beispiel Lieferkettenmanagement .	36
7	Das Instrument ARBEIT.NAWI	38
8	Das Instrument AUF.NAWI	39
9	Das Instrument KOBİ.NAWI	41
10	Das GEKONAWI-Konzept – Modul 1	49
11	Tag-Cloud zu Modul 1.	52
12	Mögliche Ansatzpunkte für nachhaltige Geschäftsmodelle (vgl. Ternès, Towers, & Jerusel 2015, S. 13 ff.)	60
13	Finanzdimension Background	61
14	Nutzendimension aus der Perspektive der Marktforschung	63
15	Kundendimension aus der Perspektive der Marktforschung (vgl. Helmke et al. 2016, S. 9 ff.)	65
16	Unternehmensumwelt – Background	68
17	Das GEKONAWI-Konzept – Modul 2	75
18	Ausgangspunkt für die Entwicklung einer (Ihrer) GEMO.NAWI.	80
19	Umsetzung von Geschäftsprozessen setzt direkt an Unternehmensprozessen an	82
20	Schritt 1: Wertschöpfungsnetzwerk modellieren	87
21	Schritt 2: Ausgewählte Prozessdiagramme modellieren	93
22	Schritt 3 – Ausgewählte Geschäftsprozesse modellieren.	97
23	Das GEKONAWI-Konzept – Modul 3	103
24	Zu Ende gedacht...	109
25	Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz nach Rebmann, Tenfelde & Schlömer (2011, S. 133)	113
26	Kognitionsmodell, vereinfachte Darstellung nach Rebmann (2001, S. 89) . .	117
27	Individueller Ausbildungsplan	128
28	Das GEKONAWI-Konzept – Modul 4	139
29	Kompetenz und Performanz	146

Abbildungsverzeichnis

30	Schritt 1: Stellenbeschreibung	148
31	Schritt 2: Kompetenz- und Rollenprofil	151
32	Schritt 3: Arbeitsaufgaben und Handlungssituation.	154
33	Schritt 4: Aufgabenorientierte Kompetenzbilanzierung	157
34	Schritt 5: Struktur des Leitfadens zum Personalentwicklungsgespräch	160

Tabellenverzeichnis

1	Modul 1 im Überblick	51
2	Moduleinheit M 1.A – Phasen 1–4	51
3	Moduleinheit M 1.B – Phasen 5–8	55
4	Moduleinheit M 1.C – Phasen 9–11.	69
5	Moduleinheit M 1.D – Phasen 12–13	72
6	Moduleinheit M 1.E – Phasen 14–16	73
7	Modul 2 im Überblick	77
8	Moduleinheit M 2.A – Phasen 1–7	77
9	Moduleinheit M 2.B – Phasen 8–11.	87
10	Moduleinheit M 2.C – Phasen 12–15	91
11	Moduleinheit M 2.D – Phasen 16–20	95
12	Moduleinheit M 2.E – Phasen 21–23	100
13	Modul 3 im Überblick	105
14	Moduleinheit M 3.A– Phasen 1–5.	105
15	Moduleinheit M 3.B – Phasen 6–8	112
16	Moduleinheit M 3.C – Phasen 9–12.	122
17	Moduleinheit M 3.D – Phase 13.	129
18	Moduleinheit M 3.D – Phasen 14–16	130
19	Moduleinheit M 3.D – Phasen 17–19	133
20	Moduleinheit M 3.E – Phasen 20–22	136
21	Modul 4 im Überblick	141
22	Moduleinheit M 4.A – Phasen 1–5	142
23	Moduleinheit M 4.B – Phasen 6–8	147
24	Moduleinheit M 4.C – Phasen 9–11.	150
25	Moduleinheit M 4.D – Phasen 12–14	153
26	Moduleinheit M 4.E – Phasen 15–17	156
27	Moduleinheit M 4.F – Phasen 18–19	158
28	Moduleinheit M 4.G – Phasen 20–22	161

1 Einführung in das Handbuch

1.1 Die Fortbildungs- und Workshopreihe GEKONAWI

Wirtschaft und Gesellschaft stehen vor großen Herausforderungen: Entwicklungen der vergangenen Jahre wie die Wirtschafts- und Finanzkrise, Digitalisierung, Fachkräftemangel und Gesundheitsbelastungen, Klimawandel, Ressourcenknappheiten oder soziale Schieflagen sowie fehlende ethische Verantwortung werden die Märkte in Zukunft stark beeinflussen. Für den Handel und seine Dienstleistungen zeichnen sich diese Herausforderungen durch die veränderten Konsum- und Lebensstile in weiten Teilen der Gesellschaft schon heute ab. Kurzum: der Handel steht vor der Frage, wie er sein künftiges Wirtschaften so ausrichten kann, dass er einerseits auf die gesellschaftlichen und kulturellen Trends reagieren kann, andererseits wirtschaftlich tragfähig aufgestellt ist. Unternehmen des stationären Einzelhandels, des Online- und Direkthandels sowie des Groß- und Außenhandels werden angesichts dieser künftigen Entwicklungen neue oder zumindest veränderte **Geschäftsmodelle** entwickeln müssen.

Vereinfacht formuliert, zeigt ein Geschäftsmodell die Art und Weise, wie ein Unternehmen seine Gewinnziele erreichen möchte. Genauer gesagt, stellt es pointiert dar, wie zentrale Elemente der unternehmerischen Gestaltung und Entscheidung strategisch ausgerichtet und miteinander kombiniert werden. Zu den Elementen gehören Kundensegmente und -beziehungen, Leistungs- und Nutzenversprechen, Ressourcen, Fähigkeiten und Prozesse, Partner sowie das finanzielle Kalkül (vgl. Schallmo 2014, S. 6). Eine Möglichkeit, zukunftsfähige Geschäftsmodelle zu entwickeln, bietet der Bereich des **nachhaltigen Wirtschaftens**.

Überlegungen zu einer nachhaltigen Wirtschaft im Gegenzug zu einer auf ein unbegrenztes Wachstum gerichteten Wirtschaftsweise, sind bereits in den 1970er und 1980er Jahren entstanden, als insbesondere im Kontext der Ölkrise die Frage nach der Begrenztheit der natürlichen Ressourcen aufkam. Allgemein lässt sich der Begriff „Nachhaltigkeit“ als Gegenbegriff zu „Kollaps“ verstehen: „Er bezeichnet, was standhält, was tragfähig ist, was auf Dauer angelegt ist, was resilient ist, und das heißt: gegen den ökologischen, ökonomischen und sozialen Zusammenbruch gefeit“ (Grober 2010, S. 14; zitiert nach Michelsen & Adomßent 2014, S. 4) ist. Nachhaltiges Wirtschaften bedeutet demnach, dass die für die Zwecke der Wertschöpfung genutzten sozialen, ökologischen und ökonomischen Ressourcen in ihrer Substanz erhalten bleiben, um die Lebensgrundlagen und Bedürfnisse sowohl der gegenwärtigen als auch der künftigen Generationen nicht zu gefährden (vgl. Müller-Christ 2014, S. 140 ff.). Idealerweise stiften Unternehmen durch ihre wirtschaftliche Tätigkeit Lösungsbeiträge zu ökologischen und sozialen Problemlagen und entkoppeln ihre Wertschöpfung von der Schadschöpfung (vgl. Beckmann & Schaltegger 2014, S. 322). Für Unternehmen kann angesichts der oben skizzierten Herausforderungen nachhaltiges Wirtschaften somit zu einem zentralen Prinzip der Entwicklung von zukunftssicheren Geschäftsmodellen werden.

Im Modellversuch „Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften im Handel“ (**GEKONAWI**)¹ wurde ein Fortbildungsangebot entwickelt, das

¹ Der Modellversuch wurde im Verbund zwischen der Professur für Berufs- und Arbeitspädagogik der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg und dem Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in einem dreijährigen Zeitraum von April 2016 bis Juni 2019 durchgeführt.

zum einen auf die Entwicklung von zukunftsfähigen und nachhaltigen Geschäftsmodellen für den Handel abzielt. Gleichwohl geht die Fortbildung deutlich über ein Angebot nur für das strategische Management hinaus. Mit der Annahme, dass eine erfolgreiche Entwicklung und Umsetzung von nachhaltig-zukunftsfähigen Geschäftsmodellen von kompetenten Mitarbeiter(inne)n in sämtlichen Arbeitsbereichen und auf allen Hierarchieebenen abhängt, wird gezielt die Perspektive der **Kompetenzentwicklung** eröffnet. Kompetenz beschreibt allgemein ein höchstindividuelles Handlungsvermögen, das kontextspezifische und komplexe Leistungsdispositionen, Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten und in einer weiten Begriffsfassung ebenso Überzeugungen und Einstellungen umfasst (vgl. Seeber et al. 2010, S. 4). Für das Individuum ist Kompetenz ein sehr umfassendes Potential zur Persönlichkeitsentwicklung, beruflichen Sozialisation und Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit. Betriebswirtschaftlich werden Kompetenzen dagegen vor allem als immaterielle Ressource der Unternehmung gedeutet: Sie stellen die Basis für innovative, kreative, kritisch-reflektierte und zugleich umsetzbare Geschäftsmodelle dar.

Die Entwicklung umfassender Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften sollte idealerweise bereits in der **betrieblichen Ausbildung** durch Ausbilder/-innen und ausbildende Fachkräfte gezielt und systematisch verfolgt werden. Mit dieser Perspektive der **Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE)** wird ein sowohl für die Unternehmenszukunft als auch die individuelle Zukunft der Auszubildenden und Mitarbeiter/-innen zentrales Ziel verfolgt: Die BBNE soll Lernende und Lehrende durch Berufsvorbereitung, berufliche Ausbildung und Weiterbildung zur kompetenten Mitgestaltung einer nachhaltigen Zukunft in Betrieb, Beruf und Arbeit sensibilisieren, motivieren und befähigen (vgl. Rebmann & Schlömer 2018, S. 1).

Bisherigen Ansätzen und Umsetzungen der BBNE fehlt diese konsequente Einbindung von Auszubildenden in die betriebliche Gestaltung des nachhaltigen Wirtschaftens. Häufig beschränken sich die Versuche der Auszubildenden-Beteiligung am nachhaltigen Wirtschaften auf kleinere, isolierte Maßnahmen, wie z. B. die Durchführung von Aktionstagen wie „Klimafreundlich mit dem Rad zur Arbeit“. Unternehmensstrategische Beiträge werden von den Auszubildenden meistens nicht erwartet, obgleich sie als Nachwuchsfachkräfte die Zukunftsressource der Unternehmen darstellen. Mit dem GEKONAWI-Ansatz wird deshalb eine besondere Form der betrieblichen Mitgestaltung angestrebt, indem Auszubildende an der Konstruktion, Planung und Gestaltung der Unternehmenszukunft beteiligt werden. Gleichzeitig lassen sich durch die Fortbildung Persönlichkeitsentwicklung, berufliche Sozialisation und Beschäftigungsfähigkeit der Auszubildenden, Mitarbeiter/-innen und Ausbilder/-innen für die Zukunft stärken, die sie insgesamt zu gesellschaftlich verantwortungsvollen und handlungsfähigen Fach- und Führungskräften machen.

Der Modellversuch GEKONAWI ist Bestandteil des Modellversuchsförderschwerpunkts „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung 2015–2019“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Erstes Ergebnis des Modellversuchs GEKONAWI ist ein aus vier Dimensionen bestehendes Erklärungsmodell, das Wechselwirkungen, Widersprüche und Knotenpunkte zwischen der betriebswirtschaftlichen Geschäftsmodellentwicklung und der wirtschaftspädagogischen Kompetenzentwicklung begründet. Als zweites zentrales Ergebnis wurde aus dem Modell ein Professionalisierungsansatz in Form einer aus **vier Modulen**

bestehenden Fortbildungs- und Workshopreihe entwickelt, erprobt und evaluiert. Die vier Module befähigen zur Entwicklung von Geschäftsmodellen für nachhaltiges Wirtschaften (Modul 1) und deren Umsetzung durch Planung von Geschäfts- und Arbeitsprozessen für nachhaltiges Wirtschaften (Modul 2) sowie zur Planung von Lehr-Lernprozessen (Modul 3) und systematischen Entwicklung und Bilanzierung von Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften (Modul 4). In Abbildung 1 sind diese Module zunächst in allgemeiner Form dargestellt.

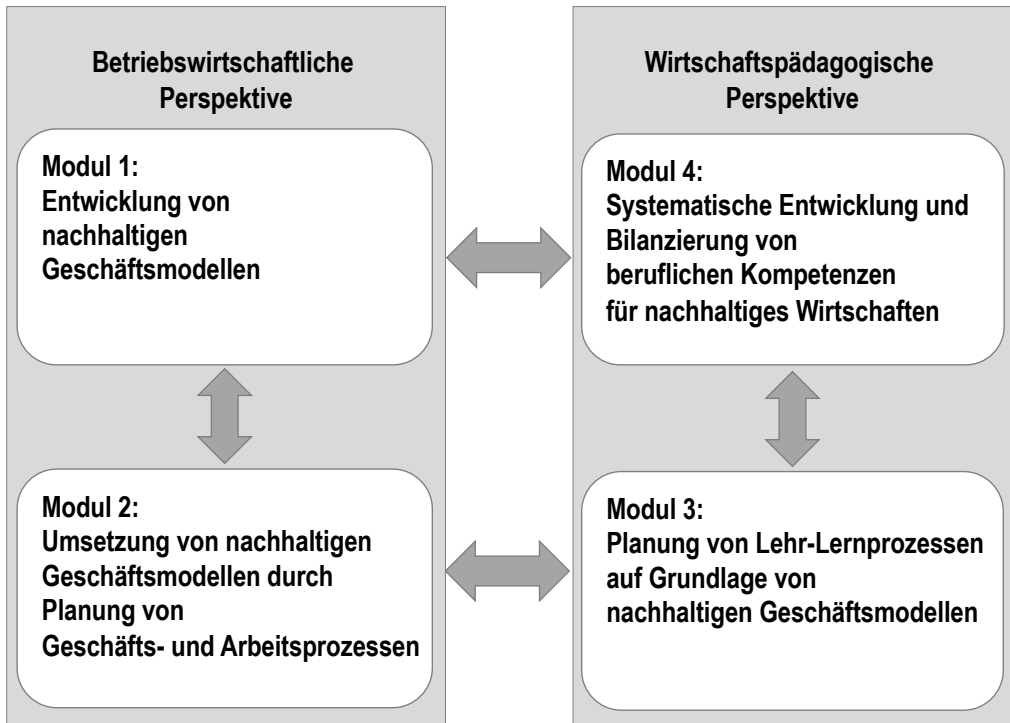


Abbildung 1: Module der GEKONAWI-Fortbildungs- und Workshopreihe

Schwerpunktmäßig wurden vier jeweils eintägige Module (je 10 Unterrichtsstunden à 45 Minuten) für Unternehmen des **Einzel-, Groß- und Außenhandels** entwickelt. Die Module lassen sich jedoch grundsätzlich auch auf andere Branchen und Wirtschaftssektoren übertragen. Idealtypisch werden – unabhängig vom konkreten Umsetzungssetting – alle vier Module mit einem zeitlichen Abstand von ca. vier bis sechs Wochen angeboten, da für jedes Modul Selbstlernphasen zur Vor- und Nachbereitung sowie insbesondere zum Transfer der Inhalte in die betriebliche Praxis vorgesehen sind. Die vier Module lassen sich auch einzeln und bedarfsspezifisch anbieten. Aufgrund der modularen und flexiblen Umsetzbarkeit der Module ergeben sich weitere Adressat(inn)en dieses Handbuchs: So können auch Organisationsentwickler/-innen, Personalentwickler/-innen oder Referent(inn)en Elemente des GEKONAWI-Konzeptes umsetzen.

Mit den Modulen wird ein sehr hoher Anspruch der **Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE)** verfolgt: Die BBNE zielt darauf ab, Lernende und Lehrende durch Berufsvorbereitung, berufliche Ausbildung und Weiterbildung zur kompetenten Mitgestaltung einer nachhaltigen Zukunft in Betrieb, Beruf und Arbeit zu sensibilisieren, zu motivieren und zu befähigen (vgl. Rebmann & Schlömer 2018, S. 1).

1.2 Adressat(inn)en und Teilnahmevoraussetzungen der Fortbildung

Mit den unterschiedlichen Themenschwerpunkten der Module ergibt sich ein weites Spektrum möglicher **Adressat(inn)en der Fortbildung**. Es reicht von Betriebsinhaber(inne)n und Geschäftsführer(inne)n bis zu Mitarbeiter(inne)n mit Ausbildungserfahrung. Grundsätzlich sollten die Teilnehmer/-innen an der Gestaltung der Organisations- und Personalentwicklung – insbesondere an der betrieblichen Ausbildung – in ihren Unternehmen beteiligt sein. Die Heterogenität, die durch diese verschiedenen Teilnehmer(innen)gruppen mit ihren sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen in den Workshops und Seminaren entsteht, ist eine besondere Herausforderung für die Dozent(inn)en. Die Berücksichtigung der je spezifischen Teilnahmevoraussetzungen ist daher unerlässlich.

Aus der Durchführung des Modellversuchs ergeben sich folgende Erfahrungswerte: Insgesamt haben 87 Teilnehmer/-innen aus Kleinstunternehmen sowie kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) mit unterschiedlichen Modulbelegungen an der Fortbildung teilgenommen. Die Teilnehmer/-innen lassen sich nach zwei Merkmalsausprägungen beschreiben. Erstens können sie nach ihrer **betrieblichen Entscheidungsfunktion** unterschieden werden: Grob unterteilt haben sie entweder Führungsverantwortung und sind an strategischen Entscheidungen mit mittel- bis langfristiger Reichweite beteiligt oder sie sind auf ausführender Ebene tätig und können operative Entscheidungen in einem vorgegebenen Rahmen mit kurzfristigem Zeithorizont treffen. 31 Teilnehmer/-innen gehörten zur ersten Gruppe und stellten Betriebsinhaber/-innen, Geschäftsleitungsmitglieder oder Führungskräfte (z. B. Abteilungsleitung, Teamleitung) dar. Zur zweiten Gruppe zählten 34 Teilnehmer/-innen; sie sind Mitarbeiter/-innen, die mit der Ausführung von Aufgaben betraut sind und z. B. in der Sachbearbeitung oder Kundenberatung tätig sind. Bei 20 Teilnehmer(inne)n lässt sich eine betriebliche Funktion nicht eindeutig zuordnen, außerdem haben zwei Auszubildende teilgenommen. Dieses Unterscheidungsmerkmal ist wichtig hinsichtlich der Zugänge und Voraussetzungen für die Mitgestaltung von Geschäftsmodellen. So fällt es der ersten Teilgruppe in der Regel leichter, sich mit der *Entwicklung* von Geschäftsmodellen zu befassen (Modul 1), während die zweite Teilgruppe tendenziell eher den Zugang und Blick für die *Umsetzung* von Geschäftsmodellen mitbringt (Modul 2).

Als zweites Merkmal der Teilnehmer/-innen kann deren **Erfahrung mit betrieblich-beruflichen Lernprozessen** beschrieben werden. Auch hierzu können zwei Profile herausgestellt werden. Zum einen lassen sich Teilnehmer/-innen beschreiben, die Erfahrungen mit der beruflichen Ausbildung gesammelt haben und in verschiedenen Funktionen, also als Ausbildungsverantwortliche/-r, Ausbilder/-in oder auszubildende Fachkraft tätig sind. Ungefähr 70 % der an den Modellversuchserprobungen beteiligten Unternehmen waren auch Ausbildungsbetriebe. Die Erfahrungen im Modellversuch haben gezeigt, dass Teilnehmer/-innen mit

Bezüge und Erfahrungen zur betrieblichen Ausbildung die besten Voraussetzungen für das Modulkonzept mitbringen: Sie besetzen in ihren Betrieben eine Knotenfunktion, indem sie einerseits als Fachexpert(inn)en die Geschäftsmodelle mitgestalten können und andererseits in der Rolle als Pädagog(inn)en, Coaches, Lernberater/-innen und Trainer/-innen die Kompetenzen von Auszubildenden und Mitarbeiter(inne)n fördern. Als zweites Profil lassen sich Teilnehmer/-innen benennen, die zwar nicht über Ausbildungserfahrung und -bezüge verfügen, jedoch Erfahrungen mit Lernprozessen im Kontext von Mitarbeiterführung, Personalverantwortung und Organisationsentwicklung haben. Diese Gruppe kann die Inhalte der Module 3 und 4 auf die Gestaltung von lernförderlichen Arbeitsplätzen, Organisationsstrukturen und informellen Lernprozessen auch abseits von betrieblichen Ausbildungsplätzen beziehen. Erfahrung, Kenntnisse oder das grundlegende Knowhow zur Gestaltung von betrieblichen Lernprozessen können daher als wichtigste **informelle Voraussetzungen** für die Teilnahme an der Modulfortbildung festgehalten werden.

Als **formelle Voraussetzungen** sollten die Teilnehmer/-innen entweder eine abgeschlossene kaufmännische Berufsausbildung, einen Abschluss als geprüfte/r Meister/-in oder ein wirtschaftswissenschaftliches Studium vorweisen können. Neben der fachlichen Qualifizierung sollten sie idealerweise noch über eine pädagogische Qualifikation verfügen, z. B. durch den erfolgreichen Nachweis der Ausbildereignung nach der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) oder den weit darüber hinaus angesiedelten Fortbildungsabschlüssen der geprüften Aus- und Weiterbildungspädagog(inn)en bzw. geprüften Berufspädagog(inn)en. Auch Qualifikationen in Bereichen des Coachings oder der Mitarbeiterführung können hilfreich sein. Diese Teilnahmevoraussetzungen sind als Empfehlung zu verstehen, die ohnehin schon große Heterogenität des potentiellen Teilnehmerkreises handhabbarer zu machen. Eine individuelle Prüfung zum Beispiel durch vorhergehende Beratungsgespräche sollte in Erwägung gezogen werden.

Damit ist der Adressat(inn)enkreis der GEKONAWI-Module beschrieben. Im Modellversuch hat sich gezeigt, dass Teilnehmer/-innen, die die vorgenannten Voraussetzungen im hohen Maße abdecken, prädestiniert sind, um die beiden unterschiedlichen Perspektiven der Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften einnehmen und praktisch ausgestalten zu können. Es kann angenommen werden, dass sie das Gelernte gut umsetzen können. Idealerweise „verknoten“ sie dabei die Entwicklung von nachhaltigen Geschäftsmodellen und Kompetenzen bereits in der betrieblichen Ausbildung und damit bei den zukünftigen Fachkräften. Gelingt dies, lassen sich weitere Mitarbeiter/-innen-Gruppen relativ problemlos in die Entwicklungsprozesse einbinden. Wenn bereits Auszubildende für die Mitgestaltung von Geschäftsmodellen des nachhaltigen Wirtschaftens befähigt werden, dann sollte dies auch bei erfahrenen Mitarbeiter(inne)n gelingen.

1.3 Adressat(inn)en, Zielsetzungen und Aufbau des Handbuchs

Das vorliegende Handbuch richtet sich in erster Linie an **Dozent(inn)en, Lehrer/-innen, Trainer/-innen und Coaches**, die das GEKONAWI-Konzept als Fortbildung- oder Workshopreihe anbieten möchten. Idealerweise verfügen die Dozent(inn)en sowohl über profundes fachtheoretisches und fachpraktisches Wissen und Knowhow in der Berufs- und

Wirtschaftspädagogik (vor allem für Module 3 und 4) und in der Betriebswirtschaftslehre (vor allem für Module 1 und 2). Folgende Abschlüsse können für Dozent(inn)en als Orientierung der Fortbildungs- und Workshopreihe dienen:

- Studium der Wirtschaftspädagogik oder der Betriebswirtschaftslehre mit pädagogischer Zusatzqualifikation;
- Fortbildung zum/zur geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen/-pädagogin oder geprüften Berufspädagogen/-pädagogin und kaufmännische Ausbildung oder Meisterbrief;
- umfassende Coaching-Qualifikation und kaufmännische Ausbildung oder wirtschaftswissenschaftliches Studium;
- Studium der Wirtschaftspsychologie mit pädagogischer Zusatzqualifikation;
- Studium der Umwelt- und Nachhaltigkeitswissenschaften oder des Umweltingenieurwesens mit pädagogischer Zusatzqualifikation.

Die vorgenannte Auflistung soll keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit erheben, letztendlich sind auch hier die Voraussetzungen ganz individueller Natur. Zudem können sich noch weitere Anforderungen ergeben. So hat sich beispielsweise in den diversen Modulerprobungen und unterschiedlichen Settings gezeigt, dass besondere Branchenkenntnisse für die Durchführung von Vorteil sein können. Das Konzept wurde in erster Linie für folgende Settings entwickelt und erprobt:

- (1) Institutionsspezifische Fortbildung in Kooperation mit Kammern, Verbänden, Handelsinitiativen, Gewerkschaften oder privaten Bildungsanbietern;
- (2) Online-Fortbildung in Kooperation mit spezialisierten Bildungsanbietern;
- (3) firmen- oder branchenspezifische Inhouse-Workshops.

Das Handbuch ist als **umfassendes Begleitwerk** für die Anbieter der GEKONAWI-Module konzipiert worden. Es bietet Workshopkonzepte, Unterrichtsmaterialien, theoretische Hintergründe und Informationen sowie Anleitungen für die vier Module an. Dozent(inn)en und Bildungsanbieter sollen mit Hilfe dieses Handbuches das im Projekt GEKONAWI erprobte Fortbildungskonzept selbständig umsetzen und für sich anpassen können. Da das Fortbildungskonzept modular angelegt ist, besteht die Möglichkeit nur einzelne Module durchzuführen. Dabei lassen sich innerhalb der Module problemlos Inhalte und Didaktik nach Bedarf auswählen und für die eigene Zielgruppe anpassen. Auch von den Umfängen wird das Fortbildungskonzept in verschiedenen Varianten vorgehalten: es lässt sich von einem Halbtagesworkshop bis zu einer zweitägigen Veranstaltung pro Modul konzipieren. Gleichwohl wird im vorliegenden Handbuch von einer prototypischen jeweils eintägigen Durchführung der Module (10 Unterrichtsstunden à 45 Minuten) ausgegangen.

Das Handbuch ist wie folgt aufgebaut: Da das Modulkonzept aus einem wissenschaftlich entwickelten Modell abgeleitet wurde, wird dieses Modell im **Kapitel 2** ausführlich vorgestellt. Zunächst werden dazu Ausgangslage, Problemstellung und die Herausforderungen erläutert, welche für das GEKONAWI-Modell grundlegend sind. Danach wird die Struktur des Modells mit ihren Perspektiven der Geschäftsmodellentwicklung (nachhaltiges

Wirtschaften) und Kompetenzentwicklung (nachhaltiges Ausbilden) dargelegt. Um den eingangs beschriebenen Anspruch der Verknüpfung von nachhaltigem Wirtschaften und Ausbilden einlösen zu können, wurden vier Dimensionen entwickelt, die im Überblick beschrieben werden. Damit sind der Hintergrund und das Fundament der vier Module dargestellt.

Daran schließt unmittelbar das **Kapitel 3** an: Hier werden die vier Module (diese sind aus den o. g. Dimensionen des GEKONAWI-Modells abgeleitet worden) im Überblick präsentiert. Es geht darum, zunächst das Curriculum der vier Module mit den wesentlichen Lerninhalten, Lerngegenständen und Instrumenten vorzustellen. So wurde für jedes Modul mindestens ein zentrales Lern- und Arbeitsinstrument entwickelt, mit dem die Theorie in die Praxis umgesetzt werden kann. Den Modulen liegt ein ausdifferenziertes didaktisches Konzept zugrunde, dies wird ebenfalls erläutert. Es zeichnet sich aus durch drei Leitlinien, die auf das selbstgesteuerte Lernen (konstruktivistische Lerntheorie), die Förderung von Mitgestaltung und Partizipation und die Entwicklung von unternehmerischem Denken und Handeln abzielen. Über diese Didaktik sollen die Teilnehmer/-innen Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften und Ausbilden erwerben.

Ausgehend von diesen theoretischen und konzeptuellen Annahmen wird in den **Kapiteln 4 bis 7** ausführlich die Durchführung der vier Module dargelegt. Das Handbuch zeigt anschaulich, praxisorientiert und sehr detailliert auf, wie Dozent(inn)en die Module Einheit für Einheit umsetzen können. Dabei gibt es verschiedene Zugänge zur Benutzung des Handbuchs. So lässt sich direkt mit den Kapiteln 4 bis 7 anfangen, die jeweils als eigenständige Einheit aufgebaut sind und in Form einer Anleitung Schritt für Schritt durch die Module führen. Am Anfang der Modulkapitel wird jeweils eine Einordnung in die gesamte Modulfortbildung gegeben, so dass der Gesamtzusammenhang und die Beziehungsstrukturen zwischen den vier Modulen jederzeit deutlich werden. Eine Übersicht zum veranschlagten Zeitbedarf der einzelnen Schritte, didaktische Hinweise und eingehende inhaltliche Erläuterungen führen anschließend detailliert durch die Kapitel. Grundsätzlich empfiehlt es sich jedoch, das zweite und dritte Kapitel im Vorfeld durchzugehen, da hier die zentralen Theorien erläutert werden, die der Modulfortbildung zu Grunde liegen, und die für ein vertieftes Verständnis des GEKONAWI-Modells von fundamentaler Bedeutung sind.

2 Das GEKONAWI-Modell

2.1 Die Ausgangslage des GEKONAWI-Modells

Der Modellversuch GEKONAWI greift Ergebnisse verschiedener Projekte und Studien zur Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE) und beruflichen Umweltbildung auf, die bis in die 1990er Jahre zurückreichen und verschiedene Branchen und Berufsfelder (u. a. Tourismuswirtschaft, Energiewirtschaft, Bauwirtschaft und Industrie) abdecken (vgl. Rebmann et al. 2014; Schlömer 2009). Aus den wissenschaftlichen Projekt- und Studienerfahrungen wurde ein Modell entwickelt, mit dem sich zeigen lässt, wie die unternehmerischen Interessen und Ziele der Entwicklung von *Geschäftsmodellen für nachhaltiges Wirtschaften* einerseits mit den pädagogischen Absichten einer betriebspädagogischen *Kompetenzentwicklung* andererseits verbunden werden können. In diesem Modell werden die wirtschaftlichen Ansprüche des Ausbildungsbetriebs und die pädagogischen Ansprüche der Mitarbeiter/-innen und Auszubildenden aufeinander bezogen und miteinander verbunden. Es geht also darum, das nachhaltige Wirtschaften mit dem nachhaltigen Aus- und Weiterbilden zu vereinbaren und zu verknüpfen. Diese vermutlich auf den ersten Blick plausible Verknüpfung ist keineswegs selbstverständlich: So ist in der Praxis immer wieder zu beobachten, dass wirtschaftliche und pädagogische Zielsetzungen eben *nicht* „Hand in Hand“ einhergehen. Die Gründe dafür liegen in den jeweiligen Systemen von Wirtschaft und Bildung und deren jeweiligen Sichtweisen.

Aus **berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht** ist die Förderung von umfassenden und individuell ausgeprägten beruflichen Handlungsfähigkeiten und Handlungskompetenzen bei Auszubildenden und Mitarbeiter(inne)n zentral. Diese Fähigkeiten und Kompetenzen sind pädagogisch betrachtet wertvoll, um Individuen in ihrer Persönlichkeit, ihrer beruflichen Sozialisation und ihrer Beschäftigungsfähigkeit zu fördern. Demgegenüber steht eine **betriebswirtschaftliche Sicht**, nach der zwar auch Kompetenzen bei Mitarbeiter(inne)n entwickelt werden sollen, allerdings vor allem solche, die als immaterielle Humanressourcen für die finanzielle Wertschöpfung und die Entwicklung und Umsetzung von Geschäftsmodellen wichtig sind (vgl. Rebmann & Schlömer 2012). So verwerten Betriebe die Fähigkeiten ihrer Mitarbeiter/-innen, um Marktinnovationen zu entwickeln, kundenorientierte Dienstleistungen zu generieren, Routineprozesse effizient zu gestalten usw. Gleichzeitig werden in der Regel bestimmte für die Gewinnabsichten der Betriebe weniger bedeutsame Kompetenzen nicht abgerufen, die jedoch aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht durchaus relevant sein könnten.

Damit ist eine grundsätzliche Herausforderung der beruflich-betrieblichen Bildung benannt: Sie sollte den pädagogischen Zielsetzungen verpflichtet und gleichzeitig wirtschaftlich lohnend sein, d. h. im besten Fall sollte sie eine umfassende berufliche Handlungsfähigkeit fördern und zur Entwicklung und Umsetzung von Unternehmensstrategien beitragen. Schließlich kann Aus- und Weiterbildung die wohl wichtigsten Ressourcen eines Unternehmens entwickeln: die „nicht-imitierbaren“ Ressourcen der Mitarbeiter/-innen mit ihren einzigartigen Wissensbeständen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Überzeugungen und Einstellungen!²

² Hier sei auf die ressourcenbasierte Unternehmensführung nach dem sogenannten Resource-based View ver-

Dass betriebliche Ausbildung jedoch in der Regel nicht als Unternehmensstrategie in der Praxis verfolgt wird, geht aus jüngeren Studien deutlich hervor (vgl. Bahl 2011, S. 19; Bahl et al. 2012, S. 47; Ebbinghaus 2011, S. 133). Sie belegen, dass die Tätigkeiten der betrieblichen Ausbilder/-innen und auszubildenden Fachkräfte nur selten als strategisch relevant eingestuft werden. In den meisten Fällen wird nicht erkannt, dass durch betriebliche Ausbildung wichtige Beiträge zur Sicherung der Existenz und Wettbewerbsfähigkeit des Gesamtunternehmens entstehen. Die Ausbildungsleitungen und -verantwortlichen werden typischerweise nicht oder nur bedingt in unternehmenspolitische Entscheidungen einbezogen, sie *agieren* demzufolge nicht, sondern *reagieren* nur, indem sie Entscheidungen umsetzen, die auf höhergelagerten Unternehmensebenen bzw. in vorgelagerten Geschäftsprozessen und Handlungsfeldern wie z. B. Marketing, Vertrieb, Produktion oder Logistik getroffen werden. Ihre Tätigkeiten in der betrieblichen Ausbildung werden in diesem Bild häufig reduziert auf ein Verwalten des jeweiligen Status-Quo und nicht auf ein Mitgestalten, Innovieren und Modernisieren im Unternehmen (vgl. insb. Bahl et al. 2012, S. 47). Diese Diskrepanzen zwischen Wirtschaft und Ausbildung bilden die Ausgangslage des GEKONAWI-Modells.

Im nächsten Abschnitt wird die Struktur des GEKONAWI-Modells ausführlich beschrieben. Das Modell ergibt sich aus den oben skizzierten zwei Perspektiven der beruflichen Bildung: So kann berufliche Ausbildung sowohl betriebswirtschaftlich von der Warte des Unternehmens als auch pädagogisch von der Warte der Auszubildenden betrachtet werden. Es gilt, beide Perspektiven so miteinander zu verschränken, dass nachhaltiges Wirtschaften und nachhaltige Kompetenzentwicklung gezielt gefördert werden können.

2.2 Das GEKONAWI-Modell: Verschränkung der Perspektiven von Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung

2.2.1 Die organisationale Perspektive der Geschäftsmodellentwicklung

Aus betriebswirtschaftlicher Perspektive wird berufliche Bildung einerseits als eine *Investition in das Humanvermögen einer Wirtschaftsorganisation* betrachtet, mit der das Leistungspotential der Arbeitskräfte erhöht wird (vgl. im Folgenden Rebmann, Tenfelde & Schlömer 2011, S. 23 ff.). Es werden Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse – also Kompetenzen – der Mitarbeiter/-innen ausgebildet und weiterentwickelt, die genutzt werden können, um eine höhere Wertschöpfung zu erreichen. Höhere Wertschöpfung meint, dass Umsätze

wiesen (vgl. Burggraf 2012, S. 27 ff.; Oehrich 2010, S. 102). Demnach wird ein Unternehmen von innen nach außen (Inside-Out-Betrachtung) konzipiert, d. h. nicht primär außenstehende Marktgegebenheiten und -bedingungen bestimmen die Art und Weise der Unternehmensführung, sondern die im Unternehmen vorhandenen Ressourcen und deren Kombinationen. Es wird zwischen physischen und finanziellen Ressourcen unterschieden – also vorhandene Sachanlagen, Gebäude, Grundstücke, Lagerbestände, Kassenbestände, Bankguthaben, Unternehmensbeteiligungen etc. – und dem immateriellen bzw. intellektuellen Ressourcen. Zu letzteren gehören Humanressourcen (Mitarbeiter/-innen mit ihren vorhandenen Kompetenzen), Sozialkapitalressourcen (Beziehungen zu Unternehmenspartnern, Kontakte, Netzwerke) sowie Organisationsressourcen (Patente, Prozessabläufe, Informationssysteme usw.). Angenommen wird, dass vor allem aus knappen immateriellen Ressourcen Wettbewerbsvorteile entstehen können. Ein Beispiel dafür sind hervorragend ausgebildete Mitarbeiter/-innen, die dauerhaft dem Unternehmen treu sind und nur schwer zu ersetzen sind.

gesteigert, Kosten reduziert oder Risiken minimiert werden. Dies zeigt sich z. B. in Gestalt einer höheren Qualität der Geschäfts- und Arbeitsprozesse, in mehr Innovationstätigkeiten oder in verbesserter Kommunikation und Teamarbeit. Diese Investitionen in das Humanvermögen durch Aus- und Weiterbildung verursachen andererseits aber auch Personal-, Anlage- und Sachkosten.

Die Frage nach der Vorteilhaftigkeit einer Investition in das Humanvermögen, also, ob und wann sich Aus- und Weiterbildungskosten amortisieren, lässt sich nur schwer beantworten, am ehesten lassen sich noch der individuelle Aufwand und Nutzen von Bildung diagnostizieren (vgl. z. B. Müller & Wenzelmann 2018). Der unmittelbare Nutzen beruflicher Weiterbildung für betriebliche Organisationen hingegen lässt sich in den meisten Fällen kausal kaum verlässlich abbilden. Dazu müssten die Leistungsentwicklungen der Mitarbeiter/-innen und Auszubildenden nicht nur exakt monetär bewertet werden – selbst wenn dies z. B. durch Messung der Umsatzerlöse und der Anzahl erfolgreicher Verkaufsabschlüsse von Kundenberater(inne)n geschehen würde, hätte man dadurch noch kein Indiz, dass diese Leistungssteigerungen auch tatsächlich mit den (weiter)entwickelten Kompetenzen der Mitarbeiter/-innen zusammenhängen. So könnte sich auch einfach die aktuelle Marktlage verbessert haben oder das Arbeitsklima positiv entwickelt und zu produktiveren Arbeitsprozessen geführt haben.

Dass eine monetäre Leistungsbewertung von Kompetenzentwicklung schwierig ist, hat zwei Gründe. Erstens handelt es sich bei Kompetenzen um ein individuelles Handlungsvermögen in Form von Dispositionen, die sich nicht direkt „messen“, sondern lediglich aus der Beobachtung von Verhalten und Handlungsausführungen (sogenannte Performanzen) interpretieren lassen. Ein zweiter Grund liegt darin, dass es sich bei Unternehmen um soziale Systeme handelt, die *emergent* sind (vgl. Hejl & Stahl 2000, S. 116). Emergenz bedeutet in diesem Zusammenhang vereinfacht gesagt, dass sich bestimmte Eigenschaften eines „Ganzen“ (also z. B. das Agieren eines Unternehmens am Markt) nicht durch die Eigenschaften einzelner Bestandteile (z. B. das Verhalten einzelner Mitarbeiter/-innen im Unternehmen) erklären lassen. Unternehmen als Ganzes weisen demzufolge Eigenschaften wie z. B. eine besondere Wettbewerbsfähigkeit, eine Innovationskraft oder ein Image auf, die sich eben nicht (alleinig) auf einzelne Unternehmensteile – wie z. B. eine besonders gute Marketingabteilung oder exzellente Forschungs- und Entwicklungsprozesse zurückführen lassen. Vielmehr ist ein Erklärungsansatz in den „Wechselwirkungen zwischen den als Komponenten handelnden Unternehmensmitgliedern und der Organisation des Unternehmens“ (ebenda) zu suchen. Es gilt daher die Kommunikations- und Handlungsgefüge eines sozialen Systems „Unternehmen“ zu verstehen.

Demnach kommunizieren und handeln Mitarbeiter/-innen im Unternehmen auf Basis ihrer je spezifischen individuellen Kompetenzen und entwickeln dabei über einen längeren Zeitraum gemeinsame Vorstellungen, Werte und Fähigkeiten (vgl. ebenda, S. 110 f.). Dadurch kann eine gemeinsam geteilte „*Unternehmenskompetenz*“ entstehen (vgl. Rebmann & Schlömer 2012). Oder anders ausgedrückt eine Kompetenz „als organisationale Eigenschaft, sozusagen als die Kombination des Wissenssystems einer Organisation durch die Personen“ (Bergmann & Daub 2006, S. 78). Indem Mitarbeiter/-innen ihre spezifisch ausgeprägten Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Erfahrungen, Überzeugungen und Einstellungen im Unternehmen bereitstellen und damit Kompetenzen anderer Mitarbeiter/-innen ergänzen

oder verstärken, entsteht ein Spektrum an Handlungsmöglichkeiten, über das ein Betrieb verfügt, um sein Leistungsangebot zu erbringen und ökonomische Werte zu schöpfen (vgl. zum Begriff der Unternehmenskompetenz auch Stührenberg 2012). Eine Zurückverfolgung auf einzelne Kompetenzen von Mitarbeiter(inne)n macht vor diesem Hintergrund kaum Sinn. Und ob Mitarbeiter/-innen tatsächlich ihre Kompetenzen in der personalwirtschaftlich erhofften Ausprägung in die ihnen gestellten Aufgaben einbringen wollen und können, lässt sich keineswegs prognostizieren oder fremdsteuern. Denn, „das Vorhandensein von Kompetenz [bedeutet] nicht zwangsläufig, dass diese auch entsprechend angewandt und umgesetzt wird“ (Gillen & Kaufhold 2005, S. 367). Letztendlich handelt es sich um „Investitionen“ in Lernprozesse des Individuums, die selbstgesteuert und selbstbestimmt sind.

Gleichwohl können lern- und kompetenzförderliche Unternehmensorganisationen und Arbeitsplätze geschaffen werden. In der Arbeits- und Organisationspsychologie werden konkrete Merkmale empfohlen, nach denen Arbeitsaufgaben und berufliche Handlungen gestaltet sein sollten: Damit Aufgaben motivations-, persönlichkeits- und lernförderlich sind, sollten sie ganzheitlich und vielfältig in ihren Anforderungen sein, Möglichkeiten zum Austausch und Handeln mit anderen anbieten, eigene Entscheidungsmöglichkeiten offerieren, Entwicklungschancen bereithalten, Zeitpuffer enthalten und vor allem sollten sie sinnstiftend sein (vgl. Nerdinger, Blicke & Schaper 2014, S. 377). Zusammengefasst geht es darum, allen Mitarbeiter(inne)n die Chance zu geben, die Zukunft und Existenz ihres Betriebes mitdenken und mitgestalten zu können. Im Besonderen gilt dies für die Ausrichtung der Betriebe auf die Leitideen des nachhaltigen Wirtschaftens.

Fraglich ist dabei, wie diese Mitgestaltung von Unternehmertum pragmatisch und konstruktiv möglich ist, so dass sie gewinnbringend für das Unternehmen und für die Mitarbeiter/-innen sein kann. Einen überaus geeigneten Lösungsansatz bietet die Beteiligung aller Mitarbeiter/-innen – von der Geschäftsführung bis zum Auszubildenden – an der Entwicklung von Geschäftsmodellen (vgl. im Folgenden Schlömer et al. 2017, S. 9). Ein Geschäftsmodell beschreibt, wie ein Unternehmen als gewinnorientiertes System grundlegend ausgerichtet ist. Bildlich gesprochen, zeigt ein Geschäftsmodell die grundlegende Architektur eines Unternehmens. Dabei lassen sich folgende Elemente bzw. Gestaltungsfelder übersichtlich darstellen:

- (1) Finanzdimension: Umsätze, Kosten und Risiken;
- (2) Nutzendimension: Leistungen und Nutzen für Kunden und Partner;
- (3) Kundendimension: Kundensegmente, Kundenkanäle und Kundenbeziehungen;
- (4) Wertschöpfungsdimension: Ressourcen, Fähigkeiten und Prozesse sowie
- (5) Partnerdimension: Partner, Partnerkanäle und Partnerbeziehungen.

Bei der Entwicklung eines Geschäftsmodells geht es darum, die o. g. Elemente so miteinander zu kombinieren, dass sie sich „gegenseitig verstärken“ (Schallmo 2014, S. 6). Ein *nachhaltiges Geschäftsmodell* lässt sich grundsätzlich nach diesen konventionellen Elementen ausgestalten, es bedarf aber zusätzlich mit der Unternehmensumwelt noch eines sechsten externen Gestaltungsfeldes. Hier werden einerseits die Beiträge des Unternehmens zur Lösung ökologischer, sozialer und ökonomischer Zukunftsherausforderungen und andererseits die Auswirkungen von Nachhaltigkeitsproblemen auf das Unternehmen abgebildet (vgl. Ahrend

2016, S. 12). Im Gesamtbild zeigt sich dann, wie durch nachhaltiges Wirtschaften sowohl die Existenz des Unternehmens als auch die der gesellschaftlichen, ökologischen und ökonomischen Umwelt gesichert werden können. Im besten Fall entsteht so eine Win-Win-Situation für Unternehmen, Ökologie, Gesellschaft und Wirtschaft.

In der betrieblichen Praxis lassen sich entsprechende Modelle und Szenarien mit spezifischen Instrumenten wie etwa dem *Business Modell CANVAS* entwerfen und abbilden (vgl. Osterwalder & Pigneur 2011). Eine CANVAS bedeutet wörtlich übersetzt „Leinwand“ oder „Plane“. Entsprechende Instrumente stellen die o. g. Gestaltungsfelder der Geschäftsmodellentwicklung übersichtlich auf einer großen Leinwand dar. Damit wird den Geschäftsmodellentwickler(inne)n quasi im Zusammenhang gezeigt, welche Felder auszugestalten sind und wie diese voneinander abhängen und sich tatsächlich gegenseitig positiv beeinflussen lassen.

Die Beteiligung von Mitarbeiter(inne)n und Auszubildenden an der Geschäftsmodellentwicklung hat zwei Gründe (vgl. Schlömer 2017, S. 10 ff.; Schlömer et al. 2017, S. 2): Erstens können so die Kompetenzen der Mitarbeiter/-innen effektiv genutzt werden. Denn schließlich verfügen sie über detailliertes Wissen, über Erfahrungen und Knowhow in den einzelnen Feldern der Geschäftsmodelle. Sie können häufig viel einfacher bewerten, wie sich bestimmte Ziele und Entscheidungen operativ umsetzen lassen. Weiterhin schlummert in den Mitarbeiter(inne)n häufig ein Kreativitäts- und Gestaltungspotential, das über die Beteiligung an Geschäftsmodellentwicklungen „gehoben“ und entwickelt werden könnte. Damit sind betriebswirtschaftliche Gründe beschrieben. Zweitens hat die Beteiligung eine hohe wirtschaftspädagogische Bedeutung: Über die Modellierung von Geschäftsmodellen können Mitarbeiter/-innen die Zusammenhänge im Unternehmen, ihre Anteile am Unternehmenserfolg und vor allem ihre Selbstwirksamkeit erfahren. Im Modellieren von Geschäftsmodellen lassen sich Unternehmensannahmen in Form von Handlungsalternativen, -zusammenhängen und -wirkungen visualisieren. Die Auseinandersetzung mit Geschäftsmodellen fördert unternehmerisches, systemisches und prozessuales Denken und Handeln, das nicht nur für die Bewältigung von Arbeitsaufgaben relevant ist, sondern eine wichtige betriebsunabhängige Schlüsselkompetenz darstellt.

In der klassischen „patriarchischen“ Unternehmenskultur wird die Aufgabe der Entwicklung von Geschäftsmodellen und deren Übersetzung in einzelne Handlungsfelder (z. B. Geschäftsfeldentwicklung, Optimierung oder Neuausrichtung der Warenlogistik, Kostenoptimierungsprogramme) zumeist der Unternehmensführung überlassen. Den Mitarbeiter(inne)n auf ausführender Ebene wird die Umsetzung des Geschäftsmodells in ihren Handlungsfeldern (Vertrieb, Logistik, Controlling etc.) zugewiesen, ihnen wird häufig das fertige Geschäftsmodell vorgegeben. In einer modernen Form der Unternehmensführung mit flachen Hierarchien und auf Beteiligung aller Mitarbeiter/-innen abzielende Organisationsstrukturen werden Geschäftsmodelle in der Regel *ausgehandelt*, dabei sind idealerweise alle Unternehmensmitglieder in ihren unterschiedlichen Rollen und Mitwirkungsprozessen beteiligt. Jede/r Mitarbeiter/-in sollte bei der Entwicklung und Umsetzung der Geschäftsmodelle beteiligt sein, wie sich durch Anwendung der oben genannten Merkmale lernförderlicher Arbeitsaufgaben zeigen lässt. Damit ist die Notwendigkeit für eine zweite Perspektive angezeigt, mit der Individuen und ihre beruflichen Handlungskompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften betrachtet werden.

2.2.2 Die individuumsorientierte Perspektive der Kompetenzentwicklung

Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht stellt die *berufliche Handlungskompetenz* das Leitziel der beruflichen Bildung dar. Die Kultusministerkonferenz hat die Entwicklung *beruflicher Handlungskompetenz* als Bildungsauftrag der Berufsschule und entsprechende Vorgabe für die Entwicklung der Rahmenlehrpläne für den berufsschulischen Unterricht definiert „als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (KMK 2018, S. 14).

Erklärungsbedürftig und irritierend ist dabei allerdings, dass im Berufsbildungsgesetz (BBiG) nicht die *berufliche Handlungskompetenz*, sondern die *berufliche Handlungsfähigkeit* als Ziel von Berufsbildung ausgegeben wird. So sind nach § 1(3) BBiG durch die Berufsausbildung „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.“ Die berufliche Fortbildung soll es nach § 1(4) BBiG Individuen ermöglichen „die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen.“ Eine entscheidende Konsequenz dieser Zielformulierung ist es, dass der weit überwiegende Teil der Ausbildungsordnungen – die die curriculare Grundlage für die Ausgestaltung der betrieblichen Ausbildung darstellen – in den Lernzielen nicht kompetenzorientiert formuliert ist (vgl. Breuer 2005).

Erst die Empfehlung Nr. 160 des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (2014/2016) sorgte für eine formale begriffliche Annäherung und empfiehlt, dass „Kompetenzorientierung und das Kompetenzverständnis des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) verstärkt Eingang in Ausbildungsordnungen finden“ (BIBB-HA 2014/2016) sollten. Tatsächlich ist die Definition im DQR fast deckungsgleich mit der obigen Definition der KMK: „Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.“ (ebenda). Schließlich bezieht der Hauptausschuss des BIBB trotz oder vielleicht gerade wegen der inkonsistenten Begriffsverwendung eindeutig Position: „Die Handlungskompetenz des DQR entspricht der beruflichen Handlungsfähigkeit im Sinne des §1 BBiG“ (ebenda). Im GEKONAWI-Modell wird dieser Auffassung folgend die *berufliche Handlungskompetenz* als Leitziel zugrunde gelegt.

Eine weitere Abgrenzung ist von dem Begriff der *Qualifikation* zu ziehen. Während der Erfolg des Kompetenzerwerbs in einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung zu sehen ist, wird mit dem Qualifikationsbegriff ein „Lernerfolg im Hinblick auf die Verwertbarkeit (instrumentell-technischer, auf Effizienz gerichteter Charakter)“ (Raitzel, Dollinger & Hörmann 2009, S. 39) verfolgt. Im betrieblichen Lernen steht die betriebliche Verwertung im Fokus, womit Qualifikationen typischerweise

- (1) hinsichtlich der geforderten und von den Mitarbeiter(inne)n erbrachten Leistungen *objektiv* beschreibbar,

- (2) *situationsgebunden* und damit nicht oder nur bedingt auf andere Situationen übertragbar sowie
- (3) mit einem *zeitlichen Verfallsdatum* versehen sind, weil sich technologische, marktliche und betriebsinterne Strukturen und Prozesse mit immer kürzer werdenden Abständen verändern.

Mit der *beruflichen Handlungskompetenz* wurde ein Leitziel in den Curricula und Ordnungsmitteln der beruflichen Bildung etabliert, das von dem oben genannten Begriff der Qualifikation deutlich abzugrenzen ist. So handelt es sich bei der Handlungskompetenz um ein Konstrukt, mit dem „intellektuelle Fähigkeiten, bereichsspezifisches Vorwissen, Fertigkeiten und Routinen, motivationale Merkmale, metakognitiv und volitionale Kontrollsysteme sowie persönliche Wertorientierungen in einem komplexen handlungsregulierenden System“ verbunden werden (Seeber et al. 2010, S. 4). Die berufliche Handlungskompetenz in kaufmännischen Domänen ist mit Klotz (2015, S. 19 f.) gekennzeichnet durch vier Merkmale:

- (1) „Ganzheitlichkeit“, d. h. berufliche Handlungskompetenz wird eingebracht zur „Bewältigung berufstypischer Aufgaben in der Breite der sachlichen, humanen und sozialen Anforderungen“ (ebenda) und lässt sich strukturell nach entsprechenden Kompetenzdimensionen (z. B. Fach- und Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Gestaltungskompetenz usw.) beschreiben;
- (2) „Vollständigkeit“, d. h. berufliche Handlungskompetenz bezieht sich auf vollständige Berufshandlungen des selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens sowie auf das Reorganisieren von Wissen in komplexen Handlungssystemen (Unternehmen und Wirtschaft);
- (3) „Geschäftsprozessorientierung“, d. h. berufliche Handlungen und Kompetenzen sind eingebettet und kontextualisiert durch komplexe Prozesse im System Unternehmen, mit denen kaufmännisch Handelnde kompetent umgehen und die sie fachlich verstehen sollten (vgl. dazu auch Grzanna & Fürstenau 2014, S. 54 f.);
- (4) „Authentizität“, d. h. „Handlungskompetenz bezieht sich zudem, anders als der fachspezifische Kompetenzansatz, nicht auf Themen- bzw. Fachbereiche, sondern auf Handlungssituationen, die sich durch situative Echtheit auszeichnen“ (Klotz 2015, S. 20).

Insofern würde im Hinblick auf die Mitgestaltung des nachhaltigen Wirtschaftens und entsprechender Geschäftsmodelle eine Vermittlung von Qualifikationen deutlich zu kurz greifen. Erstens ist die Entwicklung nachhaltiger Geschäftsmodelle durch eine stark ausgeprägte Offenheit (in Bezug auf mögliche Ergebnisse und dahin führende Prozesse) und hohe Unsicherheiten geprägt. Objektivierbare Qualifikationsanforderungen von Mitarbeiter(inne)n zur Mitgestaltung von Geschäftsmodellen lassen sich vor allem im Kontext nachhaltigen Wirtschaftens kaum bis gar nicht definieren. Um nachhaltiges Wirtschaften und entsprechende Geschäftsmodelle mitgestalten zu können, bedarf es vielmehr unterschiedlicher Erfahrungen, Perspektiven und Dispositionen wie Veränderungsbereitschaften, Durchsetzungsfähigkeiten, Kreativität oder Mut für unkonventionelle Lösungsansätze, die individuell ganz unterschiedlich ausgeprägt sind. Zweitens lässt sich nachhaltiges Wirtschaften nicht

„rezeptartig“ umsetzen und in Form von situativen Anforderungen definieren. Stattdessen wird immer wieder der Transfer von Erfahrungen, Wissen und Fähigkeiten von vergangenen Situationen auf neue Situationen eingefordert, so dass vor allem situationsübergreifende Kompetenzen bei der Gestaltung und Umsetzung nachhaltiger Geschäftsmodelle gefragt sind. Und drittens basieren das gesamte Leitprogramm des nachhaltigen Wirtschaftens und insbesondere Geschäftsmodelle auf Zukunftsannahmen. In der Folge wird von den beteiligten Individuen verlangt, dass sie sich auf bisher unbekannte Szenarien (zunächst gedanklich und später in ihrem beruflichen Handeln) einlassen und diese konstruktiv mitgestalten können und dabei neue Fähigkeiten entwickeln, die sich bisher noch nicht genau definieren ließen.

2.3 Die vier Dimensionen im GEKONAWI-Modell

Für das GEKONAWI-Modell und die beabsichtigte Umsetzung einer BBNE ist die vorgenannte Ausgangslage fundamental: Es geht darum, die beiden unterschiedlichen Perspektiven von Wirtschaft und Pädagogik wirksam aufeinander zu beziehen. Nur wenn die betriebliche Aus- und Weiterbildung Mitarbeiter/-innen befähigt, Strategien und Umsetzungen des nachhaltigen Wirtschaftens im Betrieb mitzugestalten, kann sie im Sinne einer BBNE effektiv sein. Andersherum betrachtet, ist die erfolgreiche Entwicklung und Umsetzung von Nachhaltigkeitsstrategien im Betrieb von den Kompetenzen der Mitarbeiter/-innen abhängig: Der mit dem nachhaltigen Wirtschaften einhergehende tiefgreifende kulturelle, gesellschaftliche und normative Wandel verlangt nach Fachwissen, Knowhow, Durchsetzungsvermögen, Kompromissbereitschaft, Motivation etc. Es lassen sich also neben den unterschiedlichen Ansprüchen auch gegenseitige Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Wirtschaft und Pädagogik ausmachen bzw. zwischen dem nachhaltigen Wirtschaften und nachhaltigen Ausbilden begründen. Im GEKONAWI-Modell wird der Versuch verfolgt, die Ansprüche und Ziele, die sich aus den beiden Perspektiven des nachhaltigen Wirtschaftens und nachhaltigen Ausbildens ergeben, über jeweils zwei Dimensionen zu verknüpfen (vgl. Abbildung 2). Die Verknüpfung der einzelnen Dimensionen wird in der Abbildung über Pfeile symbolisiert. Nachfolgend werden die grundsätzlichen Ziele, Herausforderungen und Produkte der Dimensionen knapp beschrieben.

Die Dimension **Nachhaltige Geschäftsmodelle der Zukunft** bildet einen sinnvollen Ausgangspunkt, um das Modell zu erklären. Ziel der Geschäftsmodellentwicklung ist es, eine mittel- bis langfristige Planung von Strategien des nachhaltigen Wirtschaftens für das Unternehmen zu entwerfen und damit Entscheidungen abzuwägen, wie die Existenz und Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens gesichert werden könnte. Die Herausforderung besteht darin, plausible und machbare Szenarien über die Zukunft des Unternehmens zu entwerfen. Dass diese Aufgabe herausfordernd ist, liegt in der Natur von Zukunftsprognosen. Zukunftsprognosen und -annahmen (vgl. dazu Popp 2012, S. 4) werden vor allem durch die Freiheit der Entscheidungen (siehe Konsumentenentscheidungen) und durch Zufälle beeinflusst, wie sich z. B. an neuen Geschäftsideen und Produkten zeigen lässt, die häufig aus „glücklichen“ Umständen entstehen. Das Produkt des entwickelten Geschäftsmodells bildet in einer, verständlichen und auf den Punkt gebrachten, Form die grundsätzlichen

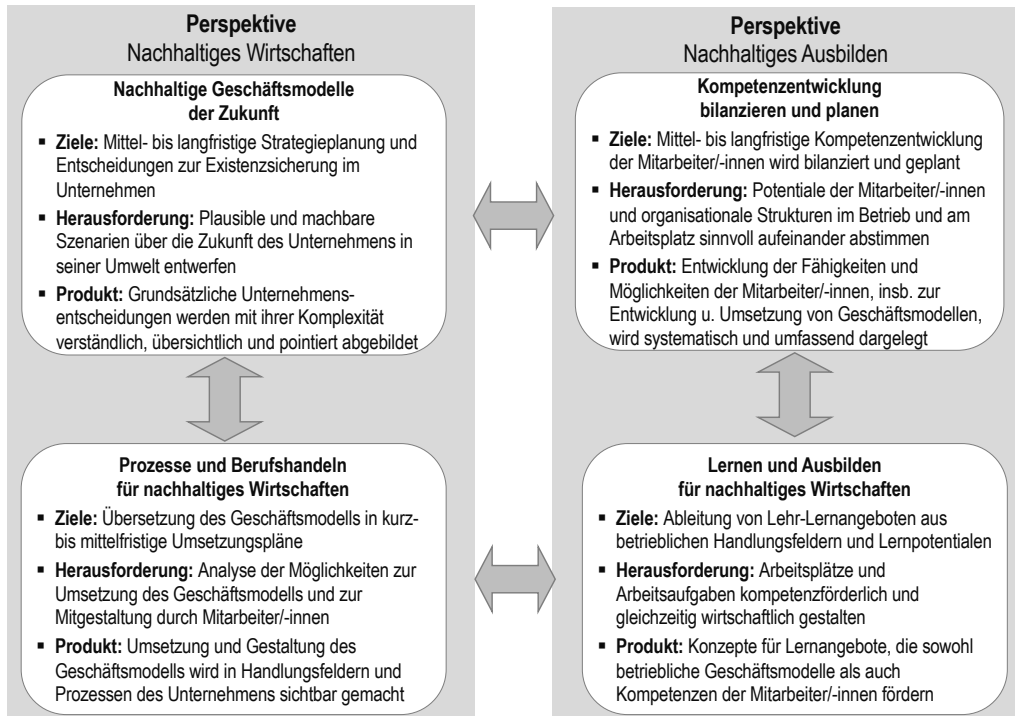


Abbildung 2: Grundstruktur des GEKONAWI-Modells

Unternehmensausrichtungen ab, ohne dabei die Komplexität des Unternehmertums mit seinen Abhängigkeiten zur sozialen, ökologischen und ökonomischen Umwelt zu vernachlässigen.

Mit der Dimension **Prozesse und Berufshandeln für nachhaltiges Wirtschaften** wird das Ziel verfolgt, das zuvor entwickelte Geschäftsmodell in einzelne Umsetzungspläne zu übersetzen, die kurzfristig (unter einem Jahr) bis mittelfristig (ein Jahr bis drei Jahre) verwirklicht werden können. Dazu müssen die Prozesse in den jeweiligen Handlungsfeldern – z. B. Absatz und Vertrieb, Beschaffung, Logistik und Warenbewirtschaftung, Buchhaltung und Controlling – sehr genau analysiert werden, und zwar mit folgenden Fragestellungen: Welche Möglichkeiten gibt es unter den bestehenden Bedingungen bereits, um das geplante Geschäftsmodell umsetzen zu können? Welche Organisationsstrukturen sowie vor allem Geschäfts- und Arbeitsprozesse sollten verändert werden? Und welche Möglichkeiten haben die in den Handlungsfeldern tätigen Mitarbeiter/-innen, um die Umsetzung des Geschäftsmodells mitgestalten zu können? Als Produkt dieser Dimension wird wiederum pointiert, verständlich und nachvollziehbar abgebildet (z. B. anhand von Netzstrukturplänen, Diagrammen oder Tabellen), wie sich das geplante Geschäftsmodell in den einzelnen Handlungsfeldern und Prozessen des Unternehmens umsetzen lässt.

Der Übergang von der Perspektive des nachhaltigen Wirtschaftens zur Perspektive des nachhaltigen Ausbildens wird mit der Dimension **Lernen und Ausbilden für nachhaltiges Wirtschaften** vollzogen. So ist das Ziel dieser Dimension, Lehr-Lernangebote zu

konstruieren und zu planen, die sowohl gewinnbringend aus der Perspektive des nachhaltigen Wirtschaftens als auch der Perspektive des nachhaltigen Ausbildens sind. Dabei werden die in der zweiten Dimension identifizierten Handlungsfelder und die jeweils individuellen Lernpotentiale der Mitarbeiter/-innen als Ausgangspunkt genommen. Die Herausforderung besteht vor allem darin, die Arbeitsplätze und die damit einhergehenden Arbeits- und Lernaufgaben sowohl kompetenzförderlich im Sinne einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung zu gestalten als auch so, dass sie wirtschaftlich sinnvoll sind. Im Ergebnis soll diese Modelldimension konkrete und umsetzbare Konzepte für Lernangebote vorschlagen, die betriebliche Geschäftsmodellinnovationen genauso wie Kompetenzen der Mitarbeiter/-innen fördern.

Die vierte Dimension **Kompetenzentwicklung bilanzieren und planen** kann einerseits als Output der Lehr-Lernprozesse (Dimension 3) und andererseits als Ressource der Geschäftsmodellentwicklung (Dimension 4) gedeutet werden. Ziel dieser Dimension ist die Bilanzierung und Planung der Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter/-innen. Analog zur Geschäftsmodellentwicklung der Organisation des Unternehmens sind auch hier mittel- bis langfristige Entwicklungsverläufe anzunehmen. Die zentrale Herausforderung liegt darin, die Handlungspotentiale der Mitarbeiter/-innen mit den organisationalen Strukturen und Erfordernissen der Geschäftsmodelle im Betrieb und am Arbeitsplatz sinnvoll aufeinander abzustimmen. Dazu enthält die Dimension ein mehrschrittiges Verfahren, das die Entwicklung der Fähigkeiten und Möglichkeiten der Mitarbeiter/-innen – insbesondere zur Entwicklung und Umsetzung von Geschäftsmodellen – systematisch und umfassend erklärt und dargelegt.

3 Die GEKONAWI-Module im Überblick

3.1 Curriculum der vier Module

Das Konzept basiert auf einem partizipativen Ansatz, durch den Auszubildende und Mitarbeiter/-innen in die Lage versetzt werden sollen, die Zukunft ihres Betriebs unter dem Aspekt des nachhaltigen Wirtschaftens mitgestalten zu können (vgl. Schlömer et al. 2017). Diesem partizipativen Professionalisierungs- und Ausbildungsansatz liegt die Annahme zugrunde, dass eine Mitbestimmung von Unternehmensentscheidungen auf einer höheren Ebene ansetzen sollte, als dies bisher erfolgt. Derzeitige Ausbildungsprogramme setzen hinsichtlich von Mitgestaltung überwiegend auf der operativen Ebene von einzelnen Geschäfts- und Arbeitsprozessen an. Damit bleiben sie allerdings im „Top-down“-Prinzip und sind das Ergebnis bereits getroffener Unternehmensentscheidungen, die sich auf die Mitarbeiter/-innen und Auszubildenden wenig motivierend auswirken. Gerade, wenn es um grundlegende Neuorientierungen im Kerngeschäft geht, wie das bei einem Umdenken zum nachhaltigen Wirtschaften der Fall ist, sollten die Mitarbeiter/-innen und Auszubildenden viel früher in den Entscheidungsprozess eingebunden werden, damit sie die nötige Eigeninitiative entwickeln können (vgl. ebenda).

Die Fortbildung richtet sich in erster Linie an die Berufsausbildungen „Verkäufer / Verkäuferin und Kaufmann im Einzelhandel / Kauffrau im Einzelhandel“ und „Kaufmann im Groß- und Außenhandel / Kauffrau im Groß- und Außenhandel“ und sie soll Ausbilder/-innen dazu befähigen, eigene Projekte oder Lern- und Arbeitsaufgaben für nachhaltiges Wirtschaften zu entwickeln und in ihren Betrieben umzusetzen. In Anlehnung an das GEKONAWI-Modell mit seinen vier Dimensionen, baut auch das Fortbildungskonzept auf vier Modulen auf, von denen die ersten zwei Module betriebswirtschaftlich und das dritte und vierte Modul wirtschaftspädagogisch ausgerichtet sind (vgl. Abbildung 3). Im Folgenden wird die curriculare Umsetzung mit den für diese vier Module entwickelten Instrumenten beschrieben.

Modul 1: Nachhaltige Geschäftsmodelle der Zukunft

Zentraler Bestandteil des ersten Moduls ist ein Konzept und entsprechendes Instrument zur Entwicklung von „Geschäftsmodellen für nachhaltiges Wirtschaften“ (kurz: GEMO.NAWI). „Ein *nachhaltiges Geschäftsmodell* umfasst als Abbildung der Kernlogik eines Unternehmens neben dem Nutzen für den Kunden, dem Weg der Ressourcentransformation sowie den Austauschbeziehungen mit Kunden und Partnern auch die Ansätze für die Erreichung von ökologischem und sozialem Nutzen. Es zielt auf das Erreichen von ökonomischen Wertbeiträgen sowie von ökologischem und sozialem Mehrwert.“ (Ahrend 2016, S. 12, Hervorhebung i. O.). Geschäftsmodelle zeigen die Zukunftsannahmen, mit denen sich Unternehmen in ihrer Systemumwelt strategisch ausrichten, um ihre Existenz zu sichern und ihre Wettbewerbsfähigkeit und Innovationsfähigkeit zu stärken (vgl. Schlömer et al. 2017, S. 1).

Um mit den Teilnehmer(inne)n in der Fortbildung entsprechende Modelle und Szenarien einer Zukunftssicherung ihrer Betriebe abzubilden, wird die Methode des Business

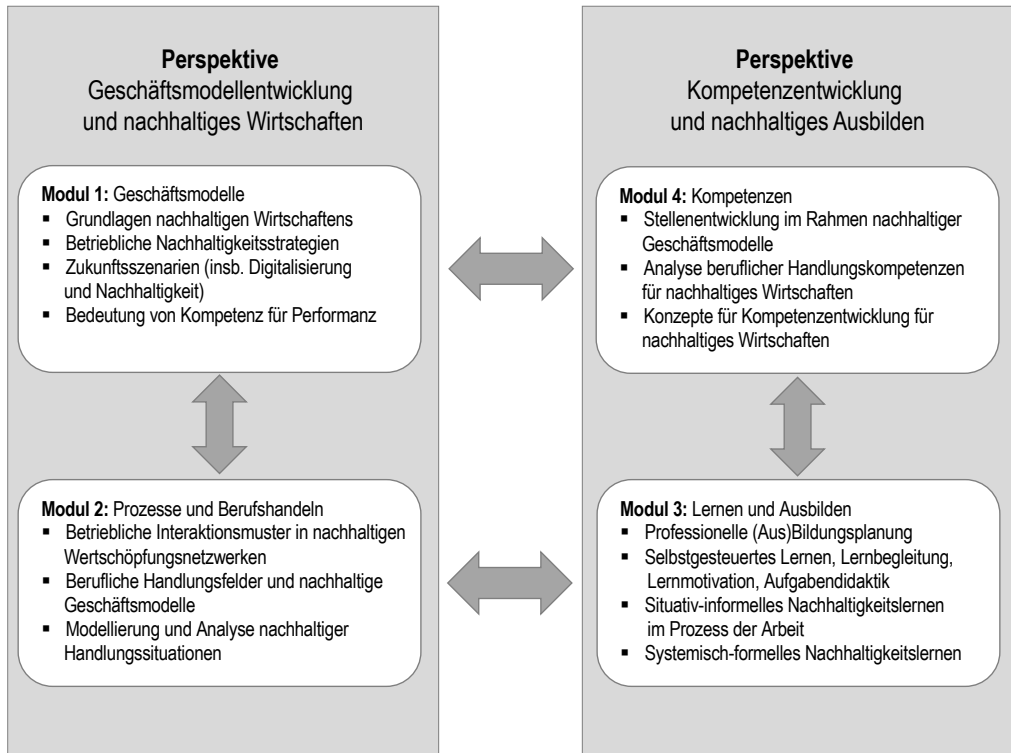


Abbildung 3: Modul Inhalte im Überblick

Modells CANVAS genutzt (vgl. Osterwalder & Pigneur 2011). Eine CANVAS (dt. „Leinwand“) bildet, wie bereits in Kapitel 2 benannt, die Bestandteile eines Geschäftsmodells in Form grafisch miteinander verbundener Felder mit entsprechenden Leitfragen in einer übersichtlichen Darstellung ab (vgl. Wicke, Kiepe & Schlömer 2019). Im Workshop wird die CANVAS an die Teilnehmer/-innen (Posterausdruck in DIN-A0 oder DIN-A1) ausgegeben, die in kleineren Teams (2–6 Personen) damit arbeiten. Auf selbstklebende Notizzettel halten die Teilnehmer/-inne ihre Antworten zu den Fragen der CANVAS fest und kleben diese in die jeweiligen Fragefelder (vgl. Abbildung 4).

So kann es gelingen, den Entwicklungsprozess von Geschäftsmodellen umfassend und verständlich darzustellen. Die einzelnen Fragen und Felder hängen inhaltlich voneinander ab und haben einen gegenseitigen Bezug. Die Anwender/-innen des Instrumentes werden mit der Komplexität der Geschäftsmodellentwicklung konfrontiert, zugleich wird diese aber auch gestaltbar. Insbesondere aber löst die Arbeit mit dem Instrument einen kreativen, zukunfts-offenen und multiperspektivischen Diskurs in den Teams aus. Aus der Warte der betrieblich-beruflichen Bildung stellen das Instrument der GEMO.NAWi und das Instrument der CANVAS effektive Lerngegenstände dar: Über sie lassen sich Zugänge zu komplexen Zusammenhängen eröffnen, Lernende an zentralen Zukunftsfragen beteiligen und Aufgaben der Mitgestaltung ableiten. Es werden ganz konkret die Handlungsalternativen, -zusammenhänge und -wirkungen visualisiert. Berufspädagogische Ergebnisse dieser Lern- und

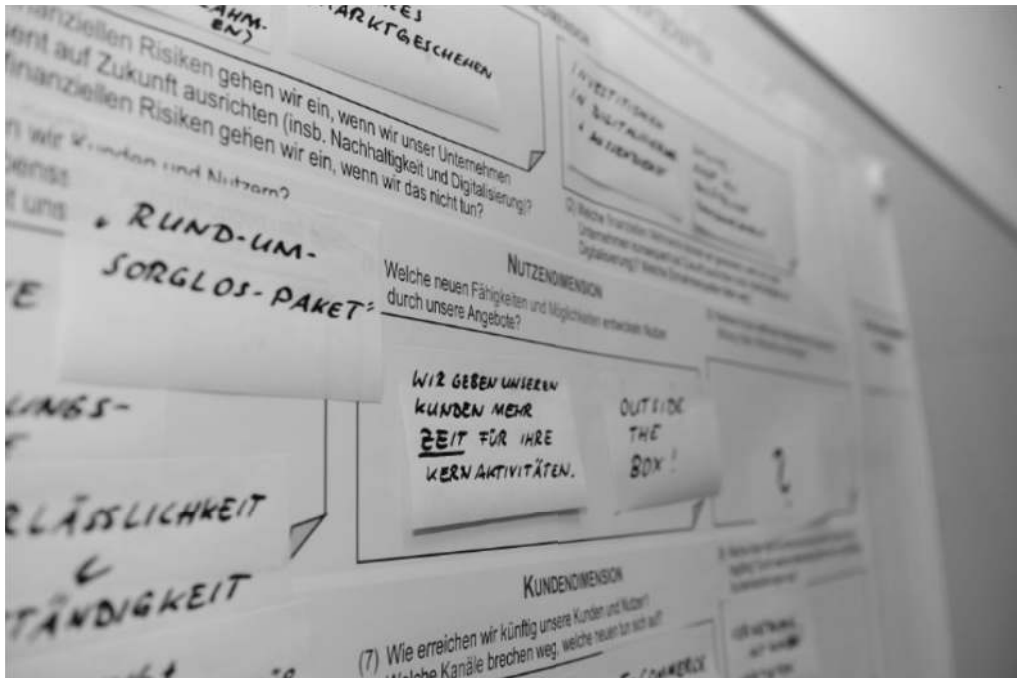


Abbildung 4: Arbeit mit einer CANVAS am Beispiel der GEMO.NAWi. Bildnachweis: Ulrike Schröder, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

Arbeitsprozesse im Kontext von Geschäftsmodellentwicklung sind das unternehmerische, systemische und prozessuale Denken und Handeln, das für das nachhaltige Wirtschaften in Beruf, Arbeit und Betrieb zentral ist.

Die originär von Osterwalder und Pigneur (2011) entwickelte Methode des Business Modell CANVAS wurde im Projekt GEKONAWI zu einem neuen Ansatz weiterentwickelt: Vor allem wurden die Anforderungen des nachhaltigen Wirtschaftens berücksichtigt, indem sechzehn Leitfragen zu den Dimensionen Finanzen, Nutzen, Kunden, Wertschöpfung, Partner und Unternehmensumwelt in der GEMO.NAWi neu formuliert wurden. Anhand dieser Fragen werden die ökonomische mit der sozialen und ökologischen Wertschöpfung verbunden (vgl. Abbildung 5).

Ziel ist es, dass die Teilnehmer/-innen mit der GEMO.NAWi ein Geschäftsmodell nach einem ökonomischen Kalkül skalieren, d. h. es werden spezifische Nachhaltigkeitsstrategien und maßnahmen entwickelt, die einen finanziellen Mehrwert für das Unternehmen versprechen und zugleich positive Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung in Gesellschaft, Ökologie und Volkswirtschaft leisten (vgl. Schaltegger & Hasenmüller 2005, S. 4; Schlömer 2017, S. 5). Der finanzielle Mehrwert ergibt sich durch Maßnahmen zur Umsatzsteigerung, Kostensenkung und Risikoabsicherung und lässt sich z. B. mit neuen Umsatzpotentialen in nachhaltigen Geschäftsfeldern, einem nachhaltigen Human Resource Management zur Stärkung der Mitarbeiterbindung, gezielten Energie- und Ressourceneffizienzmaßnahmen oder einer stringenten wirtschaftsethischen Unternehmensführung erreichen. Dieser Ansatz des „kalkulierten nachhaltigen Wirtschaftens“ hat sich im Modellversuch bewährt, um

GESCHÄFTSMODELL FÜR NACHHALTIGES WIRTSCHAFTEN

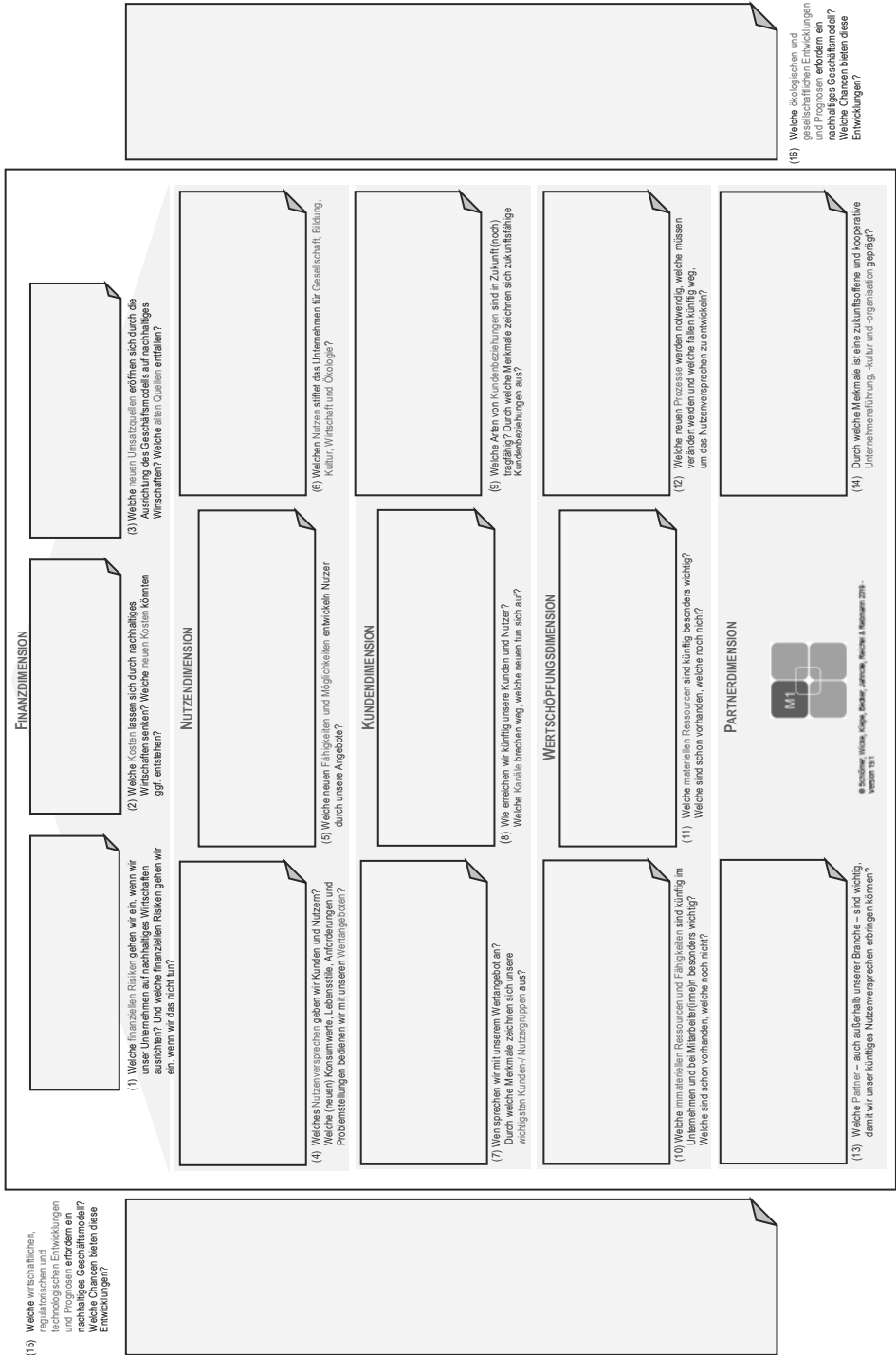


Abbildung 5: Das Instrument GEMO.NAWI

Betriebsinhaber/-innen, Geschäftsführer/-innen und Ausbildungspersonal zu überzeugen, dass das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung anschlussfähig sein kann an bestehende Strukturen, Prozesse und Ziele und, dass sich nachhaltiges Wirtschaften „lohnt“.

Modul 2: Prozesse und Berufshandeln für nachhaltiges Wirtschaften

Die Umsetzung und Operationalisierung der Geschäftsmodelle im beruflichen Handeln und in Geschäfts- und Arbeitsprozessen ist Gegenstand des zweiten Fortbildungsmoduls. Hierzu wurde ein Instrument zur Modellierung, Bewertung, Reflexion und Gestaltung von Geschäftsprozessen für nachhaltiges Wirtschaften (kurz: GEPRO.NAWi) entwickelt. Ähnlich wie in Modul 1 wurde auch hier ein Poster erstellt, um die Prozessgestaltung und -modellierung in Gruppendiskussionen und -arbeiten zu organisieren (vgl. Abbildung 6). Die GEPRO.NAWi sieht eine Modellierung und Vorbereitung der Umsetzung von nachhaltigen Geschäftsmodellen in drei Schritten vor.

Der erste Schritt stellt die Modellierung von Wertschöpfungsnetzwerken dar, mit denen sich die grundlegenden Betriebsfunktionen nach ihren Bedeutungen, Abhängigkeiten und Zusammenhängen klassifizieren lassen. Die Teilnehmer/-innen in der Fortbildung ermitteln folglich die grundlegende Prozessarchitektur, in denen die sechs Dimensionen des Geschäftsmodells in Form von Kernfunktionen (erbringen unmittelbar das Nutzenversprechen nachhaltiger Unternehmen) sowie in Form von Unterstützungsfunktionen (sorgen für die Leistung der Kernprozesse) umgesetzt werden. Der zweite Schritt sieht eine bereits detailliertere Abbildung einzelner Auszüge der Wertschöpfungsnetzwerke in sogenannten Prozessdiagrammen vor. Somit werden einzelne Betriebsfunktionen und die darin enthaltenen Prozesse im Zusammenhang abgebildet. In den Modulerprobungen wurden bspw. Prozessdiagramme zum Lieferantenmanagement im Kontext von Sustainable Supply Chains, zu Kundenberatungsprozessen für ein nachhaltiges Marketing oder zum „Launch“ neuer nachhaltiger Geschäftsfelder und Produkte behandelt. Der dritte Schritt umfasst die Modellierung, Bewertung und Re-Modellierung sowie Erprobung ausgewählter Geschäftsprozesse und beruflich-betrieblicher Handlungssituationen, die für die Umsetzung der Geschäftsmodelle für nachhaltiges Wirtschaften erfolgskritisch sind. In der Projekterprobung wurden vor allem kundennahe Prozesse wie Kundenberatung, Warenpräsentation, After Sales oder Online-Shopping unter Nachhaltigkeitskriterien beleuchtet. Das Besondere an dem Verfahren ist, dass damit abgefragt wird,

- (a) welche Teilprozesse im Detail typischerweise ablaufen,
- (b) an welchen Faktoren deutlich wird, dass das nachhaltige Geschäftsmodell erfolgreich umgesetzt wird sowie
- (c) woran (an welchem Ergebnis) deutlich wird, dass die einzelnen Schritte im Sinne des Geschäftsmodells erfolgreich sind.

Im Projekt wurden sehr konkrete Problemstellungen wie die Sicherstellung der Transparenz und Glaubwürdigkeit von Nachhaltigkeitszertifizierungen in der Lieferkette, typische Argumentationsmuster bei der Beratung von nicht-nachhaltigen Kunden oder die Marktanalyse

GESCHÄFTSPROZESSE FÜR NACHHALTIGES WIRTSCHAFTEN

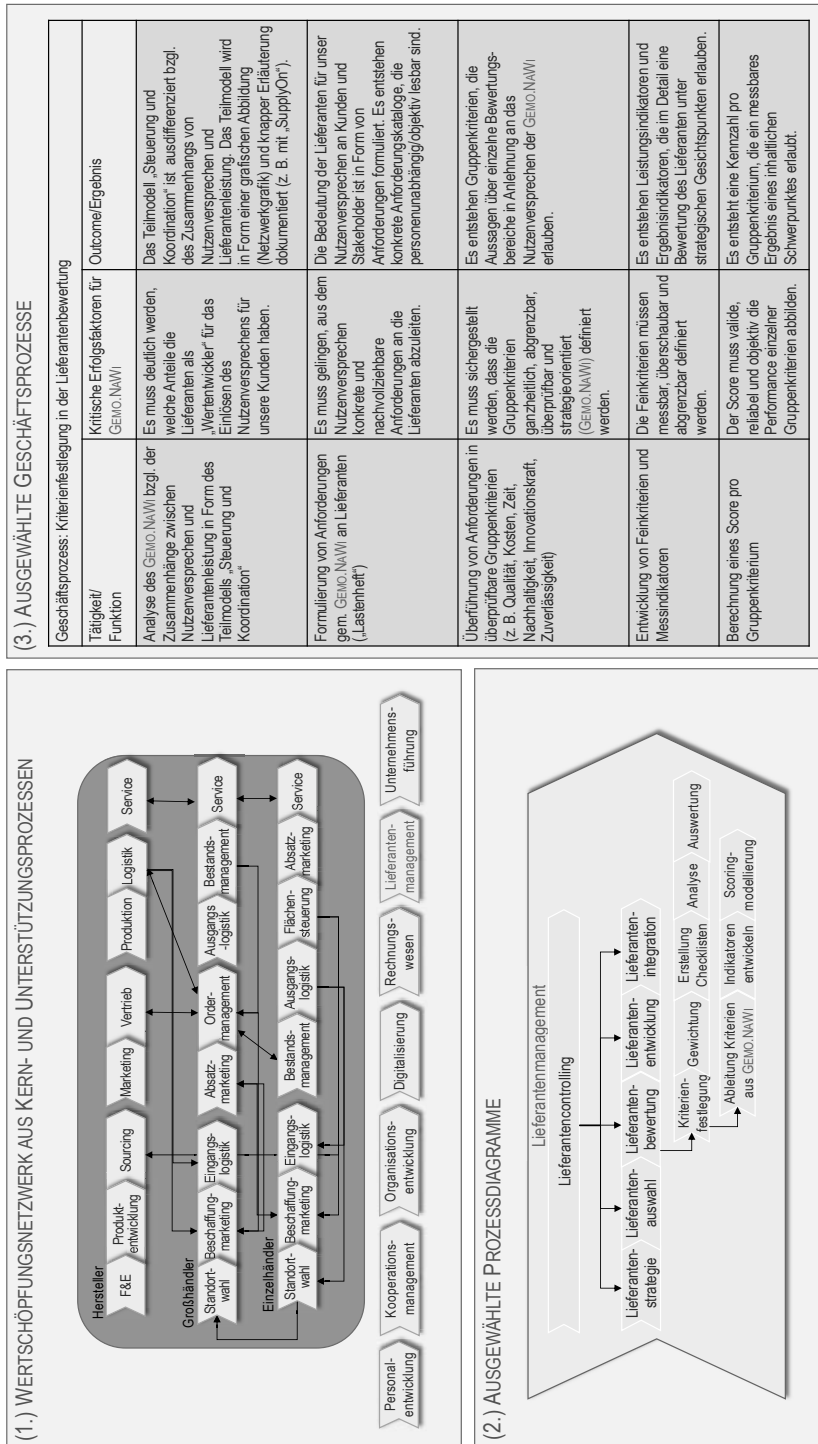


Abbildung 6: Das Instrument GEMO.NAWI ausgefüllt am Beispiel Lieferkettenmanagement

im Hinblick auf spezifische nachhaltige Kundengruppen (wie die LOHAS-Gruppen: Lifestyle of Health and Sustainability) in Geschäftsprozessen abgebildet und überaus kritisch diskutiert. Dabei haben die Betriebe z. T. sehr innovative Prozesse modelliert, die sie dann in ihren Betrieben erproben möchten.

Im Gesamtbild stellen die Konzepte und Produkte der ersten beiden Fortbildungsmodule anschlussfähige Arbeits- und Lerngegenstände der kaufmännischen Ausbildung in Betrieb und Schule dar: Sie lassen sich in Theorie und Praxis der Prozessunternehmung verorten, die zugleich Grundlage für schulische Lernfeld-Rahmenlehrpläne und prozessorientierte Ausbildungsordnungen und Ausbilderqualifikationen (siehe AEVO) ist. Andererseits bieten die Instrumente der GEMO.NAWI und der GEPRO.NAWI neue Impulse für die wirtschaftspädagogische und didaktische Ausgestaltung der BBNE, weil sie insbesondere die für den Nachhaltigkeitsdiskurs zentrale Zukunftsorientierung betonen und nachhaltiges Wirtschaften und Ausbilden als strategische Aufgabe verorten und somit der BBNE zu einer überaus wichtigen Funktion verhelfen. Die Ausrichtung der Kompetenzentwicklung an den Geschäftsmodellen und Geschäftsprozessen ist Ziel und Gegenstand der Module 3 und 4.

Modul 3: Lernen und Ausbilden für nachhaltiges Wirtschaften

Während es in den Modulen 1 und 2 um die organisationsbezogenen und vorrangig betriebswirtschaftlichen „Performanzen“ des nachhaltigen Wirtschaftens und Berufshandels geht, werden mit den Modulen 3 und 4 die Ziele und Prozesse der Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften im engeren Sinne abgebildet.

Im dritten Modul „Lernen und Ausbilden“ sind zwei Verfahrenskonzepte entwickelt, erprobt und überarbeitet worden, die sich auf das Nachhaltigkeitslernen in und durch die Arbeit und auf das systematisch angeleitete Nachhaltigkeitslernen, auch abseits von Arbeitsprozessen, beziehen. In dem ersten Verfahren geht es um „Lernförderliche Arbeitsplätze und -prozesse zum nachhaltigen Wirtschaften“ (ARBEIT.NAWI, vgl. Abbildung 7). Auch hier wurde eine Lernstation mit Hilfe eines Posters konzipiert, mit dem die Teilnehmer/-innen der Fortbildung kriteriengeleitet Maßnahmen zur Beförderung des Nachhaltigkeitslernens im Prozess der Arbeit entwerfen und reflektieren. Impulse zur Entwicklung dieser Maßnahmen werden begleitend durch Theorie- und Konzeptannahmen zum selbstgesteuerten Lernen (vgl. Rebmann 2001, S. 42 ff.; Rebmann & Tenfelde 2008) und zur Selbstbestimmungstheorie der Motivation (vgl. Deci & Ryan 1993) gegeben. Weitere Impulse werden im Hinblick auf die Förderung des beruflichen Nachhaltigkeitshandels in der Fortbildung gesetzt, die vor allem aus der Entrepreneurship Education stammen (vgl. zu den sog. Effectuation-Prinzipien: Baierl & Grichnik 2013, S. 71 ff.).

Als zweites Verfahren kommt ein Instrument zur Gestaltung von „Lern- und Arbeitsaufgaben für nachhaltiges Wirtschaften“ (AUF.NAWI) zum Einsatz (vgl. Abbildung 8). Als konzeptuelle Basis dafür dienen neben der einschlägigen Aufgabendidaktik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kompetenztheoretische und handlungsregulatorische Annahmen, anhand derer der Übergang von Performanzen des nachhaltigen Wirtschaftens (siehe Module 1 und 2) zu den Kompetenzen des nachhaltigen Wirtschaftens abgebildet wird. Die praktische Umsetzung dieser Theorieannahmen erfolgt in vier Schritten. Mit dem ersten Schritt werden

LERNFÖRDERLICHE ARBEITSPLÄTZE UND PROZESSE FÜR NACHHALTIGES WIRTSCHAFTEN

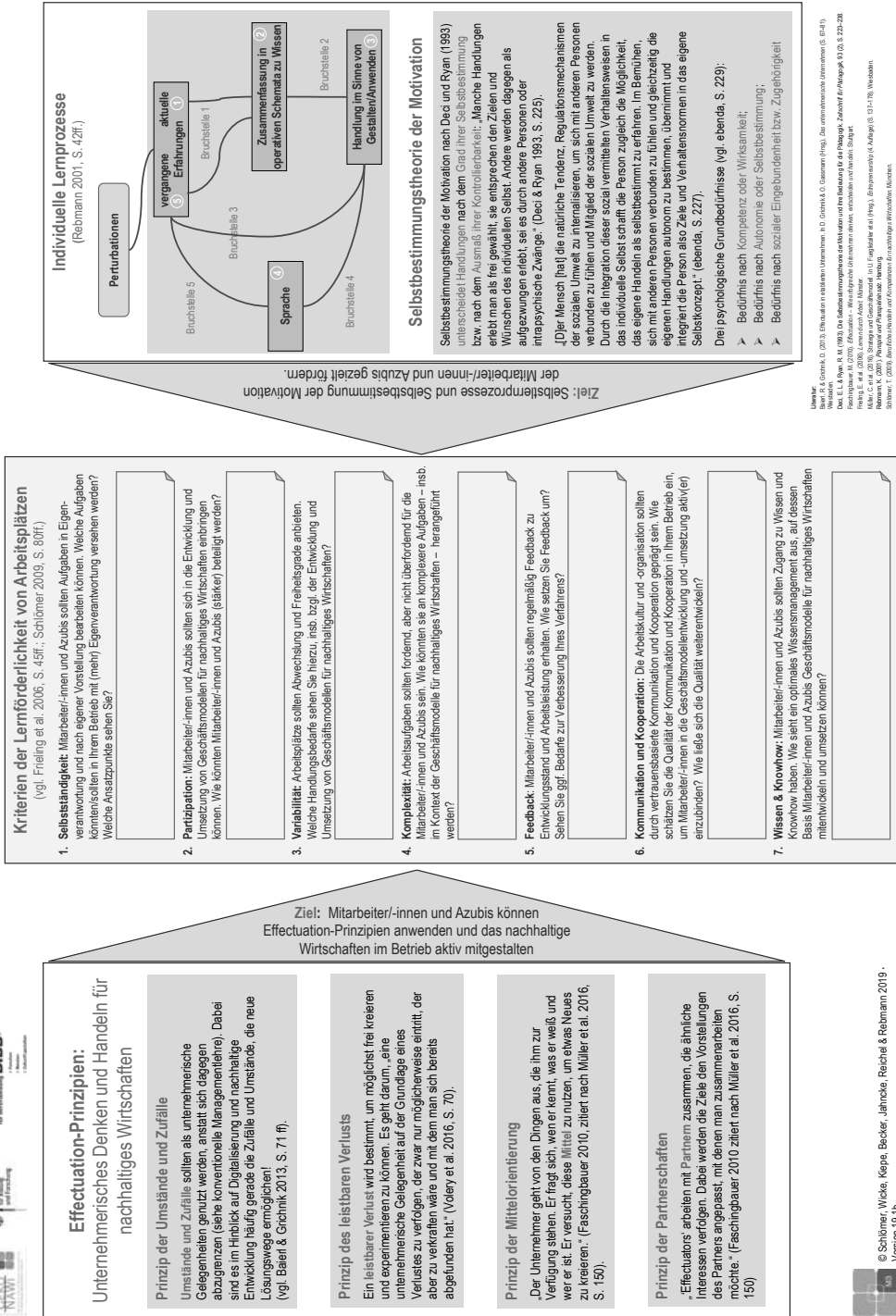


Abbildung 7: Das Instrument ARBEIT.NAWI

LERN- UND ARBEITSAUFGABEN ZUM NACHHALTIGEN WIRTSCHAFTEN

Lernzielkategorisierung nach Schwierigkeitsgraden (vgl. Reimann & Schömer 2008, S. 9)

Reproduktion	Reorganisation	Transfer	Problemlösendes Denken
anführen, (Beispiel) beschreiben, benennen, bezeichnen, nennen, skizzieren, wiedergeben, wiederkönnen etc.	abgrenzen, beschreiben, darstellen, darstellen, erklären, erläutern, erläutern, gegenüberstellen, interpretieren, ordnen, kennzeichnen, ordnen, richtig bestimmen, schieben, unterscheiden, zuordnen etc.	auf andere Sachverhalte anwenden, berechnen, beschreiben, berechnen, beschreiben, beschreiben, (Mäßeinheiten) erläutern, erläutern, erstellen, erstellen, gewähren, prüfen, zusammenstellen etc.	ableiten, abwägen, bewerten, bewerten, begründen, begründen, beschreiben, beschreiben, beschreiben, beschreiben, entscheiden, erklären, finden, folgern, planen, Stellung nehmen, werten, wiedergeben, würdigen etc.

Schritt 1: Beschreiben Sie stichwortartig die Arbeitssituation und Problemstellung, auf die sich die Lern- und Arbeitsaufgabe beziehen soll. Wählen Sie eine Arbeitssituation aus, die relevant ist für die Entwicklung oder Umsetzung des Geschäftsmodells für nachhaltiges Wirtschaften. Es kann sich um eine Situation handeln, die den Lernenden schon vertraut ist (z. B. Kundensprache, Kundenberatung, Warenpräsentation). Es kann aber auch eine untypische Situation sein, mit der Lernenden noch nicht vertraut sind (z. B. Kollektionsplanung, Entwicklung von Marketingmaßnahmen, Lieferantenauswahl).

Arbeitsituation und Problemstellung:

Schritt 3: Formulieren Sie bitte überprüfbare Lernziele, die Sie mit der Lern- und Arbeitsaufgabe erreichen möchten. Nutzen Sie dazu die Taxonomie der Lernzielkategorisierung.

Lernziele:

Definition

Eine Lern- und Arbeitsaufgabe ist eine Aufforderung an Lernende, eine bestimmte Handlung auszuführen, eine Frage zu beantworten, ein Problem zu lösen, eine Anweisung umzusetzen, einen Auftrag zu realisieren, aber auch eine Entscheidung zu fällen und selbst Fragen zu stellen, die helfen, ein Problemfeld zu erhellen.“ (vgl. 1998, S. 13)

Allgemeine Gütekriterien (vgl. Demossio 2007, S. 60)

Lern- und Arbeitsaufgaben sollen ...

- ... ganzheitlich konstruiert sein, d. h. sie sind auf unterschiedliche Kompetenzdimensionen und vollständige Handlungen zu beziehen.
- ... ein hohes Maß an Eigenverantwortung und Selbststeuerung betonen.
- ... auf Teamarbeit in der Bearbeitung abzielen.
- ... eine Verbindung von Erfahrungswissen, Theoriewissen und Knowhow verfügen.
- ... eine Reflexion der Arbeitsgestaltung ermöglichen.

Spezielle Gütekriterien (vgl. Blömer 2011, S. 65 f.)

(1) Das zu bearbeitende Problem sollte möglichst offen sein (Problemlöslichkeit):

- Ausgangslage oder Fallbeschreibung bewusst weitestgehend schlecht strukturiert,
- am beruflichen Alltag mit seinen komplexen, schlecht strukturierten Problemen orientieren.

(2) Die Wahl des Lösungsweges sollte den Lernenden überrassen werden (Lösungsweg/fehler):

- Aufgabenlösungsprozess nicht vorab bestimmen,
- die Lernenden sollen aus verschiedenen Handlungsstrategien auswählen können.

(3) Handlungs- und Lernergebnisse sollen nicht vorweg bestimmt sein (Eigenorientiertheit):

- Vielzahl Handlungsergebnisse und Ergebnisdarstellungen ermöglichen,
- erfordern machen, dass es im beruflichen Handeln oftmals nicht möglich ist, die Lösung vorab festzulegen (offen),
- Aber: Aufgabenstellung sollte trotz der Offenbarkeit und eindeutig formuliert sein!

Dimensionsen beruflicher Handlungsfähigkeit (vgl. Reimann, Teufels & Schömer 2011, S. 133)

Fachkompetenz: berufswissenschaftliches Wissen und berufliche Praxis beschreiben und erklären zu können	Mitwirkungskompetenz: Menschen in praktischen Handeln überreden und berufliche Praxis beschreiben und erklären zu können	Gestaltungskompetenz: Gestaltung der Gestaltung berufsrelevanter Aufgaben mit moralisch-ethisch verantwortlichen mitwirken
Abstraktionskompetenz: Entwickeln sprachlicher Verallgemeinerungen, Fähigkeit zur sprachlichen Verständigung mit anderen	Sozialkompetenz: Sensibilisierung von beruflichen Sachverhalten und Ueb.bermittelt, Bekämpfung von Sprache und Kommunikation	Moralisch-ethische Kompetenz: Entwickeln eigener Wertvorstellungen, Orientierung an gemeinsamen Wertvorstellungen, Solidarität mit Menschen über auch in anderen Bereichen

Schritt 2: Tragen Sie bitte die Kompetenzausprägungen in die Vorlage ein, die a) für die kompetente Bewältigung der Arbeitssituation notwendig sind und b) die bei dem/der Lernenden im besonderen Maße befördert werden sollen. Heben Sie bitte die Kompetenzen (durch Unterstreichen) hervor, die besondere Relevanz für die Entwicklung und Umsetzung des Geschäftsmodells für nachhaltiges Wirtschaften haben.

Kompetenzen:

Fachkompetenz	Mitwirkungskompetenz	Gestaltungskompetenz
Abstraktionskompetenz	Sozialkompetenz	Moralisch-ethische Kompetenz

Schritt 4: Formulieren Sie bitte - auf Basis der Ergebnisse zu den Schritten 1 bis 3 - die Aufgabenstellung. Berücksichtigen Sie die allgemeinen und speziellen Gütekriterien. Es kann sich um eine Lernaufgabe (abseits vom Arbeitsplatz), eine Arbeitsaufgabe (am Arbeitsplatz) oder um eine Kombination aus Lern- und Arbeitsaufgabe handeln.

Aufgabenstellung:

Lern- und Arbeitsaufgabe (vgl. Reimann & Schömer 2011, S. 133)

Schritt 1: Beschreiben Sie stichwortartig die Arbeitssituation und Problemstellung, auf die sich die Lern- und Arbeitsaufgabe beziehen soll. Wählen Sie eine Arbeitssituation aus, die relevant ist für die Entwicklung oder Umsetzung des Geschäftsmodells für nachhaltiges Wirtschaften. Es kann sich um eine Situation handeln, die den Lernenden schon vertraut ist (z. B. Kundensprache, Kundenberatung, Warenpräsentation). Es kann aber auch eine untypische Situation sein, mit der Lernenden noch nicht vertraut sind (z. B. Kollektionsplanung, Entwicklung von Marketingmaßnahmen, Lieferantenauswahl).

Arbeitsituation und Problemstellung:

Schritt 3: Formulieren Sie bitte überprüfbare Lernziele, die Sie mit der Lern- und Arbeitsaufgabe erreichen möchten. Nutzen Sie dazu die Taxonomie der Lernzielkategorisierung.

Lernziele:

Blömer, A. (2011). *Handlungskompetenzen im Lern- und Arbeitsaufgabe*. In: Reimann, T. (Hrsg.), *Handlungskompetenzen im Lern- und Arbeitsaufgabe*. München: Bertelsmann. S. 133-138.

Reimann, T. (Hrsg.). (2011). *Handlungskompetenzen im Lern- und Arbeitsaufgabe*. München: Bertelsmann. S. 133-138.

Reimann, T., Teufels, W. & Schömer, T. (Hrsg.). (2011). *Handlungskompetenzen im Lern- und Arbeitsaufgabe*. München: Bertelsmann. S. 133-138.

Reimann, T., Teufels, W. & Schömer, T. (Hrsg.). (2011). *Handlungskompetenzen im Lern- und Arbeitsaufgabe*. München: Bertelsmann. S. 133-138.

Abbildung 8: Das Instrument auf.naww

Arbeitsituationen und Problemstellungen beschrieben, auf die sich die Lern- und Arbeitsaufgabe beziehen soll. Die Teilnehmer/-innen dieses Instruments sollen eine Arbeitssituation auswählen, die für die Entwicklung oder Umsetzung des Geschäftsmodells und der Geschäftsprozesse für nachhaltiges Wirtschaften (siehe Module 1 und 2) relevant ist. Im zweiten Schritt werden Kompetenzausprägungen in ein vorgefertigtes Kompetenzstrukturmodell eingetragen. Dabei sollen Kompetenzen definiert werden, die für die kompetente Bewältigung der Arbeitssituation notwendig sind und die bei dem/der Lernenden im besonderen Maße befördert werden sollen. Zusätzlich sollen die Teilnehmer/-innen die Kompetenzen durch Unterstreichen hervorheben, die besondere Relevanz für die Entwicklung und Umsetzung des Geschäftsmodells für nachhaltiges Wirtschaften haben. Der dritte Schritt dient der Formulierung von überprüfbareren Lernzielen, die mit der Lern- und Arbeitsaufgabe erreicht werden sollen. Am Ende wird die Aufgabenstellung verfasst. Bei der Umsetzung der vier Schritte sollen bestimmte Gütekriterien für Lern- und Arbeitsaufgaben (vgl. Bloemen 2011, S. 65 ff.; Dehnbostel 2007, S. 60) berücksichtigt werden. Es kann sich um eine Lernaufgabe (unabhängig vom Arbeitsplatz), eine Arbeitsaufgabe (am Arbeitsplatz) oder um eine Kombination aus Lern- und Arbeitsaufgabe handeln.

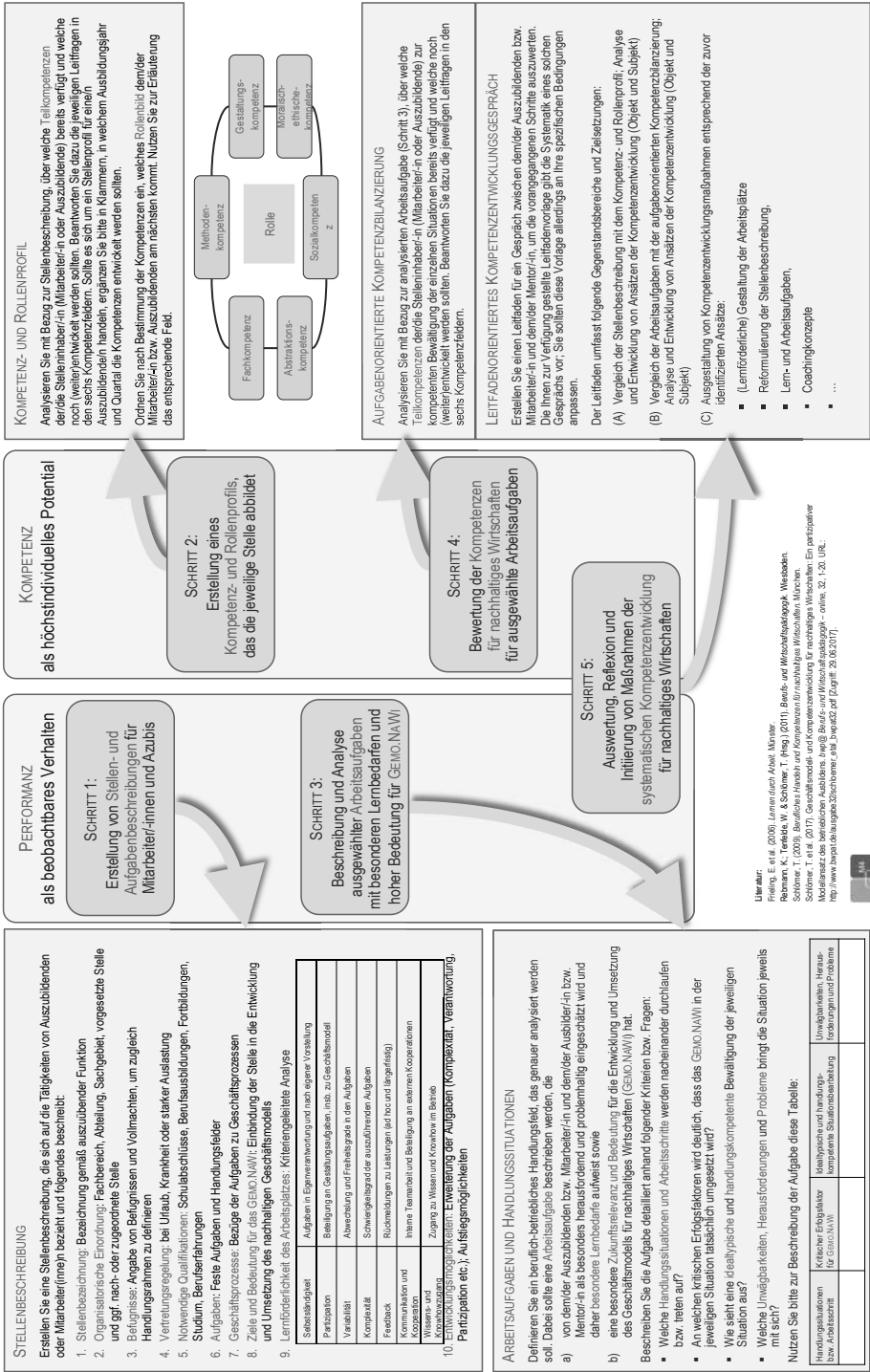
Die beide Instrumente haben sich in den Erprobungsdurchläufen der Fortbildung als Lernkonzepte für die betrieblich-berufliche Bildung für nachhaltiges Wirtschaften bewährt, obgleich sie von Anwender(inne)n als komplex, herausfordernd und überaus anspruchsvoll bewertet wurden. Diese Evaluationsergebnisse überraschen angesichts der bis dato vorliegenden didaktischen Konzepte in den Betrieben keineswegs; sie können aus wissenschaftlicher Sicht als Beitrag für die Professionalisierung des Bildungspersonals verstanden werden.

Modul 4: Kompetenzentwicklung bilanzieren und planen

Mit dem für das vierte Modul entwickelte Instrumentarium wird die Professionalisierung des Bildungspersonals fortgesetzt. Anhand einer fünfschrittigen Methode zur Kompetenzbilanzierung für nachhaltiges Wirtschaften (KOB.NAWI), wird systematisch der Zusammenhang zwischen Performanz und Kompetenz für nachhaltiges Wirtschaften operationalisiert (vgl. Abbildung 9). Mit der KOB.NAWI werden zugleich die Ergebnisse und Annahmen aus den vorangegangenen Modulen 1–3 zusammengeführt.

Im Schritt 1 (Performanz) wird mit Hilfe eines Musters eine Aufgabenbeschreibung für Mitarbeiter/-innen und Auszubildende entworfen. Diese Aufgabenbeschreibung geht über die konventionellen personalwirtschaftlichen Anforderungen deutlich hinaus, indem sie Ansätze eines nachhaltigen Human Resource Management verfolgt (vgl. Ehnert 2009; Zaugg 2009). In einer Stellenbeschreibung werden zunächst übliche Angaben zur organisatorischen Einordnung, zu Befugnissen, zu Vertretungsregelungen sowie zu notwendigen Qualifikationen und Aufgaben abgefragt. Darüber hinaus werden dann vor allem wirtschaftspädagogisch relevante Angaben zu den Bezügen der Stellenaufgaben zu den Geschäftsprozessen, den Zielen und der Bedeutung der Stelle für das nachhaltige Geschäftsmodell (insbesondere die Einbindung der Stelle in die Entwicklung und Umsetzung des nachhaltigen Geschäftsmodells). Auch die Lernförderlichkeit des Arbeitsplatzes, die Entwicklungsmöglichkeiten im Sinne einer Erweiterung der Aufgaben (Komplexität, Verantwortung, Partizipation etc.) und berufliche

KOMPETENZBILANZIERUNG FÜR NACHHALTIGES WIRTSCHAFTEN



Aufstiegsmöglichkeiten sollen in diesem ersten Schritt ausgearbeitet werden. Der zweite Schritt (Kompetenz) dient der Erstellung eines Kompetenz- und Rollenprofils, das die jeweilige Stelle abbildet. Hier werden die Teilnehmer/-innen aufgefordert, mit Bezug zur Stellenbeschreibung zu analysieren, über welche Teilkompetenzen der/die Stelleninhaber/-in (Mitarbeiter/-in oder Auszubildende) bereits verfügt und welche noch (weiter)entwickelt werden sollten. Das zentrale Instrument, das zum Einsatz kommt, ist ein bereits in früheren BBNE-Studien entwickeltes und in diesem Projekt weiter ausgearbeitetes Kreisstrukturmodell, das anhand von Leitfragen Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften in sechs Kompetenzfeldern abfragt (vgl. Feldkamp et al. 2014, S. 124 ff.; Kehl, Rebmann & Schlömer 2009, S. 140; Schlömer 2009, S. 277 ff.). Ergänzend soll das Rollenbild des/der Mitarbeiter/-in bzw. Auszubildenden eingeschätzt werden.

Im dritten Schritt (Performanz) werden Arbeitsaufgaben und Handlungssituationen der Stelleninhaber/-innen analysiert. Dazu sollen die Teilnehmer/-innen ein beruflich-betriebliches Handlungsfeld und eine darin enthaltene Arbeitsaufgabe beschreiben, die von dem/der Auszubildenden bzw. Mitarbeiter/-in und dem/der Ausbilder/-in bzw. Mentor/-in als besonders herausfordernd und problemhaltig eingeschätzt wird. Diese Arbeitsaufgabe sollte besondere Lernbedarfe aufweisen und für die Entwicklung und Umsetzung des Geschäftsmodells für nachhaltiges Wirtschaften (GEMO.NAWi) nach Möglichkeit zukunftsrelevant sein. Die Aufgabe wird detailliert anhand von Kriterien bzw. Fragen beschrieben. Der vierte Schritt (Kompetenz) schließt sich mit einer Bewertung der erforderlichen Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften der zuvor entworfenen Arbeitsaufgaben an. Die Anwender/-innen analysieren mit Bezug zur Arbeitsaufgabe aus Schritt 3, über welche Teilkompetenzen der/die Stelleninhaber/-in zur kompetenten Bewältigung der einzelnen Situationen bereits verfügt und welche noch (weiter)entwickelt werden sollten. Auch hier kommt das bereits in Schritt 2 verwendete Kreisstrukturmodell zum Einsatz. Mit dem fünften Schritt wird schließlich ein leitfadensorientiertes Kompetenzentwicklungsgespräch erstellt, das die Ausbilder/-innen / Mentor(inn)en mit ihren Auszubildenden oder Mitarbeiter(inne)n führen. Durch die vorangegangenen Schritte hat sich für dieses Kompetenzentwicklungsgespräch ein sehr detailliertes Bild zur Beurteilung oder für Feedback der Mitarbeiter/-innen oder Auszubildenden ergeben. Die den Teilnehmer(inne)n zur Verfügung gestellte Leitfadenvorlage gibt die Systematik eines solchen Gesprächs zwar vor, diese gilt es allerdings an die spezifischen Bedingungen anzupassen. Der Leitfaden umfasst folgende Gegenstandsbereiche und Zielsetzungen: Vergleich der Stellenbeschreibung mit dem Kompetenz- und Rollenprofil; Analyse und Entwicklung von Ansätzen der Kompetenzentwicklung; Vergleich der Arbeitsaufgaben mit der aufgabenorientierten Kompetenzbilanzierung; Analyse und Entwicklung von Ansätzen der Kompetenzentwicklung (Objekt und Subjekt) sowie Ausgestaltung von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen entsprechend der zuvor identifizierten Ansätze, wie z. B. (lernförderliche) Gestaltung der Arbeitsplätze, Reformulierung der Stellenbeschreibung, Lern- und Arbeitsaufgaben oder Coaching-Konzepte.

3.2 Didaktisches Konzept und Leitlinien der Module

Das didaktische Konzept, das den Fortbildungsmodulen zugrunde liegt, ist an drei Entwicklungslinien ausgerichtet.

Erstens wird von einer **konstruktivistischen Didaktik** ausgegangen, die das selbstgesteuerte Lernen der Teilnehmer/-innen und der Auszubildenden stringent fördert. Zentral dabei ist die (Neu)Justierung der Rollen von Ausbilder(inne)n, ausbildenden Fachkräften und Auszubildenden (vgl. im Folgenden Rebmann & Schlömer 2011). Anders als in der klassischen Instruktionsdidaktik, schaffen Lehrende gemeinsam mit den Lernenden in der konstruktivistischen Didaktik die Lernsituationen. Ein ganz zentraler Unterschied dabei ist der hohe Grad an Selbstbestimmung der Lernenden und das Rollenverständnis der Lehrenden als Lernbegleiter. Das bedeutet, dass Lernende eigene Handlungsziele verfolgen können, Inhalte und Ziele durch Ausbilder/-in und den Auszubildenden gemeinsam ausgehandelt werden, eine starke Selbstaktivität der Lernenden eingefordert wird, Reflexionsanlässe zur Selbstbeobachtung und Selbstbewertung angeboten werden und das sogenannte „forschende Lernen“³ im Betrieb unterstützt wird. Wichtig ist, dass in den Lernsituationen die verschiedenen Wirklichkeitskonstruktionen von Ausbilder/-in und Auszubildenden aufeinander bezogen werden und es nicht um eine einseitige Wissens- und Informationsweitergabe seitens der Lehrenden geht.

Im Konzept der vier Module werden derartige Lernsituationen vor allem durch offene Lern- und Arbeitsaufgaben hergestellt. Die Offenheit der Aufgaben zeigt sich dabei in drei Dimensionen (vgl. Bloemen 2011, S. 65 ff.). Erstens sollte das zu bearbeitende Problem möglichst unbestimmt sein (Problemoffenheit), d. h. die Ausgangslage oder Fallbeschreibung wird bewusst weitestgehend schlecht strukturiert und am beruflichen Alltag mit seinen komplexen, schlecht strukturierten Problemlagen orientiert. Zweitens wird die Wahl des Lösungsweges den Lernenden überlassen (Lösungswegoffenheit). Daher wird der Aufgabenlösungsprozess nicht vorab bestimmt, sondern die Lernenden sollten aus verschiedenen Handlungsstrategien auswählen können. Und drittens werden die Handlungs- und Lernergebnisse nicht vorweg bestimmt (Ergebnisoffenheit). Dazu werden vielfältige Handlungsergebnisse und Ergebnisdarstellungen ermöglicht und es wird erfahrbar, dass es im beruflichen Handeln – vor allem im Kontext des nachhaltigen Wirtschaftens – oftmals nicht eine einzige richtige Lösung oder Position gibt.

Zweitens ist die Didaktik stark **partizipationsorientiert**. Eine partizipationsorientierte Didaktik fördert Möglichkeiten zur Mitgestaltung. Gerade für die Wirksamkeit und Umsetzbarkeit der BBNE ist es wichtig, dass Möglichkeiten zur Mitgestaltung des nachhaltigen Wirtschaftens geschaffen werden. Bevor eine Sensibilisierung, Motivierung und Befähigung zum nachhaltigen Handeln überhaupt möglich wird, sind demzufolge Angebote für Auszubildende und Mitarbeiter/-innen auf operativen und mittleren Organisationsebenen der Betriebe zu etablieren, die es den Individuen erlauben, den Sinn und die Ausrichtung von nachhaltiger Entwicklung mitaushandeln zu können, über konkrete Maßnahmen und Programme des nachhaltigen Wirtschaftens mitbestimmen zu können und an der Umsetzung von nachhaltigem Wirtschaften in den Geschäfts- und Arbeitsprozessen mitwirken zu können.

³ Forschendes Lernen bedeutet vor allem Selbständigkeit im Lernprozess: von der Wahl des Themas, der Methode, Recherche, Erarbeitung und Prüfung der Ergebnisse mit dem Ziel, dass die Erkenntnisse auch für Dritte von Interesse sind (vgl. Huber, Hellmer & Schneider 2013, S. 9 ff.). Forschendes Lernen basiert auf elementaren Prinzipien der konstruktivistischen Didaktik, die auf die Förderung von sehr selbständigen und aktivem Lernen abzielt. Diese reicht von der Problemerkennung und -definition durch den/die Lerner/-in bis hin zum Ausprobieren und Anwenden von Lösungen (vgl. Reich 2006, S. 189 f.).

Derartige Partizipationsangebote bedürfen einerseits der Bereitschaft der Unternehmensleitung, Verantwortung und Befugnisse zu übertragen, andererseits ist gleichermaßen die Motivation und Bereitschaft zur Mitwirkung bei den Ausbilder(inne)n, Mitarbeiter(inne)n und Auszubildenden auf operativer Ebene eine notwendige Bedingung.

Drittens ist die didaktische Konzeption der vier Module an Prinzipien einer **Entrepreneurship Education** orientiert und hat das Ziel unternehmerische Persönlichkeit, Eigeninitiative und Innovationsfähigkeit durch berufliche Aus- und Weiterbildung zu befördern. Dabei werden die sogenannten Effectuation-Prinzipien (vgl. Faschingbauer 2010, S. 23 ff.) aufgenommen. Nach den Effectuation-Prinzipien werden erstens Umstände, Zufälle und Ungeplantes als Chancen und Gelegenheiten verstanden, zweitens sind individuelle Möglichkeiten, Interessen und Ressourcen die wichtigsten Ausgangspunkte unternehmerischer Aktivität und drittens markieren im Besonderen unkonventionelle Wege, Ideen und Konzepte den Kern von Entrepreneurship. Damit stellen die Effectuation-Prinzipien auf ein zieloffenes, ressourcenorientiertes und kreatives Unternehmer(innen)handeln ab und wenden sich gegen die in der Wirtschaftsdidaktik stark rezipierten linear-kausalen Modelle der Unternehmensplanung (vgl. dazu Schlömer 2017). In der Fortbildung werden diese Prinzipien vor allem in den ersten beiden Modulen in entsprechende Lernaufgaben und Lehr-Lernprozesse überführt. So kann anhand dieser Prinzipien aufgezeigt werden, dass eine Ausrichtung von Geschäftsmodellen und Geschäftsprozessen an Leitkonzepten des nachhaltigen Wirtschaftens z. T. völlig neue Wege des kaufmännisch-beruflichen Denkens und Handelns erfordert. Allerdings hat sich auch die Herausforderung offenbart, berufliche Ausbildungssituationen konsequent nach diesen Prinzipien zu generieren, weil zum einen die bisherige Betriebs- und Ausbildungskultur noch nicht ohne weiteres daran ausrichtbar ist und weil es von den Ausbilder(inne)n ein Neudenken von Geschäftsprozessen und Arbeitsprozessen erfordert. Mit dem Instrument „ARBEIT.NAWI“ werden die Zusammenhänge zwischen den Effectuation-Prinzipien und der didaktischen Gestaltung von Arbeitsplätzen dargelegt.

Diese drei Entwicklungslinien einer Didaktik der Berufsbildung für nachhaltiges Wirtschaften werden in den vier GEKONAWI-Modulen im Hinblick auf eine umfassende Kompetenzentwicklung bei den Teilnehmer(inne)n umgesetzt. Dabei lassen sich die Kompetenzziele entsprechend der im GEKONAWI-Modell entfalteten Perspektiven differenzieren. Zum einen sollen die Module *berufliche Handlungskompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften* befördern, damit ist die fachpraktische und fachtheoretische Befähigung der Teilnehmer/-innen angesprochen. Zum anderen sollen die Module Kompetenzen für nachhaltiges Ausbilden befördern. Im Folgenden werden die Lernziele der Module entsprechend dieser Differenzierung erläutert.

3.3 Lernziele der Module: Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften und Ausbilden

Die Lernziele der einzelnen Module lassen sich in ihren Gesamtzusammenhang in Form eines *Kompetenzmodells für nachhaltiges Wirtschaften* abbilden. Für die GEKONAWI-Module wird ein Kompetenzmodell für nachhaltiges Wirtschaften (vgl. Rebmann & Tenfelde 2008,

S. 186 ff.; Rebmann, Tenfelde & Schlömer 2011, S. 133f.; Schlömer 2009, S. 278 ff.) verwendet, das zum einen begründet ist durch Annahmen einer *konstruktivistischen Lerntheorie* (vgl. Abschnitt 3.2). Zum anderen werden Annahmen einer *sozialtheoretischen Handlungstheorie* zugrunde gelegt, mit denen die Relationen von Kompetenz zu den beruflichen Handlungen im sozialen System von Arbeit, Beruf und Betrieb (=berufliche Handlungskompetenz) erklärt wird (vgl. ausführlicher Rebmann & Schlömer 2013).

Zentraler Ausgangspunkt für das Kompetenzmodell ist die Unterscheidung zwischen Performanz und Kompetenz nach Chomsky (1970). Chomsky hat eine sprachwissenschaftliche Theorie entwickelt, in der er davon ausgeht, dass alle Menschen über grammatische Kompetenzen verfügen, die sich selbst nicht erfassen lassen, aber durch das Anwenden von Sprache zum Ausdruck kommen. Diese Anwendung hat er als *Performanz* bezeichnet. Dieser sprachwissenschaftliche Ansatz lässt sich auf das Kompetenzmodell für nachhaltiges Wirtschaften übertragen. Die Kompetenzmodellierung nimmt ihren Ausgangspunkt bei den betrieblich-beruflichen Nachhaltigkeitsperformanzen, die sich im beruflichen Handeln beobachten lassen (vgl. im Folgenden Rebmann & Schlömer 2018). Diese Performanzen als beobachtbares Handeln und Verhalten lassen nunmehr Rückschlüsse auf bestimmte Kompetenzen als individuelles Potential zu. Da eine direkte Ermittlung von Kompetenzen ausgeschlossen ist, können allein die Performanzfelder einer nachhaltigen Entwicklung bestimmt werden, aus denen Kompetenzanforderungen und -entwicklungsangebote abgeleitet werden (vgl. Klemisch, Schlömer & Tenfelde 2008, S. 113; Schlömer 2009, S. 15 ff.).

Betrieblich-berufliche Nachhaltigkeitsperformanzfelder ergeben sich z. B. in der ressourceneffizienten und sozial verantwortlichen Supply Chain (siehe Cradle-to-Cradle-Prinzip), der Entwicklung suffizienter Kundennutzungsangebote (siehe Sharing-Modelle) oder in regionalen Kreislaufwirtschaften (siehe regionale Ernährungsbranchen im Handel). Tatsächlich lassen sich diese Performanzfelder mit Hilfe von sozialsystemischen und handlungstheoretischen Annahmen mit Blick auf die Ausrichtung auf nachhaltiges Wirtschaften analysieren. Dabei zeigen sich Sinn und Bedeutung (z. B. bzgl. des Beitrags des nachhaltigen Wirtschaftens zum Unternehmenserfolg), Interaktionsmuster (z. B. die Umsetzung von nachhaltigem Marketing in konkreten Kundenberatungsprozessen sowie Anforderungen und Voraussetzungen in Bezug auf die handelnden Individuen (u. a. notwendige Expertise, soziale Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen).

Einzelne beruflich-betriebliche Handlungen können detailliert in Form von Geschäfts- und Arbeitsprozessen mit Arbeitsaufgaben und -situationen sowie in Form von Geschäftsmodellen für nachhaltiges Wirtschaften beschrieben werden (vgl. Schlömer et al. 2017, S. 9 ff). Für die empirische Analyse der Performanzfelder haben sich insbesondere Geschäfts- und Arbeitsprozessanalysen, Arbeitsaufgabenanalysen, Interviewmethoden, Diskursanalysen und Dokumentenanalysen (z. B. Stellenanzeigen) bewährt (vgl. Grantz, Molzow-Voit & Spöttel 2014; Ketschau 2014; Mohaupt et al. 2011; Schlömer 2009).

Die Ableitung der Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung aus Performanzen erfolgt durch eine In-Beziehung-Setzung von Performanzen und Handlungen einerseits und von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten andererseits, so dass eine Struktur von beruflicher Handlungskompetenz für nachhaltige Entwicklung sichtbar wird. Für die im GEKONAWI-Projekt fokussierten Berufe „Kaufleute im Einzelhandel“ sowie „Kaufleute im Groß- und Außenhandel“ wurden bisher folgende Kompetenzdimensionen herausgearbeitet:

Fach- und Sachkompetenzen: Diese Dimension des „Knowthat“ umschließt zum einen fachtheoretisches Wissen zu den Grundlagen einer am nachhaltigen Wirtschaften orientierten Handelsbetriebslehre, wie Wissen über die Skalierung und Begründung von nachhaltigen Geschäftsmodellen. Zum anderen beinhaltet die Dimension auch fachpraktisches Wissen und Erfahrungswissen, das für die Beschreibung von nachhaltigen Geschäftsmodellen und deren Umsetzungsmöglichkeiten wichtig ist: Zum Beispiel Wissen über nachhaltigkeitsrelevante Marktanforderungen (z. B. Konsumwerte), Kundengruppen (z. B. LOHAS) und Zukunftstrends im Einzel-, Groß- und Außenhandel (z. B. Erosion der Bedarfskunden; Entgrenzung des dreistufigen Vertriebskanals; Omni-Channel; kollaborative Konsumstile; Dienstleistungsorientierung und Sharing-Angebote). Eine nachhaltige Fachkompetenz umfasst weiterhin auch Wissen über Prinzipien des nachhaltigen Wirtschaftens sowie der Nachhaltigkeitskonzepte und -strategien (vgl. allgemein zur Fach- und Sachkompetenz: Rebmann & Tenfelde 2008, S. 30).

Methodenkompetenzen: Allgemein wird in dieser Dimension auf Fähigkeiten abgestellt, mit denen das eigene Erfahrungs- und Fachwissen zum nachhaltigen Wirtschaften auf Anforderungssituationen im Handel übertragen werden können (vgl. ebenda, S. 32). Im GEKONAWI-Modell geht es insbesondere um das Knowhow zur Mitentwicklung von Geschäftsmodellen für nachhaltiges Wirtschaften im Handel. Dazu gehören die Fähigkeiten, eigene Mitgestaltungsmöglichkeiten am nachhaltigen Wirtschaften zu identifizieren, Nachhaltigkeitstrends und -strategien auf den eigenen Handlungsbereich zu übertragen sowie die eigene berufliche Praxis des nachhaltigen oder nicht-nachhaltigen (!) Wirtschaftens strukturieren zu können. Letzteres zeigt sich z. B. an Techniken einer ressourceneffizienten Logistikplanung für komplexe Praxissituationen im Groß- und Außenhandel. Oder auch die Rekonstruktion von Argumenten und Gegenargumenten für unterschiedliche Wirtschaftsmodelle (z. B. Postwachstums-Ökonomie) und welche Bedeutung dies für den eigenen Betrieb haben könnte, ist Ausdruck von Knowhow zum nachhaltigen Wirtschaften. Als wichtige Methodenkompetenz ist das unternehmerische Denken zu nennen.

Gestaltungskompetenzen: Allgemein ist mit dieser Dimension die Kompetenz beschrieben, die eigene Fach- und Sachkompetenz sowie Methodenkompetenz im Gestalten von Nachhaltigkeitsherausforderungen erfolgreich einzubringen und anzuwenden (vgl. ebenda, S. 30 f.). Für Handelsberufe bedeutet dies, ein betriebsspezifisches Geschäftsmodell-Szenario mit Hilfe von Knowthat und Knowhow tatsächlich zu entwickeln und im eigenen Handlungsfeld umzusetzen. Konkret geht es z. B. um die Gestaltung von Kundenberatungsgesprächen, mit denen Elemente der nachhaltigen Geschäftsmodelle (u. a. das Nutzenversprechen und die Wertangebote) zielorientiert und effektiv verwirklicht werden oder um die Entwicklung von Werbemaßnahmen, in denen die Nachhaltigkeitsmerkmale (Kunden nutzenorientiert und nicht bedürfnisweckend adressieren) zum Tragen kommen. Sichtbar werden Gestaltungskompetenzen vor allem dann, wenn die durch nachhaltige Geschäftsmodelle notwendigen Veränderungen in den Geschäfts- und Arbeitsprozessen modellhaft (in Szenarien) dargestellt, erprobt und verstetigt werden. Im GEKONAWI-Modell kommt der Gestaltungskompetenz eine Schlüsselrolle zu, da sie eine zentrale Kompetenzdimension von beruflicher Handlungsfähigkeit darstellt. Ohne fundierte Fach- und Methodenkompetenz ist die Gestaltungskompetenz allerdings nicht zu entwickeln.

Moralisch-ethische Kompetenz: Grundsätzlich sind mit dieser Kompetenzdimension eine wirtschaftsethische Grundhaltung, Fähigkeiten zur Reflexion des eigenen Handelns

und zur kritischen Bewertung von ökonomischen Imperativen sowie die Entwicklung eigener Wertvorstellungen abgedeckt (vgl. ebenda, S. 32 f.). Im GEKONAWI-Modell werden Ausprägungen moralisch-ethischer Kompetenzen insbesondere bei der Frage abgerufen, inwieweit eventuell nicht-nachhaltige Geschäftsmodelle und die dahinterstehende Wachstums- und Konsumökonomie im Spiegel von gegenwärtigen und künftig zu erwartenden Problemlagen in Gesellschaft, Wirtschaft und Ökologie überhaupt (noch) sinnhaft sind. Die dabei konkret durch Kommunikation geäußerten Dispositionen wie Bewusstsein, Sensibilität, Einstellungen bzw. bewussten Überzeugungen für eine nachhaltige Entwicklung konnten eindeutig identifiziert werden. Allerdings hat insbesondere die Umweltbildungsforschung in den 1990er Jahren gezeigt, dass Werte, Normen und Einstellungen mit zielgerichtetem Verhalten nur schwach korrelieren (vgl. z. B. Lehmann 1999). Moralisch-ethische Kompetenzen werden in der Diskussion um BBNE vor diesem Hintergrund deutlich überbewertet, wenngleich sie keineswegs zu vernachlässigen sind.

Sozialkompetenz: Mit dieser Dimension wird allgemein die Fähigkeit der sprachlichen und kommunikativen Interaktion in einem Netzwerk dauerhafter sozialer Beziehungen beschrieben (vgl. Rebmann & Tenfelde 2008, S. 32). Für die berufliche Sozialisation in Betrieb und Arbeit ist die Entwicklung von beruflichem Selbstbewusstsein und Ich-Identität sowie die Beförderung von Sprache und Kommunikation zentral. Bezogen auf die im Modell betrachteten Handelsberufe sind Sozialkompetenzen aus vielfältigen Performanzfeldern herleitbar. Erstens ist die Entwicklung von Geschäftsmodellen für nachhaltiges Wirtschaften zu nennen, die zumeist als kollaborativer Prozess angelegt ist und von den Teammitgliedern erfordert, unterschiedliche Vorstellungen über die Zukunft und Existenzsicherung des eigenen Betriebs aushandeln zu können. Grundsätzlich wird bei der Geschäftsmodellentwicklung von den Auszubildenden und Mitarbeiter(inne)n auf operativer Sachbearbeitungsebene ein hoher Grad an Selbstbewusstsein und Selbstidentität entwickelt und auch eingefordert, da derartige strategische Aufgaben zumeist nicht in deren Arbeitsbereiche hineinreichen. Als zweites Performanzfeld für Sozialkompetenz ist die Umsetzung von nachhaltigem Wirtschaften im betrieblichen Prozessgefüge zu nennen. Hier ist vor allem die Fähigkeit gefragt, andere von der Sinnhaftigkeit nachhaltigen Wirtschaftens zu überzeugen, die Verbindlichkeit getroffener Entscheidungen selbst vertreten und einfordern zu können sowie auch Kompromisse eingehen zu können. Sozialkompetenzen sind daher eine überaus relevante Voraussetzung für nachhaltiges Berufshandeln im Einzel-, Groß- und Außenhandel.

Abstraktionsfähigkeit: Mit dieser Kompetenzdimension wird die Fähigkeit bezeichnet, einerseits eigene Vorstellungen und eigenes Wissen sprachlich so verallgemeinern zu können, das andere Kommunikations- und Interaktionspartner einen Zugang dazu finden (vgl. ebenda, S. 33 f.). Andererseits meint es auch die Fähigkeit, das Wissen und die Vorstellungen anderer kognitiv so „verarbeiten“ zu können, dass es in die eigenen Wissens- und Erfahrungskonstrukte hineinpasst. Für das nachhaltige Berufshandeln ist diese Kompetenzdimension insofern zentral, als dass Visionen und Vorhaben zur nachhaltigen Entwicklung oftmals entweder zunächst sehr abstrakt oder sehr beispielhaft und fragmentarisch formuliert werden. In beiden Fällen ist Abstraktionsfähigkeit unerlässlich, um konkrete und ganzheitliche Umsetzungen von Nachhaltigkeit erarbeiten zu können. Im Modellversuch GEKONAWI zeigt sich Abstraktionsfähigkeit darin, die eigenen Ideen und Ansätze von nachhaltigen Geschäftsmodellen anderen verständlich vermitteln zu können, Barrieren

bei Umsetzung nachhaltigen Wirtschaftens im Betrieb und in der Supply Chain (z. B. mit Leistungspartnern) ermitteln und Lösungsansätze mit anderen aushandeln zu können oder Kundenanforderungen unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten analysieren und „synchrone“ Angebote schaffen zu können.

Das sich aus den vorgenannten sechs Dimensionen ergebende Kompetenzstrukturmodell wird zum einen zur didaktischen Planung aller vier Module zugrunde gelegt und zum anderen im Modul 4 zusätzlich in eine Methodik zur Bilanzierung von Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften überführt. Die Teilnehmenden sollen unter Anleitung eine fall-spezifische Kompetenzbilanzierung mit dem Lernziel durchführen, Aufgaben oder auch Bereiche in ihrem Unternehmen zu identifizieren, in denen sie nachhaltige Kompetenzen ihrer Auszubildenden und Mitarbeitenden gezielt fördern können.

4 Modul 1: Nachhaltige Geschäftsmodelle der Zukunft

4.1 Überblick über Modul 1



Abbildung 10: Das GEKONAWI-Konzept – Modul 1

Im ersten Modul (vgl. Abbildung 10) werden die Grundlagen zum Themenkomplex des nachhaltigen Wirtschaftens gelegt, insbesondere wird die Entwicklung von Geschäftsmodellen für nachhaltiges Wirtschaften behandelt. Ziel dieses Moduls ist es, die Teilnehmer/-innen zu befähigen, gesellschaftliche und wirtschaftliche Zukunftsszenarien im Hinblick auf ihre Branchen zu entwerfen, zu bewerten und in Form von Geschäftsmodellen für die eigenen Unternehmen und die eigenen Arbeitsbereiche realisierbar zu machen. In der Unternehmenspraxis zeigt sich zunehmend deutlich, dass die Herausforderung einer nachhaltigen Entwicklung eng verbunden ist mit der Digitalisierung von Geschäfts- und Arbeitsprozessen (vgl. z. B. Lange & Santarius 2018). Im Modul 1 werden diese Zusammenhänge von Nachhaltigkeit und Digitalisierung daher aufgegriffen.

Geschäftsmodelle bilden – salopp formuliert – die grundlegende Architektur von Unternehmen und beschreiben, wie das Geschäft betrieben werden soll (vgl. Ahrend 2016, S. 2). Mit geeigneten Modellierungsinstrumenten lassen sich Innovationen, Veränderungen und sogar vollständige Neuausrichtungen von Unternehmen mit den damit verbundenen Chancen und Risiken im Überblick als Geschäftsmodelle abbilden und „durchspielen“. Anhand von Geschäftsmodellen lässt sich vor allem auf den Punkt bringen, *wie* künftig die Existenzsicherung und Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens gelingen könnte. Wird eine umfassende Betrachtung der Unternehmenszukunft aus verschiedenen Blickwinkeln – der volks- und betriebswirtschaftlichen, rechtlichen, gesellschaftlichen, kulturellen, technologischen und

ökologischen Entwicklungen – verfolgt, können zukunftsfähige, resiliente und nachhaltige Geschäftsmodelle entwickelt werden (vgl. Schaltegger & Hasenmüller 2006; Schneidewind 2012).

Nachhaltige Geschäftsmodelle gehen über eine reine Betrachtung von (oftmals kurzfristiger) ökonomischer Nutzenmaximierung hinaus, indem sie die betriebswirtschaftliche Wertschöpfung in Verbindung bringen mit Wegen zur Schaffung ökologischer und sozialer Mehrwerte bzw. mit der Vermeidung von Schadschöpfung in Umwelt und Gesellschaft (vgl. Beckmann & Schaltegger 2014). Inwieweit auch die Digitalisierung zur Gestaltung von zukunftsfähigen Geschäftsmodellen beitragen kann, lässt sich nicht pauschal beantworten. So hängen Digitalisierung und nachhaltige Entwicklung stark voneinander ab und bedingen sich. Digitalisierung kann Möglichkeiten schaffen, nachhaltige Entwicklungen voranzutreiben, zugleich ist die Digitalisierung ökologisch, sozial und ökonomisch aber keineswegs unproblematisch (vgl. dazu u. a. Lange & Santarius 2018).

Der Ansatz der Geschäftsmodellierung ist ganzheitlich ausgelegt, weil er über die Betrachtung einzelner Geschäfts- und Arbeitsprozesse hinausgeht und stattdessen das Wirkungsgefüge der zentralen Gestaltungsfelder im Unternehmen in seinen systemischen Zusammenhängen, Komplexitäten und Widersprüchen aufzeigt, die sich sowohl innerhalb des Unternehmens als auch in dessen sozialem Umfeld ergeben (vgl. Schaltegger & Hasenmüller 2006; Schneidewind 2012). Demnach lassen sich je nach unterschiedlichen Konfigurationen Annahmen über soziale, kulturelle, ökologische und ökonomische Entwicklungen verschiedene Settings ableiten. Neben diesem betriebswirtschaftlichen Nutzen haben Geschäftsmodellierungen insbesondere für die Personalentwicklung und Gestaltung von beruflicher Bildung eine überaus wichtige Bedeutung. Wie bereits in Abschnitt 2.2.1 erörtert, sind Geschäftsmodellierungen nicht nur betriebswirtschaftlich im Hinblick auf die Unternehmensentwicklung sinnvoll, sondern sie können auch wirtschaftspädagogische Potentiale als Lerngegenstände entfalten. Der Prozess der Geschäftsmodellentwicklung kann eine hohe Erklärungskraft im Sinne des Verstehens von komplexen Zusammenhängen erbringen und er eröffnet die Beteiligung der Mitwirkung an zentralen Zukunftsfragen (vgl. Schlömer et al. 2017, S. 2).

Dabei erfordert die Auseinandersetzung mit Geschäftsmodellen von Mitarbeiter(inne)n unternehmerisches, systemisches und prozessuales Denken und Handeln, das in weiten Teilen über das Tagesgeschäft hinausgeht (vgl. ebenda). Genau diese Fähigkeiten sind aber die Voraussetzung dafür, dass Mitarbeiter/-innen, Ausbilder/-innen und Auszubildende als künftige Fach- und Führungskräfte kompetent die Zukunfts- und Existenzsicherung ihrer Betriebe mitgestalten können. Den betrieblichen Ausbilder(inne)n kommt in diesem Zusammenhang eine besonders wichtige Rolle zu. In ihrer Doppelrolle als Fachexpert(inn)en für Geschäfts- und Arbeitsprozesse sowie Verantwortliche für betriebliche Ausbildung können sich Ausbilder/-innen als Multiplikatoren für das unternehmerische Denken einsetzen, indem sie dazu befähigt werden, ihre Ausbildungsprogramme und die damit zusammenhängende Kompetenzentwicklung ihrer Auszubildenden inhaltlich an Geschäftsmodellentwicklungen auszurichten. Das Modul 1 widmet sich daher mit folgenden Lernzielen dieser fachpraktischen und fachtheoretischen Professionalisierung vor allem des Ausbildungspersonals:

- (1) Im Hinblick auf eine fachliche Fundierung ermitteln und erläutern die Teilnehmer/-innen konzeptgeleitet für ihre Betriebe Geschäftsmodelle und Strategien (Suffizienz, Konsistenz, Effizienz) des nachhaltigen Wirtschaftens.

- (2) Weiterhin bewerten die Teilnehmer/-innen konkrete Beiträge und Leistungen ihrer Betriebe und Branchen zu einer nachhaltigen Entwicklung in Gesellschaft, Wirtschaft und Ökologie.
- (3) Daran anschließend entwerfen die Teilnehmer/-innen nach vorangegangener Reflexion ihrer bisherigen Geschäftsmodelle zukunftsfähige Geschäftsmodelle für nachhaltiges Wirtschaften. Sie wenden ein spezifisches Instrument zur Entwicklung von Geschäftsmodellen für nachhaltiges Wirtschaften (GEMO.NAWi) an.
- (4) Im Hinblick auf die betriebspezifischen Geschäftsmodelle für nachhaltiges Wirtschaften definieren die Teilnehmer/-innen die Funktionsweise einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und skizzieren Implementierungsstrategien.

Die didaktische Umsetzung im Modul 1 ist in Tabelle 1 ersichtlich. Sie sieht insgesamt fünf Einheiten vor, die im Folgenden inhaltlich sowie didaktisch erläutert werden. Die vorliegende Konzeption umfasst zehn Unterrichtsstunden mit 45 Minuten. Hierbei handelt es sich um Richtwerte, die je nach Adressatengruppe, Gruppengröße und Schwerpunktsetzung flexibel ausgestaltet werden können.

Tabelle 1: Modul 1 im Überblick

Einheit	Handlung	Zeitungsumfang
M 1.A	Einführung – Unternehmenszukunft und nachhaltiges Wirtschaften	ca. 90 Min.
M 1.B	Bausteine und Funktionen nachhaltiger Geschäftsmodelle	ca. 100 Min.
M 1.C	Entwicklung nachhaltiger Geschäftsmodelle	ca. 150 Min.
M 1.D	Präsentation, Diskussion und Reflexion	ca. 90 Min.
M 1.E	Transfer, Evaluation und Ausblick	ca. 20 Min.

4.2 M 1.A: Einführung – Unternehmenszukunft und nachhaltiges Wirtschaften

Die Ausgestaltung der ersten Moduleinheit wird in Tabelle 2 detailliert dargestellt:

Tabelle 2: Moduleinheit M 1.A – Phasen 1–4

Phasen	Handlungen	Aktionsform	Medieneinsatz/ Lerngegenstand	Zeit
1. Begrüßung und Tag-Cloud	Teilnehmer/-innen werden begrüßt Dozent/-in stellt sich vor Mittels Tag-Cloud erfolgt eine inhaltliche Einführung in die Modulfortbildung	Gespräch im Plenum	Power-Point-Präsentation, Tag-Cloud	ca. 15 Min.

2. Übersicht über die vier Module	Dozent/-in stellt Inhalte der Modulfortbildung insbesondere des ersten Moduls vor	Dozent(inn)en-Vortrag	Power-Point-Präsentation, GEMO.NAWI-Instrument	ca. 15 Min.
3. Vorstellung, Ablauf und Ziele	Dozent/-in stellt Ablauf, zentralen Lerngegenstand und Ziele des ersten Moduls vor	Dozent(inn)en-Vortrag	Power-Point-Präsentation, GEMO.NAWI-Instrument, Fahrplan	ca. 15 Min.
4. Kick-off, Statements und Vorstellungsrunde	Teilnehmer/-innen erarbeiten anhand von Fragestellungen Stärken und Schwächen des eigenen Unternehmens heraus	Einzelarbeit, Gespräch im Plenum	Power-Point-Präsentation, Steckbrief, Metaplankarten	ca. 45 Min.

1. Begrüßung und Tag-Cloud

Die/der Dozent/-in begrüßt die Teilnehmer/-innen der ersten Modulfortbildung. Damit die Teilnehmer/-innen einen ersten Einblick in das Modul 1 erhalten, wird eine sogenannte Schlagwortwolke (Tag-Cloud) eingesetzt (vgl. Lohmann, Ziegler & Tetzlaff 2009; Abbildung 11). In dieser werden gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen, wie Klimawandel, Finanz-, Wirtschafts- und Staatskrisen, Ressourcenknappheit, Digitalisierung und soziale Ungerechtigkeiten in Form von unterschiedlich gewichteten und hervorgehobenen Schlagwörtern dargestellt (vgl. Schlömer 2017). Mit dieser Informationsmethode werden nicht nur die wesentlichen Inhalte des Moduls auf den Begriff gebracht, sondern die Teilnehmer/-innen können zugleich ihre Assoziationen und Vorstellungen zu den Lerninhalten des Moduls abrufen. Außerdem lassen sich auf diese Weise Teilnehmer/-innen auch einer sehr heterogenen Lerngruppe individuell mit ihren Wissensständen „abholen“.



Abbildung 11: Tag-Cloud zu Modul 1

2. Übersicht über die vier Module

Anschließend werden der Aufbau und die Struktur der Fortbildung vorgestellt. (Zur grundlegenden Übersicht und Struktur der GEKONAWI-Module siehe Abschnitt 2.2.). Das Modell verknüpft eine organisationale Perspektive, welche die Geschäftsmodellentwicklung, die unternehmerische Ausrichtung, Nachhaltigkeitsleistungen, Wertschöpfungsnetzwerke, Arbeitssysteme und Geschäfts- und Arbeitsprozesse in den Blick nimmt, mit einer Perspektive der individuellen Kompetenzentwicklung. In dieser werden die Lehr-Lernkonzepte, -arrangements und -prozesse sowie die hierfür erforderlichen Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften dargestellt.

Mit der **Performanzdimension** (M 1) wird das für ein nachhaltig wirtschaftendes Unternehmen erforderliche Leistungsspektrum (organisationale Performanz) beschrieben. Für Handelsunternehmen können diese Performanzen z. B. in der Vermarktung zukunftsfähiger Produkt- und Dienstleistungsangebote, der Gestaltung öko-effizienter und suffizienter Logistikprozesse oder der Übernahme sozialer Verantwortung in der Lieferkette bestehen (vgl. Schlömer et al. 2017, S. 4). Zur Umsetzung dieser nachhaltigkeitsbezogenen Leistungen braucht es im Unternehmen nicht nur das notwendige Fachwissen (Knowthat), sondern auch das entsprechende Knowhow. Bereits in der Ausbildung muss ein Grundstein dafür gelegt werden, dass zukünftige Mitarbeiter/-innen über die entsprechenden Kompetenzen verfügen, um nachhaltigkeitsorientierte Unternehmensleistungen umsetzen zu können (vgl. Schlömer et al. 2017, S. 4). Damit das gelingen kann, sollten schon die Auszubildenden „das große Ganze“, also das Systemische, die Komplexität und die Ambiguität der nachhaltigen Entwicklung (Retinität) durchdringen. Als Ansatz zur Förderung dieses systemisch-nachhaltigen Denkens im Unternehmen eignet sich die Geschäftsmodellentwicklung, wie sie Modul 1 zugrunde liegt, besonders gut (siehe hierzu auch vertiefend Kapitel 2).

INFOBOX 1: Retinität

Abgeleitet vom lateinischen Wort rete = Netz, meint Retinität eine Gesamtvernetzung, also ein komplexes Netzwerk von Ursache-Wirkung bzw. „komplexen Strukturzusammenhängen in modernen Gesellschaftssystemen“ (Fischer 2006, S. 48). Der Begriff der Retinität lässt sich in seiner politischen und sozialetischen Bedeutung in drei Bestandteile bzw. Anforderungspunkte in Bezug auf die moderne Gesellschaft zerlegen: Sozial, ökologisch und ökonomisch. Eine Förderung der Vernetzung dieser Anforderungen begünstigt die globale Entwicklung und schafft ein Bewusstsein für Nachhaltigkeit, wodurch sowohl die gegenwärtige als auch zukünftige Generationen profitieren. Praxisbeispiele zum besseren Verständnis dieses komplexen Ursache-Wirkung Verhältnisses sind der sogenannte „Ökologische Rucksack“, der „Ökologische Fußabdruck“ oder das „virtuelle Wasser“. Hierbei wird die Vernetzung von jeglicher Handlung eines Menschen deutlich und messbar gemacht, indem man den Materialinput, der für die Bereitstellung bestimmter Güter benötigt wird, erfasst und mit anderen Gütern vergleichbar macht (vgl. Michelsen & Fischer 2017, S. 12; Veith 2004, S. 302 ff.).

3. Vorstellung, Ablauf und Ziele

Mit der Begrüßung, inhaltlichen Einstimmung durch die Tag-Cloud und Vorstellung des Fortbildungskonzeptes ist der Rahmen für das weitere Vorgehen gesteckt, so dass die/der Dozent/-in den Ablaufplan des ersten Fortbildungsmoduls austeilen und den Teilnehmer(inne)n vorstellen kann. Hierbei geht die/der Dozent/-in auf den zentralen Lerngegenstand und die Lernziele des ersten Moduls ein.

Der zentrale Lerngegenstand ist das GEMO.NAWi-Instrument, welches zur betriebs- und branchenspezifischen und zukunftsgerechten Geschäftsmodellentwicklung genutzt wird. Mit dem GEMO.NAWi-Instrument wird den Teilnehmer(inne)n abseits ihres Tagesgeschäfts die Möglichkeit geboten, die Zukunft ihres Unternehmens zu konstruieren.

Folgende Lernziele stehen für die erste Modulfortbildung im Fokus:

- (1) Im Hinblick auf eine fachliche Fundierung ermitteln und erläutern die Teilnehmer/-innen konzeptgeleitet für ihre Betriebe Geschäftsmodelle und Strategien (Suffizienz, Konsistenz, Effizienz) des nachhaltigen Wirtschaftens.
- (2) Weiterhin bewerten die Teilnehmer/-innen konkrete Beiträge und Leistungen ihrer Betriebe und Branchen zu einer nachhaltigen Entwicklung in Gesellschaft, Wirtschaft und Ökologie.
- (3) Daran anschließend entwerfen die Teilnehmer/-innen nach vorangegangener Reflexion ihrer bisherigen Geschäftsmodelle zukunftsfähige Geschäftsmodelle für nachhaltiges Wirtschaften. Sie wenden ein spezifisches Instrument zur Entwicklung von Geschäftsmodellen für nachhaltigen Wirtschaften (GEMO.NAWi) an.
- (4) Im Hinblick auf die betriebspezifischen Geschäftsmodelle für nachhaltiges Wirtschaften definieren die Teilnehmer/-innen die Funktionsweise einer BBNE und skizzieren Implementierungsstrategien.

4. Kick-off, Statements und Vorstellungsrunde

Die nun folgende Vorstellungsrunde richtet sich an diesem Statement aus:

„Was macht Unternehmen robust? [...] Wir leben in [...] einer vollkommenen neuen Lebenswelt. In dieser können Sie als Führungskräfte oder Unternehmer nur noch bedingt einschätzen,

- wie sich Ihr Markt in den nächsten fünf Jahren entwickeln wird,
- welche Produkte dann aufgrund des technischen Fortschritts möglich sind,
- welche (branchenfremden) neuen Wettbewerber plötzlich auftauchen und
- welche Konsequenzen sich hieraus für Ihr Geschäftsmodell ergeben werden.

Stabilität ist eine Illusion – dauerhafte Veränderung die Realität. Wir müssen uns von dem tiefmenschlichen Wunsch nach Kontrolle verabschieden.“ (Weber & Behrendt 2017, S. V).

Mit Blick auf dieses Statement sollen die Teilnehmer/-innen anhand von zwei Fragen die Zukunft ihrer Unternehmen einschätzen:

- (1) Woran machen Sie fest, dass ihr Unternehmen im Hinblick auf die Zukunft robust aufgestellt ist?
- (2) Woran machen Sie fest, dass ihr Unternehmen im Hinblick auf die Zukunft nicht robust sein könnte?

Ihre Antworten halten die Teilnehmer/-innen auf grünen (Frage 1) und roten (Frage 2) Metaplankarten fest und füllen parallel einen Steckbrief aus. Die Vorstellungsrunde orientiert sich an den Stichpunkten auf dem Steckbrief. D. h. in einem ersten Schritt stellen sich die Teilnehmer/-innen (Name – Branche – Unternehmen – Tätigkeit/ Funktion) vor. Parallel hierzu erstellt die/der Dozent/-in Namensschilder (-kärtchen) der Teilnehmer/-innen, sofern diese nicht bereits vorab von der fortbildungs anbietenden Institution vorbereitet wurden. In einem zweiten Schritt präsentieren die Teilnehmer/-innen ihre Metaplankarten. Diese werden im Laufe der einzelnen Ergebnispräsentationen von der/dem Dozent/-in nach thematischen Zusammenhängen geclustert. Damit ist die Einheit M 1.A: Einführung – Unternehmenszukunft und nachhaltiges Wirtschaften abgeschlossen. Die nachfolgende Einheit M 1.B: Bausteine und Funktionen nachhaltiger Geschäftsmodelle umfasst den für dieses erste Modul notwendigen theoretischen Input (vgl. Tabelle 3).

4.3 M 1.B: Bausteine und Funktionen nachhaltiger Geschäftsmodelle

Tabelle 3: Moduleinheit M 1.B – Phasen 5–8

Phasen	Handlungen	Aktionsform	Medieneinsatz/ Lerngegenstand	Zeit
5. Einführung in Geschäftsmodelle	Dozent/-in stellt die Definition und Anwendung von Geschäftsmodellen vor	Dozent(inn)en-Vortrag	Power-Point-Präsentation, GEMO. NAWI-Instrument	ca. 15 Min.
6. Einführung in nachhaltige Entwicklung	Dozent/-in gibt Input zur nachhaltigen Entwicklung und zum nachhaltigen Wirtschaften	Dozent(inn)en-Vortrag, Gespräch im Plenum	Power-Point-Präsentation, GEMO. NAWI-Instrument	ca. 15 Min.
7. Nachhaltige Geschäftsmodelle	Dozent/-in gibt Input zur Grundidee nachhaltiger Geschäftsmodelle	Dozent(inn)en-Vortrag, Gespräch im Plenum	Power-Point-Präsentation, Film, GEMO.NAWI-Instrument, Steckbrief: Frage 3	ca. 20 Min.
8. Dimensionen des Instrumentes GEMO.NAWI	Dozent/-in stellt die einzelnen Dimensionen des GEMO.NAWI-Instruments vor Teilnehmer/-innen reflektieren diese anhand ihrer eigenen Branche Zusätzlich wird mittels des Informationsblatts (siehe Anhang) die Finanzdimension aufgearbeitet	Dozent(inn)en-Vortrag, Gespräch im Plenum	Power-Point-Präsentation, Informationsblatt (siehe Anhang): GEMO.NAWI-Instrument	ca. 50 Min.

5. Einführung in Geschäftsmodelle

Geschäftsmodelle beschreiben – auf den Punkt gebracht – wie Unternehmen ihr Geschäft betreiben. Anders ausgedrückt: Sie beschreiben die Handlungslogiken, die -ausprägungen, -kalküle und -absichten eines Unternehmens (vgl. Schneidewind 2012, S. 80). „Sie beziehen sich auf die Wertproduktion des Unternehmens. Dabei machen sie Aussagen zum ‚Was?‘ (Art des Wertangebotes, Preise, Funktionalität) und Zielgruppen (Kunden, Stakeholder, Netzwerke) als auch dem ‚Wie?‘ (Schlüsselressourcen, Marke, Mitarbeiter, Technologien etc.) und Schlüsselprozesse (Aktivitäten, Steuerung) der Werterstellung. Über die finanzielle Betrachtung (Gewinne, Kosten) werden diese beiden Dimensionen integriert.“ (ebenda). An Geschäftsmodellen lässt sich konkret ablesen, welcher grundlegende Aufbau („Architektur“) und welches Leitbild einem Unternehmen zu Grunde liegen (vgl. ebenda). Ein Geschäftsmodell stellt somit pointiert dar, wie zentrale Elemente der unternehmerischen Gestaltung strategisch ausgeprägt und miteinander kombiniert werden (vgl. Schallmo 2014, S. 6).

INFOBOX 2: Business Plan in Abgrenzung zum Geschäftsmodell

Ein Businessplan ist ein schriftliches Dokument, das „die Realisierungsstrategie der Unternehmensziele mit allen wesentlichen Voraussetzungen, Planungen und Maßnahmen in einem Zeithorizont von meist drei bis fünf Jahren darstellt.“ (Nagl 2018, S. IX). Daher stellt der Business Plan eine wichtige Entscheidungsgrundlage für Management, Gesellschafter und potenzielle Geschäftspartner/-innen dar. Außerdem bildet der Businessplan die Grundlage für Verhandlungsgespräche mit möglichen Gesellschafter(inne)n, Finanzinstituten und strategischen Partnern (vgl. ebenda). Im Gegensatz zum Geschäftsmodell, einem kreativen diskursiv angelegten Tool zur Ausgestaltung verschiedener Szenarien der Unternehmenszukunft, dient ein Business Plan der „detaillierten“ und „analytischen“ Planung eines Unternehmens.

Zur Abbildung und Ausgestaltung von Geschäftsmodellen wurde von Osterwalder und Pigneur (2011) das Business Modell CANVAS entwickelt. CANVAS bedeutet wörtlich übersetzt „Leinwand“ oder „Plane“ und dient zur Modellierung der verschiedenen Geschäftsfelder und deren Zusammenhänge. In Anlehnung an die CANVAS von Osterwalder und Pigneur wurde im Rahmen des Projektes GEKONAWI eine wirtschaftspädagogische Konkretisierung, das GEMO.NAWI-Instrument, entwickelt.

Dieses ist in folgende sechs Dimensionen unterteilt:

- (1) Finanzdimension: Finanzwirtschaftliche Abwägung von unternehmerischen Entscheidungen, d. h. Einschätzung der Entwicklung von Umsätzen, Kosten und Risiken.
- (2) Nutzendimension: Das Nutzen- und Leistungsversprechen des Unternehmens gegenüber Kunden/-innen, Konsument(inn)en und Partnern.
- (3) Kundendimension: Die aus dem Nutzenversprechen ausgelösten nachhaltigen Lebens- und Konsummuster, die Unternehmen schaffen können. Dazu gehören Kundensegmente, Kundenkanäle und Kundenbeziehungen.

- (4) Wertschöpfungsdimension: Die Wertschöpfungsprozesse zur Produkt- und Dienstleistungsentwicklung – dazu zählen Ressourcen, Fähigkeiten und Prozesse.
- (5) Partnerdimension: Die für das Unternehmen notwendigen Partner, Partnerkanäle und Partnerbeziehungen.
- (6) Unternehmensumwelt: Wechselbeziehungen zwischen dem Unternehmen und seiner technologischen, sozialen, ökologischen und ökonomischen Umwelt.

Damit liegt mit der GEMO.NAWi ein neuer Ansatz vor, der elementare Anforderungen des nachhaltigen Wirtschaftens berücksichtigt. Die GEMO.NAWi umfasst sechzehn Leitfragen, die nach den Dimensionen Finanzen, Nutzen, Kunden, Wertschöpfung, Partner und Unternehmensumwelt sortiert sind. Mit diesen Fragen wird die ökonomische mit der sozialen und ökologischen Wertschöpfung verbunden und kann als Kommunikationsinstrument im Unternehmen über nachhaltige Geschäftsmodelle der Zukunft genutzt werden. Als strategisches Planungsinstrument weisen Geschäftsmodelle eine hohe Agilität auf und können in der Unternehmenspraxis gezielt für die Zukunftsprognose eingesetzt werden (vgl. Ahrend 2016).

Mit Hilfe der GEMO.NAWi (vgl. Abbildung 5) lassen sich sehr schnell und unkompliziert verschiedene Annahmen über die Zukunft eines Unternehmens ableiten und mit ihren Konsequenzen darstellen. So lassen sich für ein Unternehmen gleich mehrere mögliche Geschäftsmodelle eines Unternehmens konstruieren, die jeweils auf verschiedenen Annahmen über die Entwicklungen in Umwelt, Gesellschaft und Technik basieren und damit je spezifische strategische Optionen eines Unternehmens abbilden. Damit erlauben Geschäftsmodellierungen den Blick aus dem Unternehmen heraus in das gesellschaftliche Umfeld der Betriebe und können somit künftige Trends berücksichtigen. Als Lerngegenstände stellen Geschäftsmodelle darüber hinaus einen ganzheitlichen Ansatz dar, mit dem nicht nur einzelne Geschäftsprozesse, sondern systemische Gesamtzusammenhänge modelliert werden können (vgl. Wicke, Kiepe & Schlömer 2019, S. 17) (vgl. Kapitel 3.1). Damit die Teilnehmer/-innen der Modulfortbildung in der Lage sind, nachhaltige Geschäftsmodelle entwickeln, präsentieren, diskutieren und reflektieren zu können, wird im Folgenden ausgeführt, was nachhaltige Entwicklung bzw. nachhaltiges Wirtschaften ist.

6. Einführung in nachhaltige Entwicklung und nachhaltiges Wirtschaften

Grenzen des Wachstums, endliche Ressourcen und Generationengerechtigkeit – das sind die Schlagwörter, mit denen der Begriff „Nachhaltigkeit“ seit dem verstärkten Aufkommen umweltpolitischer Debatten in den 1980er Jahren verknüpft wird. Die eigentliche Tragweite des Nachhaltigkeitsbegriffes lässt sich dabei besonders gut verstehen, wenn dessen Gegenbegriff herangezogen wird: Demnach ist Nachhaltigkeit der „Gegenbegriff zu ‚Kollaps‘. Er bezeichnet, was standhält, was tragfähig ist, was auf Dauer angelegt ist, was resilient ist, und das heißt: gegen den ökologischen, ökonomischen und sozialen Zusammenbruch gefeit“ (Grober 2010, S. 14) ist. Daraus lässt sich der „Anspruch der nachhaltigen Entwicklung [ableiten], die Umwelt global und dauerhaft zu erhalten, um auf dieser Grundlage die Wirtschaft und die Gesellschaft weiterzuentwickeln, zu stabilisieren und im Gleichgewicht zu halten“ (von Hauff & Jörg 2017, S. 8). Diese Leitvorstellungen einer nachhaltigen Entwicklung stellt

einen übergeordneten Orientierungsrahmen zukunftsgerechter und -fähiger Lebens-, Wirtschafts- und Arbeitsstile dar (vgl. Degenhardt 2007, S. 13 f.; Fischer 2003, S. 47, 58; Kastrup 2013, S. 6).

Unternehmen haben mit ihrer Art zu wirtschaften – genauer gesagt, mit ihren Konsum- und Nutzenangeboten und der Ausgestaltung ihrer Wertschöpfung – großen Einfluss auf die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung (vgl. Pfriem 2016, S. 353 ff.). So gehen industrielle Produktion, Handel und Konsum häufig mit negativen Folgen für die soziale, ökologische und ökonomische Umwelt einher. Anzuführen sind hier stichwortartig der Schadstoffausstoß, die Ressourcen- und Energiebedarfe oder die Förderung und Verarbeitung von Rohstoffen, die zu ökologischen Belastungen führen (z. B. Klimawandel, Artensterben, Beeinträchtigung von Luft- und Wasserqualität). In der Folge führt dies zu weiteren Kosten (z. B. Ernteausfälle, Gesundheitsschäden, Materialschäden), die allerdings nur unzureichend „internalisiert“ sind. Damit ist gemeint, dass die Verursacher nicht in vollem Umfang für ihre Schäden aufkommen (vgl. Sturm & Vogt 2018, S. 46 ff.). Diese Effekte lassen sich für viele Lebens- und Wirtschaftsbereiche recht genau beziffern: Das Umweltbundesamt hat sogenannte Umweltkostensätze für die Luftschadstoffe, die Strom- und Wärmeerzeugung sowie den Personen- und Güterverkehr in einer Studie ermittelt (vgl. Matthey & Bünger 2019). Auf Basis dieser Daten lassen sich die Schäden wirtschaftlicher Tätigkeiten beziffern und mit möglichen Vermeidungskosten, die alternative Lebens- und Wirtschaftsstile mitbringen, vergleichen.

Fraglich bleibt jedoch, wie Unternehmen dazu bewegt werden können, ihre Wertschöpfung bestmöglich von der Schadschöpfung zu entkoppeln und Beiträge zur Lösung von Nachhaltigkeitsproblemen leisten zu können, anstatt neue zu schaffen. Eine überzeugende Argumentation könnte sich dann ergeben, wenn der Nutzen und die Kosten von nachhaltigem Wirtschaften nicht nur auf volkswirtschaftlicher und gesellschaftlicher Ebene dargestellt werden, sondern wenn auch auf einzelbetrieblicher Ebene aufgezeigt wird, dass nachhaltiges Wirtschaften – verstanden als die Vermeidung von ökologischen, sozialen und ökonomischen Schäden – für Unternehmen rentabel ist. Ein entsprechender Ansatz liegt mit dem Ansatz der einzelbetrieblichen Geschäftsmodelle für nachhaltiges Wirtschaften vor. Damit lässt sich modellieren, wie durch Vermeidung von Schadschöpfung zugleich auch Wertschöpfung entstehen kann und in der Folge die Unternehmensexistenz und künftige Rentabilität eines Unternehmens abgesichert werden können (vgl. Schaltegger & Wagner 2006; Schneidewind 2012, S. 80).

Um den Teilnehmer(inne)n einen ersten Zugang zur Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung zu eröffnen, wird ein filmischer Input gegeben: „Utopien für eine neue Gesellschaft – Der Sozialpsychologe Harald Welzer entwirft eine Welt in 2050 ohne Wachstum“⁴. Daran anschließend erfolgt eine knappe Diskussion mit den Teilnehmer(inne)n zu ihren Eindrücken, auch im Hinblick auf ihre eigene unternehmerische Rolle. Der Schritt von der globalen Ebene einer nachhaltigen Entwicklung zur Frage, welche Bedeutung Unternehmen dabei zukommt, nachhaltig zu wirtschaften, ist somit didaktisch vorbereitet.

⁴ Das Video ist verfügbar unter URL: <https://www.zeit.de/video/2012-09/1862233284001/die-kuenftige-gesellschaft-utopie-von-harald-welzer-eine-welt-ohne-wachstum> [Zugriff: 05.06.2019].

INFOBOX 3: Brundtlandbericht

Vor dem Hintergrund der weltweit wachsenden ökologischen, ökonomischen und sozialen Probleme wurde 1983 die UN-Kommission für Umwelt und Entwicklung unter Vorsitz der damaligen norwegischen Ministerpräsidentin Gro Harlem Brundtland gegründet. Die UN-Kommission wurde beauftragt, Handlungsempfehlungen für die dauerhafte Entwicklung der Welt zu erarbeiten (vgl. Grunwald & Kopfmüller 2012, S. 23). Mit dem Bericht „Unsere gemeinsame Zukunft“ präsentierte die UN-Kommission 1987 ihre Ergebnisse, die sich in drei zentralen Grundprinzipien zusammenfassen lassen: Erstens, die globale Dimension der oben skizzierten Herausforderungen, zweitens, die Verknüpfung von Umwelt- und Entwicklung und drittens das Thema Verteilungsgerechtigkeit der zukünftigen und gegenwärtigen Generationen (inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit) (vgl. ebenda, S. 24). Die Arbeit der Brundtlandkommission ist bis heute von zentraler Bedeutung: „Ihr kommt das Verdienst zu, den Begriff der nachhaltigen Entwicklung erstmals einer breiteren, auch nichtwissenschaftlichen Öffentlichkeit als globales Entwicklungsleitbild näher gebracht zu haben. Es gelang der Kommission, ein Nachhaltigkeitsverständnis zu entwickeln, das bis heute weltweit als geeignete Ausgangsbasis für konkretere Strategien akzeptiert wird“ (ebenda, S. 23 f.). Die Definition des Begriffs nachhaltiger Entwicklung – in der deutschen Fassung des Brundtlandberichtes ist noch von „dauerhaft“ die Rede – lautet folgendermaßen: „Dauerhafte Entwicklung ist Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987, S. 46). Diese Definition bildet die Ausgangsbasis in der wissenschaftlichen Diskussion zur Nachhaltigkeit, als auch in der praktischen Umsetzung von Nachhaltigkeitskonzepten. Ziel der Bemühungen ist auch heute noch, ein Verständnis für die Notwendigkeit einer dauerhaften Erfüllung der menschlichen Grundbedürfnisse unter Berücksichtigung der Tragkapazität der natürlichen Umwelt zu schaffen.

7. Nachhaltige Geschäftsmodelle

Nachhaltig wirtschaftende Unternehmen richten ihre Geschäftsmodelle zwar nach einem ökonomischen Kalkül aus, aber beachten zugleich auch soziale und ökologische Aspekte. Mit diesen sozialen und ökologischen Aspekten wird nicht nur Nutzen für die Gesellschaft und Ökologie gestiftet, sondern auch für das Unternehmen selbst, indem es z. B. neue Geschäftsfelder mit ökologisch und sozial verantwortlichen Produkten erschließt, Kosten durch Energie- und Ressourceneffizienzmaßnahmen senkt oder allgemeine Unternehmensrisiken und spezifische Risiken (u. a. Imageprobleme, gesetzliche Restriktionen, Mitarbeiterfluktuation) durch wirtschaftsethische und soziale Unternehmenspolitik vorbeugt (vgl. Dyllick 2003; Schaltegger & Hasenmüller 2005, S. 4; 2006, S. 7). Eine nachhaltigkeitsorientierte Geschäftsmodellentwicklung geht weit über einen simplen Strategiewechsel hinaus, da damit in der Regel eine grundlegende kulturelle Neuausrichtung von Ökonomie und Unternehmertum einhergeht. Aufgrund dieser kulturellen Neuausrichtung ist eine nachhaltige Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter/-innen und Auszubildenden im Unternehmen sowie eine BBNE besonders wichtig, da eine Unternehmenskultur durch die gesamte Mitarbeiterschaft geprägt wird.

In einer anschließenden Diskussion überlegen die Teilnehmer/-innen gemeinsam anhand der dritten Frage des Steckbriefs, ob sich im Kontext der nachhaltigen Entwicklung Geschäftsmodelle entwickeln lassen. In der Diskussion werden genauso Ansatzpunkte für

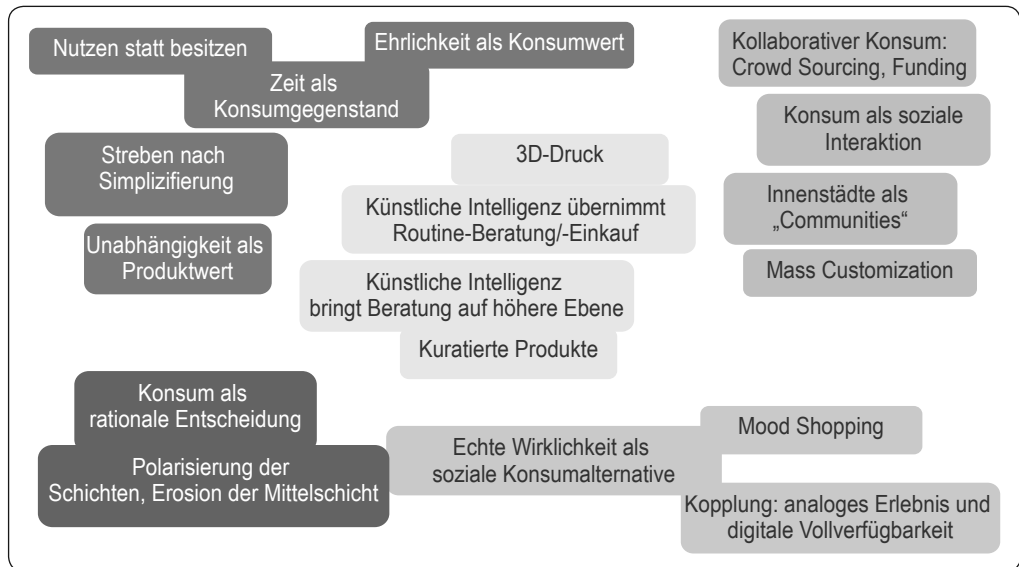


Abbildung 12: Mögliche Ansatzpunkte für nachhaltige Geschäftsmodelle (vgl. Ternès, Towers, & Jerusel 2015, S. 13 ff.)

nachhaltige Geschäftsmodelle erörtert wie mögliche Barrieren, die nachhaltiges Wirtschaften im Unternehmen behindern könnten, um die Komplexität des Themas abzubilden und zu erfassen (vgl. Abbildung 12).

8. Dimensionen des Instruments GEMO.NAWi

Nachdem der theoretische Input zum Themenkomplex Nachhaltigkeit abgeschlossen ist, wird in das Instrument GEMO.NAWi eingeführt. In einem Dozent(inn)en-Vortrag werden die einzelnen Dimensionen der GEMO.NAWi vorgestellt und nach jeder Dimension im Hinblick auf die eigene Branche gemeinsam aufgearbeitet. Dieses Vorgehen dient der Vorbereitung der noch folgenden eigenständigen betriebs- bzw. branchenspezifischen Geschäftsmodellentwicklung (M 1.C: Entwicklung nachhaltiger Geschäftsmodelle). Als weitere Hilfestellung wird ein Informationsblatt zur Sharing-Economy (siehe Anhang) ausgegeben.

Finanzdimension

In der Finanzdimension geht es um die finanziellen Risiken und die finanziellen Mehrwerte. Hier stehen folgende Fragen im Zentrum:

Frage 1: Welche finanziellen *Risiken* gehen wir ein, wenn wir unser Unternehmen konsequent auf Zukunft ausrichten (insb. Nachhaltigkeit und Digitalisierung)? Welche finanziellen Risiken gehen wir ein, wenn wir das nicht tun?

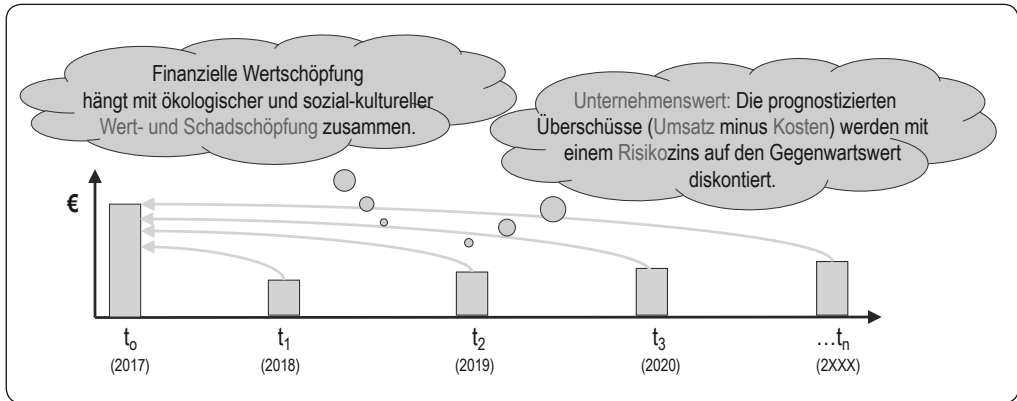


Abbildung 13: Finanzdimension Background

Frage 2: Welche *Kosten* lassen sich durch nachhaltiges Wirtschaften senken? Welche neuen Kosten könnten ggf. entstehen?

Frage 3: Welche *neuen Umsatzquellen* eröffnen sich durch die Ausrichtung des Geschäftsmodells auf nachhaltiges Wirtschaften? Welche *alten Quellen* entfallen?

Hilfsfrage: Ist mein Unternehmen langfristig robust? (siehe M 1.A. Einführung – Unternehmenszukunft und nachhaltiges Wirtschaften)

„Die Fragen der Finanzdimension stellen auf zwei wichtige Zusammenhänge des nachhaltigen Wirtschaftens ab. Erstens soll den Teilnehmer(inne)n aufgezeigt werden, dass eine finanzielle Wertschöpfung von Unternehmen (in konventionellen Geschäftsmodellen) mit einer (zum Teil erheblichen) ökologischen und sozial-kulturellen Schadschöpfung einhergeht. In sehr negativen Fällen profitiert das Unternehmen finanziell davon, dass Ressourcen der Umwelt und Gesellschaft in ihrer Substanz gefährdet werden. In positiven Fällen kann es gelingen, die Schadschöpfung zu minimieren (und im theoretischen Fall von der finanziellen Wertschöpfung zu entkoppeln). In nachhaltigen Geschäftsmodellen werden nicht nur finanzielle Werte für das Unternehmen generiert, sondern es wird zugleich auch eine Wertschöpfung für Mensch und Umwelt erreicht. Damit wird den Teilnehmer(inne)n zweitens durch die Finanzdimension aufgezeigt, dass die finanzielle Wertschöpfung eines Unternehmens bzw. die daraus resultierende Unternehmenswertentwicklung maßgeblich durch die Berücksichtigung von ökologischen und sozialen Maßnahmen positiv gestaltet werden kann. Ganz konkret befassen sich die Teilnehmenden mit der Frage, welche Umsätze generiert, welche Kosten gesenkt und welche Risiken vermieden werden können, wenn ihre Unternehmen auf nachhaltiges Wirtschaften setzen. Mit dieser Dimension analysieren die Teilnehmer/-innen folglich, in welchem Maße nachhaltiges Wirtschaften ein Geschäftsmodell für ihre Unternehmungen werden kann.“ (Wicke, Kiepe & Schlömer 2019, S. 8).

In Abbildung 13 wird vereinfacht dargestellt, wie über die Kategorien von Umsatz, Kosten und Risiken auf den Unternehmenswert geschlossen werden kann. Vereinfacht gesagt,

ergibt sich der Unternehmenswert aus der Diskontierung von zukünftig zu erwartenden Gewinnen (Umsatz minus Kosten) mit einem unternehmensspezifischen Risikozinssatz auf den Gegenwartszeitpunkt. Ökologische und sozio-kulturelle Faktoren können durch ihre Auswirkungen auf künftige Umsätze, Kosten und Risiken folglich zugleich einen sehr deutlichen Einfluss auf den Unternehmenswert haben. Zur weiteren Veranschaulichung wird die Finanzdimension zusammen mit den Teilnehmer(inne)n anhand des Informationsblatts (siehe Anhang) erarbeitet. Die Finanzdimension ist von allen Dimensionen für die Entwicklung von Geschäftsmodellinnovationen besonders wichtig, da sie der Prüfstein ist, ob Innovationen oder Änderungen finanziell überhaupt tragfähig sind. Zur Ideengenerierung selbst hingegen sind die folgenden zwei Dimensionen ausschlaggebender.

Nutzendimension

Als nächstes wird die Nutzendimension vorgestellt. Diese Dimension lässt sich mittels folgender Fragen untersuchen:

Frage 4: Welches Nutzenversprechen geben wir Kunden und Nutzern? Welche (neuen) Konsumwerte, Lebensstile, Anforderungen und Problemstellungen bedienen wir mit unseren Wertangeboten?

Frage 5: Welche neuen Fähigkeiten und Möglichkeiten entwickeln Nutzer durch unsere Angebote?

Frage 6: Welchen Nutzen stiftet das Unternehmen für Gesellschaft, Bildung, Kultur, Wirtschaft und Ökologie?

„In der Nutzendimension wird gefragt, welches Nutzenversprechen Unternehmen durch ihre Produkte und Dienstleistungen an ihre Kunden und die Gesellschaft richten. Teilnehmer/-innen beschreiben, analysieren und bewerten hier kritisch die Sinnhaftigkeit und die Folgen des Angebotes ihres Unternehmens.“ (Wicke, Kiepe & Schlömer 2019, S. 8).

Die Fragen werden durch theoretische Hintergrundinformationen aus der Konsum- und Werteforschung ergänzt. Betrachtet man die Konsum- und Wertekultur seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges, lassen sich drei Phasen ausmachen: Die „traditionelle Pflichtkultur“ (1950er/60er Jahre), „die Modernisierung“ (1970er bis 90er Jahre) und die „Renaissance der Werte“ (ab 2000er Jahre) (vgl. Helmke, Scherberich & Uebel 2016, S. 46). Traditionelle Orientierungen wie Pflichtgefühl, Wunsch nach Wohlstand, Materialismus und soziale Sicherheit galten noch bis Ende der 1970er Jahre als gesellschaftlich erstrebenswert (vgl. ebenda, S. 45). „Seit Mitte der 1980er Jahre lässt sich die Entstehung einer neuen Wertedimension beobachten (...). Prestigedenken, Eitelkeit, eine gewisse Oberflächlichkeit und eine ausgeprägte Ich-Kultur formten diesen Zeitabschnitt, in dem der Wunsch nach gesellschaftlicher Freiheit und Spaß dominierte“ (ebenda). Jener, an Spaß orientierte, Individualisierungsprozess erreichte seinen Höhepunkt Mitte der 1990er Jahre (vgl. ebenda S. 46). „Seitdem ist von einer Trendwende durch das Nachlassen der individualistischen und postmaterialistischen

Von der „traditionellen Pflichtkultur“ (1950er/60er Jahre), über „die Modernisierung“ (1970er bis 90er Jahre) hin zu einer „Renaissance der Werte“ (ab 2000er Jahre) (Helmke 2017, S. 46)



Abbildung 14: Nutzendimension aus der Perspektive der Marktforschung

Wertewelt zu reden“ (ebenda). Ethische Kaufkriterien erfahren seitdem zunehmend an Bedeutung. Für diesen Wertewandel stehen Schlagworte, wie Achtsamkeit, Gelassenheit, Bewusstsein oder Entschleunigung (vgl. Abbildung 14).

Im Anschluss an diesen theoretischen Input folgt eine knappe Diskussion im Rahmen der nachstehenden These, mit der die Teilnehmer/-innen sowohl bisherige Geschäftspraktiken hinterfragen als auch die für nachhaltige Geschäftsmodelle wichtigen Parameter des sozialen und ökologischen Mehrwertes hinsichtlich des Nutzenangebotes reflektieren sollen:

„Konsumprozesse, bei denen es um die schlichte Bedürfnisbefriedigung durch materielle Güter geht, treten zunehmend in den Hintergrund. Stattdessen geht es darum, dass Unternehmen Nutzenangebote unterbreiten, mit denen Kunden neue Fähigkeiten und Möglichkeiten erhalten.“

Kundendimension

Neben der Nutzendimension ist die Kundendimension von zentraler Bedeutung, da sich mit ihr die Zielgruppe festlegen und mit dem zuvor überlegten Nutzenangebot abgleichen lässt. So könnte man zum Beispiel zu dem Ergebnis kommen, dass man durch das neu entwickelte Nutzenangebot eine völlig neue Kundengruppe anspricht, die im bisherigen Geschäftsmodell nicht vorkommt. Mit den folgenden Leitfragen lassen sich beispielsweise auch Rückkopplungen zur Finanzdimension herstellen, wenn man feststellen muss, dass das neue Nutzenangebot aufwändig finanzierbarer Kundenkanäle bedarf.

Frage 7: Wen sprechen wir mit unserem Wertangebot an? Durch welche Merkmale zeichnen sich unsere wichtigsten Kunden-/ Nutzergruppen aus?

Frage 8: Wie erreichen wir künftig unsere Kunden und Nutzer? Welche Kanäle brechen weg, welche neuen tun sich auf?

Frage 9: Welche Arten von Kundenbeziehungen sind in Zukunft (noch) tragfähig? Durch welche Merkmale zeichnen sich zukunftsfähige Kundenbeziehungen aus?

„Die Fragen der Nutzendimension sind eng verbunden mit jenen der Kundendimension, da Überlegungen zum Nutzenangebot auch Konsequenzen für die zu adressierende Kundengruppe haben können. [...]. Die Teilnehmer/-innen berücksichtigen bei der Ausgestaltung der Analyse, Reflexion und Ausgestaltung ihres zukunftsorientierten Geschäftsmodells u. a. die LOHAS als mögliche Kundengruppe im Kontext zukunftsfähiger Geschäftsmodelle. ‚Kennzeichnend für die LOHAS ist das Anliegen, die bisher als gegensätzlich angesehenen Konsumbedürfnisse wie Nachhaltigkeit und Genuss, Umwelterorientierung und Design, Ethik und Luxus in ihrem Konsumalltag und -verhalten miteinander zu vereinbaren.‘ (Helmke, Scherberich & Uebel 2016, S. 6). Gleichzeitig bietet die Kundengruppe der LOHAS den Lernenden einen wichtigen Anlass zur kritischen Reflexion: So ist ‚[e]iner der großen Vorwürfe an die Gruppe der LOHAS [...], dass es sich bei dieser Zielgruppe um eine Art Weltverbesserer handelt, die direkt aus den Labors der Marktforschungsinstitute stammen. Dieser Hype um die LOHAS musste nach Ansicht der Kritiker nicht mal von der Werbung besetzt werden, vielmehr hat hier die Wirtschaft diese neue Zielgruppe gleich selber erfunden.‘ (ebenda, S. 112). Von dieser kritischen Betrachtung ausgehend lassen sich die im Geschäftsmodell angestrebten Kundenbeziehungen skizzieren, die sich z. B. durch Merkmale wie Langfristigkeit, Vertrauen, Kontinuität, Transparenz und Partizipation auszeichnen. Insgesamt wird damit eine kritische Betrachtung auf die Gestaltung von Angebots-Nachfrage-Mustern bei den Lernenden angeregt.“ (Wicke, Kiepe & Schlömer 2019, S. 9).

Ein weiterer Input gibt die/der Dozent/-in hinsichtlich der Erosion von Vertrauen, die sich auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen beobachten lässt (vgl. Helmke, Scherberich & Uebel 2016, S. 9 ff.) (Abbildung 15). Galt noch bis Anfang der 2000er Jahre die Maxime des Wirtschaftswachstums und des materiellen Wohlstands mit einer relativ stabilen wirtschaftlichen Entwicklung, so haben Krisensituationen, wie die Finanzkrise (ab 2008), verschiedene Unternehmensskandale mit ihrer fehlenden ethischen Verantwortung und Weitsicht, die zunehmenden Umwelt- und Gesundheitsbelastungen sowie Energie- und Rohstoffknappheiten eine Erosion von Vertrauen auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen offengelegt (vgl. ebenda, S. 9 ff.). Dies führt(e) nicht zuletzt zu veränderten Konsumwerten (siehe Ausführungen zur Nutzendimension), verantwortungsvolleren Lebensstilen und neuen Produkt- und Dienstleistungsmodellen (vgl. Helmke, Scherberich & Uebel 2016, S. 9 ff.). Diese Veränderungen drücken sich seit Ende 2010er Jahre in veränderten Wohlstandskonzepten aus (vgl. Helmke et al. 2016, S. 9 ff.)



Abbildung 15: Kundendimension aus der Perspektive der Marktforschung (vgl. Helmke et al. 2016, S. 9 ff.)

Wertschöpfungsdimension

Die Wertschöpfungsdimension bildet die Kernprozesse eines Unternehmens ab, indem in ihr die Ressourcen und Prozesse definiert werden, die es zur Umsetzung des neuen Nutzenangebotes bedarf. Die Teilnehmer/-innen lernen diese Dimension anhand folgender Fragen kennen:

Frage 10: Welche immateriellen Ressourcen und Fähigkeiten sind künftig im Unternehmen und bei Mitarbeiter(inne)n besonders wichtig? Welche sind schon vorhanden, welche noch nicht?

Frage 11: Welche materiellen Ressourcen sind künftig besonders wichtig? Welche sind schon vorhanden, welche noch nicht?

Frage 12: Welche neuen Prozesse werden notwendig, welche müssen verändert werden und welche fallen künftig weg, um das Nutzenversprechen zu entwickeln?

„Die Wertschöpfungsdimension wirft Fragen auf, mit denen die Teilnehmer/-innen die Prozesse ihres Unternehmens hinsichtlich ihrer Zukunftsfähigkeit analysieren. Dabei gehen sie auch auf die den Prozessen inhärenten materiellen sowie immateriellen Ressourcen und Fähigkeiten ein. Bezugnehmend auf die Aussage von Faltin (2017) ‚Kopf schlägt Kapital‘ wird hierbei besonders die Ressource ‚Mitarbeiter/-in‘ und deren kreatives und innovatives

Potenzial in seiner Bedeutung von zukunftsfähigen Geschäftsmodellen hervorgehoben.“ (Wicke, Kiepe & Schlömer 2019, S. 9).

INFOBOX 4: „Kopf schlägt Kapital“

Dieser Ausspruch stammt von Günter Faltin und bildet auch den Titel zu seinem 2008 erschienenen Buch, in dem er seine Erfahrungen als Gründer oder „Entrepreneur“ darlegt. Der Fokus dieses Ausspruchs liegt nach Faltin auf einer möglichst unkonventionellen Denkweise, die betriebswirtschaftliche Kenntnisse und das benötigte Kapital außer Acht lassen und lediglich der Idee bzw. dem Konzept den Vorrang geben. Um nahezu unabhängig vom Kapital zu werden, könnte man auf bereits vorhandene Komponenten der Dienstleistungsgesellschaft zurückgreifen. Dieser von Faltin geprägte Ausspruch „Kopf schlägt Kapital“ legt den Fokus auf eine möglichst unkonventionelle Denkweise, die betriebswirtschaftliche Kenntnisse außer Acht lässt, spricht nicht die Messgröße Kapital, sondern eine kreative Idee oder ein innovatives Konzept forciert.

Die/der Dozent/-in bietet den Teilnehmer(inne)n zusätzlich eine Perspektive aus dem aktuellen Forschungsdiskurs von Helmrich et al. (2016). Die Autoren zeigen auf, welche Merkmale der (Wertschöpfungs-)Prozesse sich nicht durch investitionsreiche künstliche Intelligenz (Kapital) ersetzen lassen und daher weiterhin der menschlichen Arbeitskraft (Kopf) bedarf:

- Kommunikation mit anderen Menschen (soziale Intelligenz),
- Gestaltung und Innovation (kreative Intelligenz),
- häufige Prozessveränderungen und -neuerungen,
- komplexe Entscheidungssituationen und Problemlösungen,
- Unwägbarkeiten durch Prozessstörungen sowie
- Unwägbarkeiten wegen fehlender Informations- und Wissensbasis (Helmrich et al. 2016, S. 23 ff.).

Im Anschluss an diese Diskussion zur Wertschöpfungsdimension zeigt die/der Dozent/-in eine weitere Forschungsperspektive auf, die sich mit Wertschöpfung im Kontext nachhaltigen Wirtschaftens beschäftigt. Hier stellt die/der Dozentin ausgewählte Strategien und Ansätze nachhaltigen Wirtschaftens in Anlehnung an Schneidewind (2012, S. 86) und Sachs (1993) vor.

Seit den späten 1970er Jahren haben sich unterschiedliche Nachhaltigkeitsstrategien herausgebildet, die sich in zwei Gruppen unterteilen lassen: Die erste Gruppe umfasst die Effizienzstrategie- (Verringerung des Einsatzes von Ressourcen und Energie pro Output-einheit) und die Konsistenzstrategie (Vereinbarkeit von Natur und Technik, Kreislaufwirtschaft), sie zielen auf technik- und innovationsorientierte Lösungen ab (vgl. Schmidt-Bleek 1998; von Weizsäcker 2010). Die zweite Gruppe umfasst die Suffizienzstrategie, welche „einer Kultur der Maßlosigkeit im Bereich von Lebensstilen entgegenwirk[t]“ (Pfriem 2011, S. 206). Folglich zielt eine Strategie der Suffizienz darauf, „dass Menschen ihr Verhalten ohne Zwang verändern und Praktiken, die Ressourcen übermäßig verbrauchen, einschränken oder ersetzen. Sie bemüht sich um einen genügsamen, umweltverträglichen Verbrauch von Energie

und Materie durch eine geringe Nachfrage ressourcenintensiver Güter und Dienstleistungen. Die Suffizienzstrategie ist primär also nicht auf eine Veränderung der Energie- und Materialbeschaffenheit fixiert, sondern auf die Reduktion des Volumens benötigter Material- und Energiemengen durch eine Veränderung von Lebens- und Konsumstilen.“ (Stengel 2011, S. 140). Daher handelt es sich hierbei um einen ganzheitlichen Ansatz, der die Sinnhaftigkeit des Wirtschaftens forciert und nicht eine bloße Zweck-Mittel-Relation in den Blick nimmt (vgl. Hochmann & Pfriem 2018, S. 131).

Sachs (1993, S. 70 f.) unterscheidet vier grundlegende Suffizienzstrategien, die nachfolgend mit Beispielen unterlegt werden (vgl. Schneidewind 2012, S. 86 ff.):

- Entrümpelung z. B. Sharing-Modelle (Carsharing),
- Entschleunigung z. B. Slow Steaming (langsame und zuverlässige Logistik),
- Entkommerzialisierung z. B. Do-it-together (Handwerks-, Koch- und Programmierkurse) sowie
- Entflechtung z. B. regionale Produkte und Beschaffung.

Partnerdimension

Als vorletzte Dimension des GEMO.NAWi-Instruments stellt die/der Dozent/-in die Partnerdimension den Teilnehmer(inne)n vor. Hier werden nachfolgende Leitfragen bearbeitet:

Frage 13: Welche Partner – auch außerhalb unserer Branche – sind wichtig, damit wir unser künftiges Nutzenversprechen erbringen können?

Frage 14: Durch welche Merkmale ist eine zukunfts offene und kooperative Unternehmensführung, -kultur und -organisation geprägt?

„In der Partnerdimension wird durch die entsprechenden Leitfragen zum einen ein Nachdenken über zukünftige Partner in Anlehnung an das Nutzenversprechen des Unternehmens ermöglicht. Zum anderen wird eine Reflexion über Merkmale einer zukunfts offenen und kooperativen Unternehmensführung, -kultur und -organisation forciert. Aktuelle wissenschaftliche Ergebnisse zeigen auf, dass sich ‚[i]nsgesamt (...) Geschäftsbeziehungen intensiviert [haben], d. h. im Durchschnitt ist die Anzahl der Kooperationspartner gestiegen (...)‘ (Müller 2012, S. 155) ist. Daran anschließend ist feststellbar, dass besonders durch Partnerschaften, die über das bestehende Wertschöpfungsnetzwerk hinausreichen, zukunfts fähige Geschäftsmodelle im Kontext nachhaltiger Entwicklung realisiert werden können. Insbesondere zur Bewältigung von Herausforderungen des nachhaltigen Wirtschaftens sind unternehmensübergreifende Kollaborationen und partnerschaftliche Beziehungen von großer Bedeutung, da sie gemeinschaftlich erfolgen und damit Risiken und Kosten teilen (vgl. Helmold & Terry 2016, S. 7 ff.).“ (Wicke, Kiepe & Schlömer 2019, S. 10).

Die Teilnehmer/-innen diskutieren entlang der folgenden These die heutige und zukünftige Bedeutung von unternehmerischen Partnerschaften im Rahmen zukunftsfähiger Geschäftsmodelle für nachhaltiges Wirtschaften:

„Kopf schlägt Kapital“ (Faltin 2017) gilt künftig auch für etablierte Unternehmen! Die Digitalisierung führt zum Abbau von Marktbarrieren und zur Demokratisierung von Wissen und Marktzugängen auch für völlig neue Player. Nachhaltige Entwicklung macht kreative und unkonventionelle Lösungsansätze und Geschäftsmodelle notwendig.

Mit dieser Dimension der GEMO.NAWI wird die *nach innen* gerichtete Perspektive (Finanzdimension – Nutzendimension – Kundendimension – Wertschöpfungsdimension-Partnerdimension) der Geschäftsmodellentwicklung abgeschlossen.

Unternehmensumwelt – Background

„Mit der letzten Dimension der Unternehmensumwelt wird eine nach außen gerichtete Unternehmensperspektive eingenommen. Hier wird fragegeleitet eingefordert, ökologische, gesellschaftliche, technische und wirtschaftliche Entwicklungen und Prognosen bei der Modellentwicklung zu beachten. Damit wird die Kritik, dass es sich bei Geschäftsmodellen letztendlich um einen finanzwirtschaftlichen Ansatz handelt (vgl. Antoni-Komar, Lautermann & Pfriem 2011, S. 187 f.) in der Form aufgegriffen, dass auch soziale und ökologische Anliegen im Hinblick auf ökonomischen Erfolg bei der Ausgestaltung von nachhaltigen und zukunftsgerichteten Geschäftsmodellen berücksichtigt werden. Gerade für die Entwicklung von nachhaltigen Geschäftsmodellen ist die Außenperspektive der Unternehmensumwelt entscheidend, weil sie im besonderen Maße den Zusammenhang von gesellschaftlichen, technologischen, aber auch politischen Trends und den eigenen Geschäftspraktiken herstellt. Jedoch ist diese Dimension auch herausfordernd, weil sie die Teilnehmer/-innen vor die Schwierigkeit stellt, überhaupt Prognosen abzugeben und daraus Geschäftsmodellinnovationen oder auch -barrieren abzuleiten.“ (Wicke, Kiepe & Schlömer 2019, S. 10, vgl. Abbildung 16).

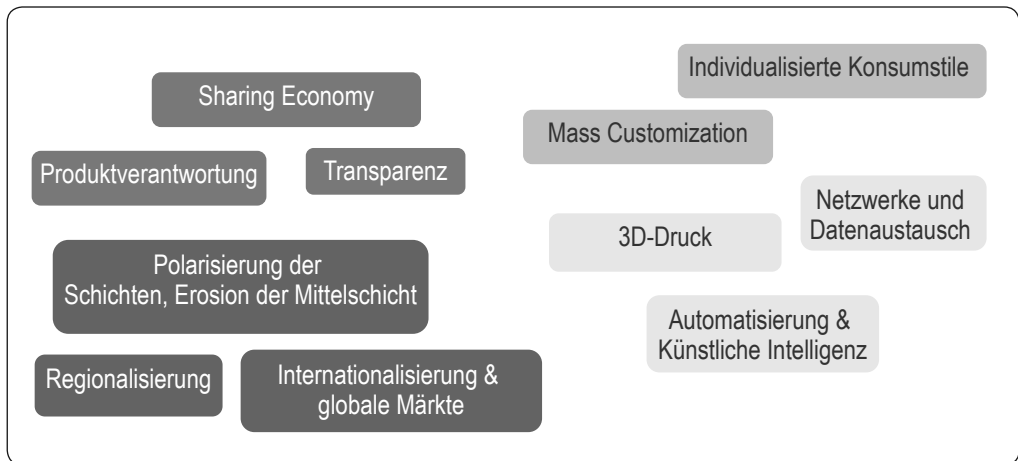


Abbildung 16: Unternehmensumwelt – Background

Folgende Leitfragen werden nach dieser kurzen Einführung gemeinsam besprochen:

Frage 15: Welche ökologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen und Prognosen erfordern ein nachhaltiges Geschäftsmodell? Welche Chancen bieten diese Entwicklungen?

Frage 16: Welche wirtschaftlichen, regulatorischen und technologischen Entwicklungen und Prognosen erfordern ein nachhaltiges Geschäftsmodell? Welche Chancen bieten diese Entwicklungen? (Siehe hier Ausführungen M 1.B – Phase 7).

4.4 M 1.C: Entwicklung nachhaltiger Geschäftsmodelle

Tabelle 4: Moduleinheit M 1.C – Phasen 9–11

Phasen	Handlungen	Aktionsform	Medieneinsatz / Lerngegenstand	Zeit
9. Ausgabe und Erläuterung zentraler Arbeitsauftrag	Dozent/-in erläutert Arbeitsauftrag und bespricht Rückfragen	Dozent(inn)en-Vortrag	Power-Point-Präsentation GEMO. NAWi-Instrument, Informationsblatt (siehe Anhang)	ca. 15 Min.
10. Effectuation-Prinzipien und Rollenkarten zur Anleitung der Geschäftsmodellentwicklung	Dozent/-in erklärt die ausgewählten Hilfsmittel des Arbeitsauftrags und klärt anschließende Rückfragen	Dozent(inn)en-Vortrag	Power-Point-Präsentation GEMO. NAWi-Instrument, Informationsblatt (siehe Anhang), Rollenkarten	ca. 15 Min.
11. Begleitete Arbeitsphase: Entwicklung Geschäftsmodelle für nachhaltiges Wirtschaften	Entwicklung betriebs- und/oder branchenspezifischer nachhaltiger Geschäftsmodelle der Zukunft	Gruppenarbeit	Power-Point-Präsentation GEMO. NAWi-Instrument, Informationsblatt (siehe Anhang), Rollenkarten	ca. 120 Min.

9. Ausgabe und Erläuterung zentraler Arbeitsauftrag

Nachdem sich die Teilnehmer/-innen theoretisch mit den sechs Dimensionen, den Leitfragen, einem ersten Unternehmensbeispiel für ein nachhaltiges Geschäftsmodell (Informationsblatt: siehe Anhang) sowie mit gemeinsamen Überlegungen auseinandergesetzt haben, sollen sie jetzt ihr eigenes Geschäftsmodell entwickeln. Die/der Dozent/-in stellt zunächst den Arbeitsauftrag zur Entwicklung nachhaltiger Geschäftsmodelle der Zukunft vor und verteilt die dafür notwendigen Arbeitsmaterialien in Form von Blanco-Postern des GEMO. NAWi-Instrumentes (Mindestgröße DIN A2), Haftnotizzetteln (Mindestgröße 75 mm × 75 mm) und Stiften. Auf die Haftnotizzettel notieren die Teilnehmer/-innen ihre betriebs- oder branchenspezifischen Überlegungen und Antworten zu den Leitfragen der einzelnen Dimensionen und kleben diese in die dafür vorgesehenen Felder des Blanco-Posters. Vorteil

dieses Vorgehens ist die hohe Flexibilität der Entwicklung eines Geschäftsmodells der Zukunft, da die einzelnen Haftnotizzettel in einem kreativen Prozess flexibel in ihrer Position verändert, ausgetauscht oder verworfen werden können. Als Einstiegshilfe weist die/der Dozent/-in die Teilnehmer/-innen zur Bearbeitung des Auftrags darauf hin, dass sie auch auf ihre Ergebnisse der Einheit M 1.A: *Einführung – Unternehmenszukunft und nachhaltiges Wirtschaften, Phase 4: Kick-off, Statements und Vorstellungsrunde* mit den ausgefüllten roten („Woran machen Sie fest, dass Ihr Unternehmen im Hinblick auf die Zukunft nicht robust aufgestellt ist?“) und grünen („Woran machen Sie fest, dass Ihr Unternehmen im Hinblick auf die Zukunft robust sein könnte?“) zurückgreifen können. Zum Einsatz kommen außerdem folgende zwei Hilfsmittel:

- (1) Effectuation-Prinzipien
- (2) Rollenkarten

10. Effectuation-Prinzipien und Rollenkarten zur Anleitung der Geschäftsmodellentwicklung

Bei der Modellierung nachhaltiger Geschäftsmodelle nutzen die Teilnehmer/-innen zwei Hilfsmittel, die einen kreativen Entwicklungsprozess didaktisch anleiten und ihnen weiteres Hintergrundwissen und -knowhow anbieten. Diese stellt die/der Dozent/-in wie folgt vor:

- (1) Das **Effectuation-Prinzip** geht auf Sarasvathy (2001) zurück und entstammt der Entrepreneurship Forschung (vgl. im Folgenden Schlömer 2017, S. 14). Die Effectuation-Prinzipien haben das Ziel, Teilnehmer/-innen im unternehmerischen Denken und Handeln zu fördern, sich dabei von ihren bisherigen Handlungsmustern und Vorstellungen zu befreien und dadurch befähigt zu werden, unbeschriebenen und unkonventionellen Pfaden bei der Gestaltung nachhaltiger Geschäftsmodelle oder -innovationen zu folgen. Dazu können vier Grundannahmen der Effectuation-Prinzipien zur Neuausrichtung bestehender Geschäftsmodelle und Organisationen von den Teilnehmer(inne)n zur Bearbeitung genutzt werden (vgl. Schlömer 2017, S. 20 mit Bezug auf Baiert & Grichnik 2013):
 - Prinzip des leistbaren Verlusts:
Ein leistbarer Verlust wird bestimmt, um möglichst frei kreieren und experimentieren zu können. Es geht darum, „eine unternehmerische Gelegenheit auf der Grundlage eines Verlustes zu verfolgen, der zwar nur möglicherweise eintritt, der aber zu verkraften wäre und mit dem man sich bereits abgefunden hat.“ (Volery et al. 2016, S. 70).
 - Prinzip der Partnerschaften:
„Effectuators‘ arbeiten mit Partnern zusammen, die ähnliche Interessen verfolgen. Dabei werden die Ziele den Vorstellungen des Partners angepasst, mit denen man zusammenarbeiten möchte.“ (Faschingbauer 2010, zitiert nach Müller et al. 2016, S. 150)

- Prinzip der Umstände und Zufälle:
Umstände und Zufälle sollten als unternehmerische Gelegenheiten genutzt werden, anstatt sich dagegen abzugrenzen (siehe konventionelle Managementlehre). Im Hinblick auf Digitalisierung und nachhaltige Entwicklung sind es häufig gerade die Zufälle und Umstände, die neue Lösungswege ermöglichen.
 - Prinzip der Mittelorientierung:
„Der Unternehmer geht von den Dingen aus, die ihm zur Verfügung stehen. Er fragt sich, wen er kennt, was er weiß und wer er ist. Er versucht, diese Mittel zu nutzen, um etwas Neues zu kreieren.“ (Faschingbauer 2010, zitiert nach Müller et al. 2016, S. 150).
- (2) Die/der Dozent/-in stellt als didaktische Methode die **Rollenkarten** vor. Diese dienen dazu, dass die Teilnehmer/-innen bestimmte Rollen einnehmen, die sie nach Möglichkeit in ihrem realen Berufsleben nicht innehaben, um sich dadurch von ihren bisherigen Funktionen im Unternehmen lösen zu können und so kreativ und uneingeschränkt neue Perspektiven in eine betriebs- oder branchenspezifische (nachhaltige) Geschäftsmodellentwicklung der Zukunft einbringen zu können. Hierbei handelt es sich um folgende drei Rollen:
- Moderator/-in:
Sie haben die **Zeit** im Blick und sind verantwortlich dafür, dass alle Dimensionen der GEMO.NAWi beschrieben werden. Nutzen Sie hierfür die Haftnotizzettel. Zudem ist es Ihre Aufgabe, die Aussagen und Ideen Ihrer Gruppenmitglieder aufeinander zu beziehen, durch Ihre eigene Expertise zu ergänzen, um so einen gemeinsamen Lösungsansatz zu generieren, der ein zukunftsfähiges Geschäftsmodell abbildet.
 - Realist/-in:
Sie haben die **Umsetzbarkeit** im Blick und sind verantwortlich dafür, dass alle Dimensionen der GEMO.NAWi realistisch umsetzbar sind. Hierbei ist es Ihre Aufgabe, Herausforderungen aufzuzeigen, die sich aus den diskutierten Vorschlägen und Ideen zur Ausgestaltung eines zukunftsfähigen Geschäftsmodells ergeben.
 - Visionär/-in:
Sie haben die **unternehmerische Zukunft** im Blick und sind verantwortlich dafür, dass alle Dimensionen der GEMO.NAWi zukunftsorientiert ausgestaltet werden. Hierbei ist es Ihre Aufgabe, Potentiale und Chancen aufzuzeigen, die sich aus den diskutierten Vorschlägen und Ideen zur Ausgestaltung eines zukunftsfähigen Geschäftsmodells ergeben.

Nach Klärung eventueller Rückfragen der Teilnehmer/-innen durch die/den Dozent/-in finden sich die Teilnehmer/-innen zur Entwicklung eines (nachhaltigen) Geschäftsmodells der Zukunft in betriebs- oder branchenspezifischen Gruppen zusammen. Die Umsetzung der Geschäftsmodellentwicklung mit dem GEMO.NAWi bietet viele Variationsmöglichkeiten. Neben einer komplett zukunftsgerichteten Variante (GEMO.NAWi 2025) ist es auch möglich zunächst das gegenwärtige Geschäftsmodell abzubilden. Gerade Gruppen, denen das innovative Denken schwerfällt, kann es helfen zunächst den Status quo zu erfassen und auf dieser Grundlage an kleineren Stellschrauben Neuerungen zu überlegen.

11. Begleitete Arbeitsphase: Entwicklung Geschäftsmodelle für nachhaltiges Wirtschaften

In der Arbeitsphase entwickeln die Teilnehmer/-innen innerhalb ihrer Gruppe eigenständig (betriebs- oder branchenspezifische) Geschäftsmodelle der Zukunft aus. Die/der Dozent/-in steht in dieser Phase den Teilnehmer(inne)n beratend zur Seite und geht auf eventuelle Rückfragen ein oder gibt, wenn nötig, auch Anregungen.

4.5 M 1.D: Präsentation, Diskussion und Reflexion

Tabelle 5: Moduleinheit M 1.D – Phasen 12–13

Phasen	Handlungen	Aktionsform	Medieneinsatz / Lerngegenstand	Zeit
12. Präsentation der einzelnen Geschäftsmodelle	Die Teilnehmer/-innen stellen die von ihnen entwickelten nachhaltigen Geschäftsmodelle der Zukunft begründet vor	Präsentation der Arbeitsergebnisse durch Gruppen	Ausgefülltes GEMO.NAWI-Instrument, evtl. ausgefüllten grünen und rote Metaplankarten	ca. 50 Min.
13. Diskussion und Reflexion der entwickelten Geschäftsmodelle	Teilnehmer/-innen diskutieren, reflektieren und überarbeiten ggf. ihre Geschäftsmodelle auf Grundlage der erhaltenen Rückmeldungen	Gespräch im Plenum	Ausgefülltes GEMO.NAWI-Instrument	ca. 40 Min.

12. Präsentation der einzelnen Geschäftsmodelle

Alle oder ausgewählte Gruppen stellen ihre betriebs- oder branchenspezifischen nachhaltigen Geschäftsmodelle der Zukunft entlang ihrer eigenständig ausgefüllten GEMO.NAWI vor. Hierbei achtet die/der Dozent/-in darauf, dass

- alle Dimensionen der GEMO.NAWI vorgestellt werden,
- Zusammenhänge zwischen den einzelnen Dimensionen aufgezeigt werden sowie
- die einzelnen Dimensionen des GEMO.NAWI-Instruments mit Bezug auf die dort aufgeführten Leitfragen beantwortet wurden.

Hinweis: Zur Unterstützung und Nachvollziehbarkeit der Begründungslinien der einzelnen Gruppen hinsichtlich der von ihnen entwickelten GEMO.NAWI kann die/der Dozent/-in oder die jeweilige Gruppe selbst auf die grünen oder roten Metaplankarten verweisen.

13. Diskussion und Reflexion der entwickelten Geschäftsmodelle

Nach Abschluss der Präsentationsphase der einzelnen Geschäftsmodelle erfolgt eine Diskussion über die gesamten Arbeitsergebnisse. Hier können, sofern die Teilnehmer/-innen einverstanden sind, auch Bezüge zu den einzelnen nachhaltigen Geschäftsmodellen der Zukunft hergestellt werden. In Anlehnung an die Rückmeldungen der anderen Teilnehmer/-innen reflektieren die einzelnen Gruppen ihr entwickeltes Geschäftsmodell und leiten Konsequenzen hinsichtlich einer möglichen Überarbeitung ihres betriebs- oder branchenspezifischen nachhaltigen Geschäftsmodells der Zukunft ab.

4.6 M 1.E: Evaluation, Transfer und Ausblick

Tabelle 6: Moduleinheit M 1.E – Phasen 14–16

Phasen	Handlungen	Aktionsform	Medieneinsatz / Lerngegenstand	Zeit
14. Evaluation des ersten Moduls	Teilnehmer/-innen evaluieren das Fortbildungsmodul	Einzelarbeit	Power-Point-Präsentation, Evaluationsbogen	ca. 10 Min.
15. Bereitstellung von Transferaufgaben	Dozent/-in stellt Transferaufgaben vor	Dozent(inn)en-Vortrag	Power-Point-Präsentation, Transferaufgaben	ca. 5 Min.
16. Ausblick auf das zweite Modul	Dozent/-in gibt einen Ausblick auf das zweite Modul	Dozent(inn)en-Vortrag	Power-Point-Präsentation	ca. 5 Min.

14. Evaluation des Moduls

Die/der Dozent/-in teilt den Teilnehmer(inne)n den Evaluationsbogen aus. Dieser wird in Einzelarbeit von jedem/ jeder Teilnehmer/-in ausgefüllt. Beim Einsammeln der Bögen ist auf Anonymität zu achten.

15. Bereitstellung von Transferaufgaben

Nach der Evaluationsphase weist die/der Dozent/-in darauf hin, dass zur vertieften Auseinandersetzung mit dem ersten Fortbildungsmodul Transferaufgaben zur Verfügung gestellt werden (siehe Anhang: Transferaufgaben).

16. Ausblick auf das zweite Modul

Zum Abschluss des ersten Moduls erhalten die Teilnehmer/-innen einen Einblick in das zweite Modul: Prozesse und berufliches Handeln für nachhaltiges Wirtschaften. Hier werden

die Geschäftsmodelle für nachhaltiges Wirtschaften im Hinblick auf die involvierten betrieblichen Handlungs- und Arbeitssysteme mit einem theoretisch und empirisch abgesicherten Verfahren der mehrstufigen Prozessanalyse bearbeitet (vgl. Rebmann & Schlömer 2009). Von zukunftssicheren Wertschöpfungsnetzwerken ausgehend, werden berufsspezifische Arbeitssysteme sowie die darin enthaltenen Geschäfts- und Arbeitsprozesse identifiziert, die eine besondere Nachhaltigkeitsrelevanz aufweisen und daher entscheidend für die Entwicklung von nachhaltigen Geschäftsmodellen der Zukunft sind.

5 Modul 2: Prozesse und Berufshandeln für nachhaltiges Wirtschaften



Abbildung 17: Das GEKONAWI-Konzept – Modul 2

5.1 Überblick über M 2

Mit dem zweiten Modul (vgl. Abbildung 17) wird die konzeptionelle Ebene der Geschäftsmodellentwicklung verlassen und die operative Ebene der Geschäftsmodellumsetzung betreten. Die zentralen Fragen des zweiten Fortbildungsmoduls sind, *erstens*, welche Geschäfts- und Arbeitsprozesse für das entwickelte nachhaltige Geschäftsmodell definiert, ausdifferenziert oder umgestaltet werden müssen und *zweitens*, wie sich die zuvor entworfenen nachhaltigen Geschäftsmodelle in konkretes berufliches Handeln umsetzen lassen. Genau wie im ersten Modul kommt auch hier ein Instrument in Form eines Posters (Geschäftsprozesse des nachhaltigen Wirtschaftens: GEPRO.NAWi) zum Einsatz, mit dessen Hilfe Geschäfts- und Arbeitsprozesse gestaltet, reflektiert und bewertet werden können. Der zentrale Lerngegenstand GEPRO.NAWi eignet sich besonders gut als Gruppenarbeitsinstrument. Es geht darum, differenzierte und gleichzeitig typische Geschäftsprozesse und Arbeitsabläufe zu analysieren und dann so zu planen, dass sie zur Umsetzung des jeweiligen nachhaltigen Geschäftsmodells beitragen. Diese Analyse und Planung erfordern einen hohen Grad an Reflexion und eine Mehrperspektivität, sodass Gruppenarbeiten zielführend sind.

Die Arbeit mit der GEPRO.NAWi ist in *drei Schritte* unterteilt: In einem *ersten Schritt* soll ein Wertschöpfungsnetzwerk modelliert werden, in dem die grundlegenden Betriebsfunktionen hinsichtlich ihrer Bedeutungen, Abhängigkeiten und Zusammenhänge abgebildet werden. Mit diesem ersten Schritt soll die Prozessarchitektur ermittelt werden, die sich aus den sechs Dimensionen des Geschäftsmodells ergibt (vgl. Operationalisierung von Geschäftsmodellen: Wirtz 2018, S. 130 ff.). Die Prozessarchitektur eines Geschäftsmodells lässt sich nach Kern- und Unterstützungsfunktionen beschreiben. Kernfunktionen (z. B.

Lieferantenauswahl, Sortimentsgestaltung, Kundenberatung) erbringen unmittelbar das Nutzenversprechen für die Kunden des Unternehmens. Unterstützungsfunktionen (z. B. Rechnungswesen, Personalwesen, IT) sorgen quasi als notwendige Bedingung dafür, dass die Kernfunktionen ihre Leistung erbringen können.

Diese Übersichts-Prozessarchitektur wird im *zweiten Schritt* weiter aufgeschlüsselt, indem einzelne Auszüge aus dem Wertschöpfungsnetzwerk in detaillierte Prozessdiagramme übertragen werden. Mit diesem Schritt wird deutlich, welche konkreten Prozesse hinter den jeweiligen Betriebsfunktionen stehen. Der *dritte Schritt* konkretisiert diese einzelnen Prozesse noch weiter, indem sich die Teilnehmer/-innen überlegen sollen, welche beruflich-betrieblichen Handlungssituationen diese Prozesse abbilden. Gerade mit diesem letzten Schritt lässt sich die Umsetzung nachhaltiger Geschäftsmodelle besonders gut überprüfen, da sich anhand der beruflich-betrieblichen Handlungssituationen zeigt, ob diese auch tatsächlich praxistauglich sind oder gegebenenfalls re-modelliert werden müssen.

In der Fortbildungspraxis wird die GEPRO.NAWi dazu genutzt, dass ausgewählte Geschäfts- und Arbeitsprozesse und deren berufliche Handlungssituationen im Kontext nachhaltigen Wirtschaftens in der erforderlichen Tiefe definiert, re-modelliert und reflektiert werden. So lässt sich beispielsweise das Lieferantenmanagement unter dem Gesichtspunkt einer Sustainable Supply Chain analysieren, ein Kundenberatungsprozess für nachhaltiges Marketing entwerfen oder auch die Neukonzeption nachhaltiger Geschäftsfelder und Produkte erstellen. Insgesamt bietet die GEPRO.NAWi ein Verfahren an, mit dem sich erstens sehr gut abfragen lässt, welche (Teil-)Prozesse im Unternehmen typischerweise ablaufen, zweitens, sich klären lässt, welche Faktoren dazu beitragen, dass ein zukunftsfähiges Geschäftsmodell umgesetzt werden kann und drittens, sich mit der GEPRO.NAWi überprüfen lässt, ob diese Umsetzung auch gelingt.

Als Lernziele für die fachpraktische und -theoretische Professionalisierung des Ausbildungspersonals ergibt sich Folgendes:

- (1) Im Hinblick auf die Mitgestaltung von Geschäftsmodellen für nachhaltiges Wirtschaften analysieren die Teilnehmer/-innen ihre branchenspezifischen Prozessarchitekturen und erstellen auf dieser Basis Wertschöpfungsnetzwerke und Prozessdiagramme mittels der GEPRO.NAWi.
- (2) Die Teilnehmer/-innen identifizieren und beschreiben beruflich-betriebliche nachhaltigkeitsorientierte Tätigkeitsfelder.
- (3) Die Teilnehmer/-innen nutzen Techniken der Darstellung bzw. Modellierung und Gestaltung von Geschäfts- und Arbeitsprozessen (GEPRO.NAWi), um Handlungsfelder und -muster der Mitgestaltung von Geschäftsmodellen für nachhaltiges Wirtschaften auf der Grundlage vorab analysierter Geschäfts- und Arbeitsprozesse zu ermitteln.

Die didaktische Umsetzung im Modul 2 ist in Tabelle 7 dargestellt. Sie sieht insgesamt fünf Einheiten vor, die im Folgenden inhaltlich sowie didaktisch erläutert werden. Die vorliegende Konzeption sieht einen Umfang von zehn Unterrichtsstunden à 45 Minuten vor. Hierbei handelt es sich um Richtwerte die je nach Adressatengruppe, Gruppengröße und Schwerpunktsetzung flexibel ausgestaltet werden können.

Tabelle 7: Modul 2 im Überblick

Einheit	Handlung	Zeitungsfang
M 2.A	Einführung in die Umsetzung von Geschäftsmodellen	ca. 90 Min.
M 2.B	Wertschöpfungsnetzwerke <i>re</i> -modellieren	ca. 120 Min.
M 2.C	Prozessdiagramme <i>re</i> -modellieren	ca. 100 Min.
M 2.D	Ausgewählte Geschäftsmodelle <i>re</i> -modellieren	ca. 120 Min.
M 2.E	Transfer, Evaluation und Ausblick	ca. 20 Min.

5.2 M 2.A: Einführung in die Umsetzung von Geschäftsmodellen

Tabelle 8: Moduleinheit M 2.A – Phasen 1–7

Phasen	Handlungen	Aktionsform	Medieneinsatz / Lerngegenstand	Zeit
1. Begrüßung und Vorstellung	Dozent/-in begrüßt die Teilnehmer/-innen stellt sich selbst vor und leitet eine Vorstellungsrunde ein	Gespräch im Plenum	-	ca. 10 Min.
2. Übersicht über die Module	Dozent/-in stellt Inhalte der Modulfortbildung, insbesondere des zweiten Moduls vor	Dozent(inn)en-Vortrag	Power-Point-Präsentation, GEMO.NAWI-Instrument	ca. 15 Min.
3. Ablauf und Ziele des Modul 2	Dozent/-in stellt Ablauf, zentralen Lerngegenstand und Ziele des zweiten Moduls vor	Dozent(inn)en-Vortrag	Power-Point-Präsentation, GEMO.NAWI-Instrument, Fahrplan	ca. 10 Min.
4. Wiederholung, Vorstellung der Arbeitsergebnisse	Dozent/-in präsentiert die Ergebnisse des ersten Moduls (entwickelte GEMO.NAWI)	Dozent(inn)en-Vortrag, Gespräch im Plenum	Power-Point-Präsentation, GEMO.NAWI-Instrument	ca. 15 Min.
<i>Optional:</i> Transferaufgabe aus Modul 1	Teilnehmer/-innen stellen Ergebnisse der Transferaufgabe vor	Gespräch im Plenum	Transferaufgaben	ca. 15 Min.
5. Prozessorientierte Umsetzung von Geschäftsmodellen	Dozent/-in zeigt prozessorientierte Umsetzung von Geschäftsmodellen auf	Dozent(inn)en-Vortrag	Power-Point-Präsentation GEMO.NAWI-Instrument	ca. 15 Min.
6. Einführung in die prozessorientierte Unternehmensorganisation	Dozent/-in führt in die prozessorientierte Unternehmensorganisation ein	Dozent(inn)en-Vortrag	Power-Point-Präsentation	ca. 15 Min.
7. Überblick über GEMO.NAWI-Instrument	Dozent/-in stellt GEMO.NAWI-Instrument vor	Dozent(inn)en-Vortrag	Power-Point-Präsentation, GEMO.NAWI-Instrument	ca. 10 Min.

1. Begrüßung und Vorstellung

Die/der Dozent/-in begrüßt die Teilnehmer/-innen zum zweiten Fortbildungsmodul und stellt sich kurz vor. Falls die Teilnahme zum ersten Modul abweicht, stellen sich die Teilnehmer/-innen ebenfalls unter Nennung ihres Namens, ihrer Funktion im Unternehmen/ in der Institution sowie ihrer Tätigkeit vor. Parallel zur Vorstellung der Teilnehmer/-innen erstellt die/der Dozent/-in Namensschilder (-kärtchen), sofern diese nicht bereits vorliegen.

2. Übersicht über die vier Module

Als Wiederholung und Einordnung der vier Fortbildungsmodule, sollte anschließend an die Begrüßung und Vorstellungsrunde die grundsätzliche Struktur der Fortbildung des GEKONAWI-Modells gegeben werden. Das Gekonawi-Modell verknüpft eine Perspektive der Geschäftsmodellentwicklung, die unternehmerische Ausrichtung, Nachhaltigkeitsleistungen, Wertschöpfungsnetzwerke, Arbeitssysteme und Geschäfts- und Arbeitsprozesse in den Blick nimmt, mit einer Perspektive der Kompetenzentwicklung. In dieser werden die Lehr-Lernkonzepte, -arrangements und -prozesse sowie die resultierenden Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften dargestellt. Diese Perspektiven werden durch vier Dimensionen, die zugleich die einzelnen Fortbildungsmodule darstellen miteinander verbunden: M 1=Performanz, M 2=Handlung, M 3=Lernen, M 4=Kompetenz. (Zur grundlegende Übersicht und Struktur der GEKONAWI-Module siehe Abschnitt 2.2).

Mit der betrieblichen Umsetzungspraxis von nachhaltigen Geschäftsmodellen der Zukunft ergibt sich eine weitere Herausforderung im Rahmen von nachhaltiger Entwicklung und nachhaltigem Wirtschaften. Die Konkretisierung von abstrakten Geschäftsmodellkonzepten in reale berufliche Handlungsfelder erfordert eine sehr detaillierte Analyse des gesamten Prozesssystems eines Unternehmens. Für die Festlegung, welche Anforderungsprofile benötigt werden und wie die Mitarbeiter/-innen aktiv dabei mitwirken können neue oder modifizierte Geschäftsmodelle umzusetzen, ist diese **Handlungsdimension** des Moduls 2 maßgeblich. Mitarbeiter/-innen partizipieren bislang zu schwach an der Entwicklung und Umsetzung nachhaltiger Geschäftsmodelle (vgl. Ehnert, Harry & Zink 2014). Dadurch entsteht die Problematik, dass Mitarbeiter/-innen strategische Entscheidungen als von „oben“ verordnet erleben und diese entsprechend ohne Verständnis für die übergeordneten Zusammenhänge weder motiviert noch gut umsetzen können. Als weiterer Punkt kommt hinzu, dass viele Forschungs- und Praxisprojekte zwar zweifelsohne wichtige allgemeine Anliegen einer BBNE, beispielsweise Themen, wie „nachhaltige Essgewohnheiten am Arbeitsplatz“, fokussieren, welche in der Regel jedoch nur bedingt bzw. überhaupt nicht für strategische Fragen wie die betriebliche Geschäftsmodellentwicklung relevant sind. Nimmt man beide Punkte zusammen, wird deutlich, warum eine Implementierung der nachhaltigen Entwicklung in Unternehmen bisher sehr zurückhaltend verläuft (siehe hierzu auch vertiefend Kapitel 2 und Abschnitt 4.1).

3. Ablauf und Ziele des Modul 2

Nach der grundsätzlichen Einordnung der Module teilt die/der Dozent/-in den Ablaufplan des zweiten Fortbildungsmoduls aus und stellt diesen den Teilnehmer(inne)n vor. Hierbei geht die/der Dozent/-in auf den zentralen Lerngegenstand und die Ziele des zweiten Moduls ein.

Der zentrale Lerngegenstand ist in diesem Modul das GEPRO.NAWi-Instrument, welches der Modellierung, Bewertung, Reflexion und Gestaltung von Geschäftsprozessen für nachhaltiges Wirtschaften dient. Damit bietet dieses Modul den Teilnehmer(inne)n abseits ihres Tagesgeschäfts die Möglichkeit, nachhaltigkeitsorientierte und zukunftsichere Wertschöpfungsnetzwerke, Arbeitssysteme, Prozessdiagramme zu konstruieren und in berufliche Handlungssituationen zu übertragen.

Für die zweite Modulfortbildung werden nachstehende Lernziele fokussiert:

- (1) Im Hinblick auf die Mitgestaltung von Geschäftsmodellen für nachhaltiges Wirtschaften analysieren die Teilnehmer/-innen ihre branchenspezifischen Prozessarchitekturen und erstellen auf dieser Basis Wertschöpfungsnetzwerke und Prozessdiagramme mittels der GEPRO.NAWi.
- (2) Die Teilnehmer/-innen identifizieren und beschreiben beruflich-betriebliche nachhaltigkeitsorientierte Tätigkeitsfelder.
- (3) Die Teilnehmer/-innen nutzen Techniken der Darstellung bzw. Modellierung und Gestaltung von Geschäfts- und Arbeitsprozessen (GEPRO.NAWi), um Handlungsfelder und -muster der Mitgestaltung von Geschäftsmodellen für nachhaltiges Wirtschaften auf der Grundlage vorab analysierter Geschäfts- und Arbeitsprozesse zu ermitteln.

4. Wiederholung, Vorstellung der Arbeitsergebnisse (M 1)

Als Wiederholung zum ersten Modul bietet sich an, dass die/der Dozent/-in die Teilnehmer/-innen mit den Arbeitsergebnissen des ersten Fortbildungsmoduls „Geschäftsmodellentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften“ abholt. Dafür greift die/der Dozent/-in auf die Antworten der Teilnehmer/-innen aus dem ersten Modul zu den Fragen, „Woran machen Sie fest, dass Ihr Unternehmen im Hinblick auf die Zukunft robust aufgestellt ist?“ (grüne Metaplankarten) sowie „Woran machen Sie fest, dass Ihr Unternehmen im Hinblick auf die Zukunft nicht robust sein könnte?“ (rote Metaplankarten) zurück (siehe Abbildung 18). Auf diese Weise wird der Zusammenhang zur Entwicklung nachhaltiger Geschäftsmodelle der Zukunft hergestellt und erneut als Kernelement der gesamten Fortbildung in den Fokus gerückt (siehe hier Ausführungen M 1.A – Phase 4).

In diesem Rahmen verweist die/der Dozent/-in ebenfalls auf den zentralen Lerngegenstand des ersten Fortbildungsmoduls, das GEMO.NAWi-Instrument. Hierbei werden wesentliche Arbeitsergebnisse der von den einzelnen Teilnehmer(inne)n betriebs- oder branchenspezifisch entworfenen nachhaltigen Geschäftsmodellen vorgestellt. Wenn es sich um denselben Teilnehmerkreis handelt, empfiehlt sich eine vorhergehende Aufbereitung der Arbeitsergebnisse der GEMO.NAWi durch die Dozentin oder den Dozenten, indem die

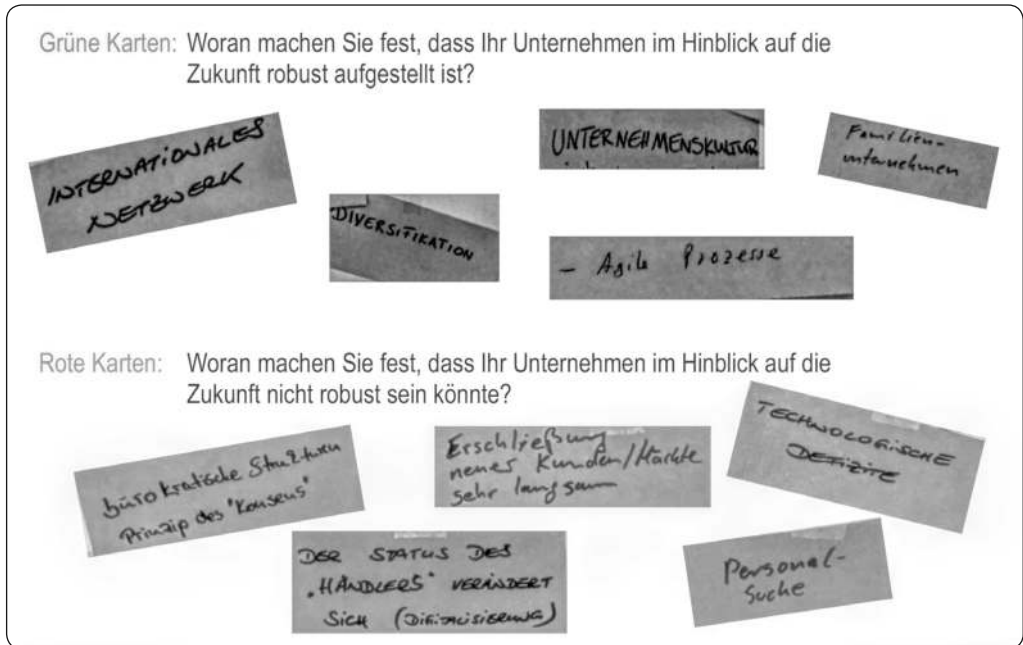


Abbildung 18: Ausgangspunkt für die Entwicklung einer (Ihrer) GEMO.NAWi

Ergebnisse zusammengeführt oder nach übergeordneten Gesichtspunkten geclustert werden. An dieser Stelle können die Teilnehmer/-innen weitere Ergänzungen und möglicherweise auch Erfahrungsberichte mit dem GEMO.NAWi-Instrument einbringen. (Siehe hier Ausführungen M 1.C – Phase 11)

Optional: Transferaufgabe aus Modul 1

An diesen praxisnahen Austausch anknüpfend, kann die/der Dozent/-in die am Ende des ersten Moduls zur Verfügung gestellten Transferaufgaben mit den Teilnehmer(inne)n besprechen, Rückmeldung geben und weitere Hinweise der Teilnehmer/-innen zum zweiten Modul einholen (siehe Anhang: Transferaufgaben).

5. Prozessorientierte Umsetzung von Geschäftsmodellen

Abschließend hebt die/der Dozent/-in die Relevanz von Geschäftsmodellen hervor:

“a business model depicts the content, structure, and governance of transactions designed so as to create value through the exploitation of business opportunities” (Zott, Amit & Massa 2001, S. 511).

Dabei sollte insbesondere die Bedeutung nachhaltiger Geschäftsmodelle der Zukunft noch einmal betont werden, da diese „auf das Erreichen von ökonomischen Wertbeiträgen sowie von ökologischem und sozialem Mehrwert [zielen]“ (Ahrend 2016, S. 12) und damit gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen in den Blick nehmen. Mit diesem Wiederholungsblock wird zum einen sichergestellt, dass der Zusammenhang zwischen dem ersten und zweiten Modul deutlich wird, und zum anderen wird auf diese Weise der für die Geschäftsprozessanalyse nötige inhaltliche Anschluss hergestellt (siehe hier Ausführungen M 1.A – Phase 1).

Für die konkrete Umsetzung von nachhaltigen Geschäftsmodellen bedarf es vorab einer ausführlichen Prozessanalyse. Diese ist notwendig, um sicherzustellen, dass die Nachhaltigkeitsstrategien (siehe hier Ausführungen M 1.B – Phase 8: *Wertschöpfungsdimension*) nicht nur im Geschäftsmodell enthalten sind, sondern auch auf operativer Ebene, das heißt im Tagesgeschäft, wirksam werden. In Anlehnung an Bach, Buchholz & Eichler (2003, S. 11 f.) stellt die/der Dozent/-in den Teilnehmer(inne)n ein „Beschreibungs- und Analyseraster für Geschäftsmodelle“ (ebenda) vor. Dieses Beschreibungs- und Analyseraster für Geschäftsmodelle ist in vier Kriterien und Leitfragen unterteilt, die/der Dozent/-in den Teilnehmer(inne)n unter Zuhilfenahme des GEMO.NAWI-Instrumentes erklärt. Hierbei ist es von zentraler Bedeutung, auf die Abhängigkeiten und Zusammenhänge der einzelnen Dimensionen des GEMO.NAWI zu verweisen. Ein erster Analyseschritt besteht darin, dass die Ergebnisse aus den sechs Dimensionen des GEMO.NAWI-Instrumentes von Modul 1 in Prozesse übertragen werden. Das heißt, es wird überlegt, welche konkreten Prozesse nötig sind, um die in den sechs Dimensionen abgebildeten konzeptionellen Überlegungen eines nachhaltigen Geschäftsmodelles auch praktisch umsetzen zu können. Die folgenden *vier Beschreibungs- und Analyse Kriterien* mit entsprechenden Leitfragen dienen dabei als Hilfestellung (vgl. Abbildung 19):

- (1) Die *Bewertung* der Prozesse hinsichtlich ihrer künftigen Wertschöpfungsbeiträge mit der *Leitfrage*: Welche künftigen Wertschöpfungsbeiträge leisten die unterschiedlichen Unternehmensprozesse?
- (2) Die *Gestaltung* der Prozesse. Das heißt Kern- und Unterstützungsprozesse zu optimieren, neu auszurichten oder neu zu kreieren:
Leitfrage: Was sind zukünftige Kern- und Unterstützungsprozesse des/ Ihres Unternehmens? Wie sind diese hinsichtlich zukünftiger Herausforderungen zu optimieren, neu auszurichten oder neu zu kreieren?
- (3) Die *Integration* zukunftsfähiger Wertschöpfungspartner sowie (immaterieller und materieller) Ressourcen in die Prozesse:
Leitfrage: Welche zukünftigen Wertschöpfungspartner sowie materiellen und immateriellen Ressourcen sind zukünftig relevant?
- (4) Die *Steuerung und die Koordination* der Prozessarchitektur,
Leitfrage: Welche Schnittstellen werden zukünftig von hoher Bedeutung sein? Welche Knotenpunkte in der kooperativen Wertschöpfung sind neu zu definieren und welche bestehenden sind zu stabilisieren?

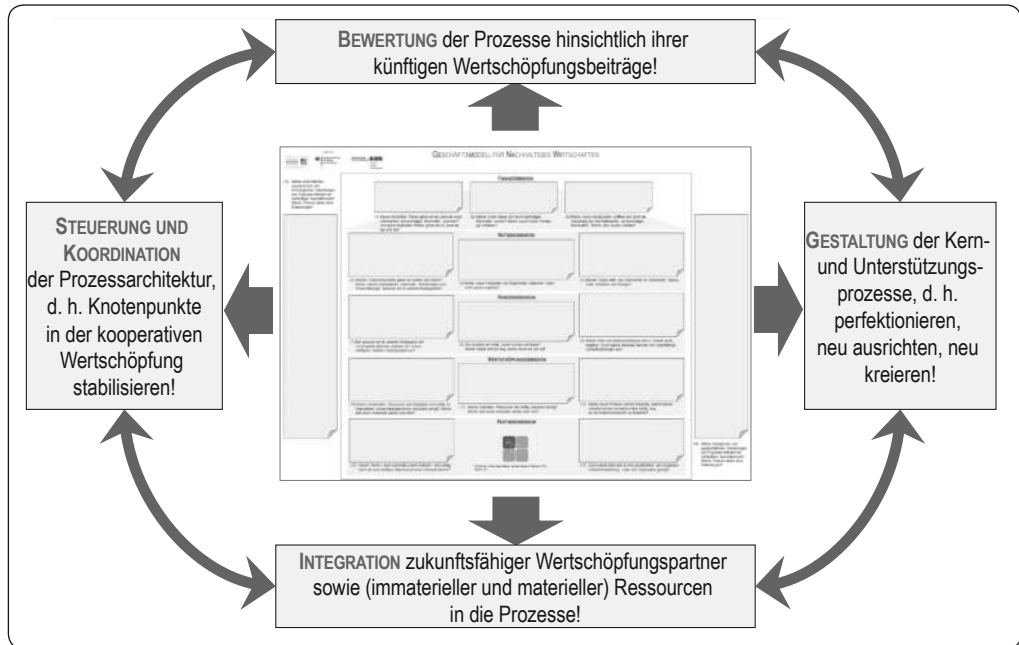


Abbildung 19: Umsetzung von Geschäftsprozessen setzt direkt an Unternehmensprozessen an

Bevor die Teilnehmer/-innen die vorgestellten Beschreibungs- und Analyse Kriterien konkret am Lerngegenstand der GEPRO.NAWI anwenden, wird zunächst in die zentralen Begriffe der prozessorientierten Unternehmensorganisation eingeführt.

6. Einführung in die prozessorientierte Unternehmensorganisation

Folgende Begriffe werden definiert und voneinander abgegrenzt: „Wertschöpfungsnetzwerke“, „Arbeitssystem“, „Geschäftsprozess“ und „Arbeitsprozess“.

- **Wertschöpfungsnetzwerke:**

Unternehmen erbringen ihre Aufgabe der Herstellung von Gütern und Dienstleistungen durch das Umwandeln spezifischer Eingangsleistungen. Diese „Transformationsleistung“ (Hutzschenreuter 2015, S. 8) wird als *Wertschöpfung* bezeichnet. „Die Wertschöpfung des Handelsbetriebes besteht darin, noch nicht verwendungsreife Sachleistungen der Industrie durch handelspezifische Dienstleistungen einer werterhöhenden Verwendungseignung zuzuführen.“ (Barth, Hartmann & Schröder 2015, S. 2). Der Handel sorgt dafür, dass die „Güter ihre Verwendungsreife durch solche Maßnahmen [erhalten], die zu einer Situationseignung durch Überwindung von zeitlichen, räumlichen, quantitativen und qualitativen Spannungen zwischen Produktion und Konsumtion führen.“ (ebenda, S. 35). In den vergangenen Jahren haben sich die Anforderungen an den Handel aufgrund eines intensivierten Wettbewerbs stark

verändert, d. h. der Handel muss seine Transformationsleistungen mit zunehmender Geschwindigkeit, Flexibilität, Komplexität und Spezialisierung erfüllen. Zugleich muss der Handel mit einer immer größer werdenden Artikelvielfalt umgehen (vgl. Bach, Buchholz & Eichler 2003, S. 2 f.; Sydow 1992, S. 79 f., 98 ff.). Diese Anforderungen verlangen nach einer intensiven und gut abgestimmten Kooperation zwischen verschiedenen Partnern: „So werden Unternehmen heute vermehrt als Teilbereiche ganzer Wertschöpfungsketten bzw. -netzwerke betrachtet, in denen aufgrund von Spezialisierungs- und Arbeitsteilungsprozessen eng mit vor- und nachgelagerten Partnern kooperiert wird.“ (Staberhofer & Rohrhofer 2007, S. 37). Wertschöpfungsnetzwerke bestehen folglich aus verschiedenen Unternehmen, die sich mit ihren „spezifischen Kompetenzen und Ressourcen in das Netzwerk einbringen, um damit die gesamtnetzwerkbezogene Wertschöpfung zu optimieren“ (Bach, Buchholz & Eichler 2003, S. 3). Für die Analyse beruflicher Handlungen und Prozesse bietet die Modellierung von Wertschöpfungsnetzwerken eine Kontextualisierung und Einordnung des beruflich-betrieblichen Handelns an. Sie stellt folglich eine übergeordnete Analyseebene 1. Ordnung dar.

- **Arbeitssystem:**

Mit dem Begriff des „Arbeitssystems“ lässt sich ein auf längere Zeit bestehendes Netzwerk von beruflichen Handlungen sowie Geschäfts- und Arbeitsprozessen beschreiben, die nach spezifischen Mustern organisiert sind (z. B. Arbeitsteilung, Standardisierung, kreative Freiräume), denen jeweils bestimmte Bedeutungen zugrunde liegen (z. B. Effizienz, Kundenzufriedenheit, Sicherheit und Gesundheit, Umweltschutz, Qualität) und deren Funktionalität auf jeweils individuellen Eigenschaften von Mitarbeiter(inne)n (z. B. Kompetenzen, Qualifikationen, Einstellungen, Überzeugungen, Motiven) beruhen. In dieser Begriffsauslegung werden Arbeitssysteme als *soziale Systeme* verstanden, wie sie Hejl und Stahl (2000) definieren. Demnach kann ein Unternehmen – je nach Größe und Komplexität – auch mehrere Teilsysteme (bzw. Arbeitssysteme) umfassen, die sich z. B. aus den betrieblichen Funktionen ergeben (u. a. Beschaffung, Vertrieb, Logistik). Wird eine technisch-arbeitswissenschaftliche Perspektive hinzugezogen, ergeben sich weitere Beschreibungsmerkmale, wie z. B. Arbeitsgegenstände, Mensch-Maschine-Schnittstellen, Input-Output-Verhältnisse von Arbeit usw. Arbeitssysteme müssen zudem nicht auf ein Unternehmen begrenzt sein, sondern können auch die Kooperationsmuster zwischen verschiedenen Unternehmen innerhalb eines Wertschöpfungsnetzwerkes abbilden. Für die Analyse beruflicher Handlungen und Prozesse bietet die Modellierung von Arbeitssystemen einen ausgewählten Ausschnitt eines Wertschöpfungsnetzwerkes an. Die Analyse von Arbeitssystemen zeigt im oben genannten Verständnis an, nach welchen Sinnkriterien, Mustern und Anforderungen berufliche Arbeit systemisch organisiert ist. Sie ist damit als Analyseebene 2. Ordnung zu verstehen.

- **Geschäftsprozess:**

Ein Geschäftsprozess (GP) dient der Abarbeitung einer Folge von Aufgaben bestimmter Funktionen im Rahmen der Leistungserstellung (vgl. Groh & Schröer

2008, S. 38). Geschäftsprozesse umfassen Arbeits-, Informations- und Entscheidungsabläufe, die funktionsübergreifend im Unternehmen oder auch innerhalb eines Wertschöpfungsnetzwerkes (und damit auch unternehmensübergreifend) eine finanzielle Wertschöpfung generieren (vgl. Koch 2015, S. 2; von Eiff & Ziegenbein 2003). Sie weisen eine hohe Bedeutung für die Unternehmens- und Wettbewerbs-sicherung auf (vgl. Koch 2015, S. 2). Innerhalb der Wertschöpfungsnetzwerke ist zwischen Kern- und Unterstützungsfunktionen der jeweiligen Geschäftsprozesse zu differenzieren (vgl. Gadatsch 2010, S. 44 f.). Diese werden nach ihren grundlegenden Betriebsfunktionen in Bedeutungen, Abhängigkeiten und Zusammenhängen klassifiziert.

- Kernfunktionen:

„(...) sind Geschäftsprozesse mit hohem Wertschöpfungsanteil. Sie sind in der Regel wettbewerbskritisch und bilden den Leistungserstellungsprozess ausgehend vom Kundenwunsch bis hin zur Auslieferung bzw. Leistungserbringung ab.“ (ebenda, S. 44). Beispiel dafür sind Auftragsbearbeitung, Produktentwicklung oder Distribution (vgl. ebenda).

- Unterstützungsfunktionen:

„(...) sind Geschäftsprozesse mit keinem oder nur geringem Wertschöpfungsanteil. Sie sind in der Regel nicht wettbewerbskritisch.“ (ebenda, S. 45). Beispiel sind Berichtswesen, Kostenrechnung oder Finanzbuchhaltung (vgl. ebenda).

Für die Analyse beruflicher Handlungen und Prozesse bietet die Modellierung von Geschäftsprozessen einen konkreten Zugang an. Sie zeigt insbesondere auf, welche konkreten Mitgestaltungs- und Handlungsangebote ein Unternehmen seinen Mitarbeiter(inne)n anbietet, um eigene berufliche Handlungskompetenzen einbringen zu können. Damit ist eine Analyseebene 3. Ordnung erreicht.

- **Arbeitsprozess:**

„Ein Arbeitsprozess ist ein vollständiger Arbeitsablauf zur Erfüllung eines betrieblichen Auftrages und hat immer ein Arbeitsergebnis zum Ziel.“ (Pangalos & Knutzen 2000, S. 110, zitiert nach Becker 2008, S. 8). Arbeitsprozesse können als Bestandteile von Geschäftsprozessen verstanden werden, sodass sie direkt oder indirekt zur betrieblichen Wertschöpfung beitragen. Allerdings lassen sich aus der alleinigen Analyse von Arbeitsprozessen keine Bezüge zu übergeordneten Organisationszielen, wie sie in Geschäftsmodellen eingeschrieben sind, herleiten. Dafür bedarf es der Hinzuziehung der übergeordneten Geschäftsprozesse. Die Arbeitsprozessanalyse ermöglicht es vielmehr, konkrete Vorgänge, Funktionen und Aufgaben in ihrer Komplexität, Ablauflogik und -systematik sowie ihrer Verortung in Arbeitssystemen zu erfassen (vgl. Becker & Spöttl 2015, S. 105 ff.). Die Modellierung von Arbeitsprozessen bietet detaillierte Einblicke in kleine und zugleich in sich geschlossene Ausschnitte des beruflichen Handelns an. Die Arbeitsprozessanalyse ist auf einer Ebene 4. Ordnung zu verorten.

Die vorgenannten Begriffe der Wertschöpfungsnetzwerke, Arbeitssysteme sowie Geschäfts- und Arbeitsprozesse stehen für eine moderne Organisations- und Managementlehre, die sich in den 1990er Jahren entwickelt hat und auf anpassungsfähige, agile und gestaltungsoffene Unternehmensführung abstellen. Traditionell lassen sich mit der Aufbau- und Ablauforganisation zwei Gestaltungsansätze der Unternehmensorganisation beschreiben:

- **Aufbauorganisation:**

„Formale *aufbauorganisatorische* Gestaltungsmaßnahmen sind [...] solche, die Einfluss auf die Gliederung von Organisationen in Teileinheiten, die Anzahl der Hierarchiestufen, die Stellenbildung sowie die Zuordnung von Weisungsbefugnissen haben“ (Gaitanides & Ackermann 2004, S. 5).

- **Ablauforganisation:**

„Die *Ablauforganisation* legt hingegen fest, wie die operativen Prozesse durch die aufbauorganisatorisch determinierten Strukturen laufen. Sie beinhaltet die Gestaltung der Arbeitsprozesse innerhalb einer gegebenen Stellenaufgabe, die im Zuge der aufbauorganisatorischen Gestaltungsmaßnahmen entstanden sind.“ (ebenda)

In der traditionellen Organisationslehre herrschte lange die Logik vor, „Schaffe zuerst eine Aufbauorganisation und baue darauf eine Ablauforganisation auf!“. Nach einer modernen Organisationslehre werden dagegen Arbeitsgänge und Arbeitsgangfolgen unabhängig vom Aufbau der Betriebsorganisation geschaffen: „Anstelle der Logik ‚Ablauforganisation folgt Aufbauorganisation‘ gilt ‚Aufbauorganisation folgt Ablauforganisation.“ (Gaitanides 2012, S. 35). Mit der Orientierung an Geschäfts- und Arbeitsprozessen folgt das Modul 2 also einem modernen Organisationsverständnis.

Exkurs: Die/der Dozent/-in geht in einem knappen Exkurs darauf ein, dass ein modernes Organisationsverständnis und eine Geschäftsprozessorientierung als Bezugspunkt für berufsspezifische Ordnungsmittel in der kaufmännisch-verwaltenden Domäne der beruflichen Bildung in schulischen Curricula (KMK-Rahmenlehrplänen) aufgenommen wurden. Dieser Exkurs ist dienlich, um den Teilnehmer(inne)n aufzuzeigen, dass die Prozessorientierung nicht nur als betriebswirtschaftlich-organisationale Denkmodell relevant ist, sondern, dass die Orientierung an Geschäfts- und Arbeitsprozessen zugleich ein didaktisch-curriculares Prinzip darstellt, das sich in den Lehrplänen, aber auch in der Gestaltung von Lernsituationen in Praxis und Theorie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik etabliert hat.

„Nach zahlreichen Neuordnungsverfahren werden gegenwärtig zwei Drittel aller kaufmännisch-verwaltenden Berufe sowie ein Fünftel aller gewerblich-technischen Berufe in den Rahmenlehrplänen zumindest verbal als geschäftsprozessorientiert ausgewiesen (Stand: 01.07.2017).“ (Schlicht 2017, S. 10). Mit einer Geschäftsprozessorientierung in Schule und Betrieb werden nicht „funktionalistisch verkürzt Fertigkeiten für einzelne betriebliche Prozesse oder Teilprozesse [ge]schult“ (Busian 2011, S. 5), sondern Prozesse und beruflich-betriebliche Handlungssituationen werden entlang eines strategischen Gesamtzusammenhanges hinsichtlich der festgelegten Zielsetzung des Geschäftsmodells

sowie der ausgewählten Gestaltungs- und Strategieentscheidungen reflektiert (vgl. Reetz & Seyd 2006, S. 249; Tramm 2003, S. 20 f.). Die Auseinandersetzung mit der Geschäftsprozessorientierung kann nach Tramm (2003, S. 21) als „Medium betriebswirtschaftlichen Lernens“ verstanden werden (vgl. Fischer & Seeber 2014, S. 3) und ist daher auch für die Entwicklung und partizipative Umsetzung nachhaltiger Geschäftsmodelle in Unternehmen von besonderer Relevanz.

(Siehe hierzu ausführlich: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihrer Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe von 2017).

7. Überblick über GEPRO.NAWi-Instrument

Im Anschluss an diesen Exkurs stellt die/der Dozent/-in den zentralen Lerngegenstand des zweiten Fortbildungsmoduls, die GEPRO.NAWi vor (vgl. Abbildung 6). Dieser umfasst eine Modellierung und Vorbereitung der Umsetzung von nachhaltigen Geschäftsmodellen in drei Schritten. *Erster Schritt* stellt die Modellierung von Wertschöpfungsnetzwerken dar, mit denen sich die grundlegenden Betriebsfunktionen nach ihren Bedeutungen, Abhängigkeiten und Zusammenhängen klassifizieren lassen. Die Teilnehmer/-innen in der Fortbildung ermitteln damit die grundlegende Prozessarchitektur, in denen die sechs Dimensionen des Geschäftsmodells in Form von Kernfunktionen (erbringen unmittelbar das Nutzenversprechen nachhaltiger Unternehmen) sowie in Form von Unterstützungsfunktionen (sorgen dafür, dass die Leistungen der Kernprozesse erbracht werden können) umgesetzt werden (vgl. Abbildung 20).

Der *zweite Schritt* sieht eine bereits detailliertere Abbildung einzelner Auszüge der Wertschöpfungsnetzwerke in sogenannten Prozessdiagrammen vor. Prozessdiagramme bilden einzelne Betriebsfunktionen und die darin enthaltenen Prozesse im Zusammenhang ab. Damit sind sie ein wichtiges Element zur Konkretisierung und Veranschaulichung übergeordneter Betriebsfunktionen.

Der *dritte Schritt* umfasst die Modellierung, Bewertung und Re-Modellierung sowie Erprobung ausgewählter Geschäftsprozesse und deren beruflich-betriebliche Handlungssituationen, die für die Umsetzung der Geschäftsmodelle für nachhaltiges Wirtschaften fundamental wichtig sind. Damit überführt das GEPRO.NAWi-Instrument von einer sehr abstrakten Ebene (Wertschöpfungsnetzwerk) zu einer sehr konkreten Ebene (Geschäftsprozesse mit den darin enthaltenen beruflich-betrieblichen Handlungssituationen). Dieser Schritt zeigt zum einen Wege der Umsetzung von nachhaltigen Geschäftsmodellen in Geschäftsprozessen auf. Zum anderen werden Mitgestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten der Mitarbeiter/-innen sichtbar.

Zum Abschluss dieser theoretischen Einheit werden eventuelle Fragen geklärt.

5.3 M 2.B: Wertschöpfungsnetzwerke modellieren

Tabelle 9: Moduleinheit M 2.B – Phasen 8–11

Phasen	Handlungen	Aktionsform	Medieneinsatz / Lerngegenstand	Zeit
8. Einführung in Wertschöpfungsnetzwerke	Dozent/-in führt in Wertschöpfungsnetzwerke ein	Dozent(innen)-Vortrag	Power-Point-Präsentation, GEPRO.NAWi-Instrument	ca. 10 Min.
9. Merkmale zukunftsicherer Wertschöpfungsnetzwerke	Dozent/-in erläutert die Merkmale zukunftsicherer Wertschöpfungsnetzwerke und illustriert diese an ausgewählten Beispielen	Dozent(innen)-Vortrag, Gespräch im Plenum	Power-Point-Präsentation, GEPRO.NAWi-Instrument	ca. 50 Min.
10. Arbeitsphase zur Modellierung zukunftsicherer Wertschöpfungsnetzwerke	Dozent/-in erklärt den Arbeitsauftrag zur Modellierung zukunftsicherer Wertschöpfungsnetzwerke und geht auf Rückfragen der Teilnehmer/-innen ein	Dozent(innen)-Vortrag, Einzel-, Partner-, Kleingruppenarbeit	GEPRO.NAWi-Instrument (1. Schritt), Arbeitsblatt und Tischvorlage des GEPRO.NAWi-Instruments	ca. 30 Min.
11. Präsentation, Diskussion und Reflexion	Teilnehmer/-innen diskutieren, reflektieren und überarbeiten ggf. ihre Geschäftsmodelle auf Grundlage der erhaltenen Rückmeldungen	Gespräch im Plenum	Ausgefüllte GEPRO.NAWi (1. Schritt)	ca. 30 Min.

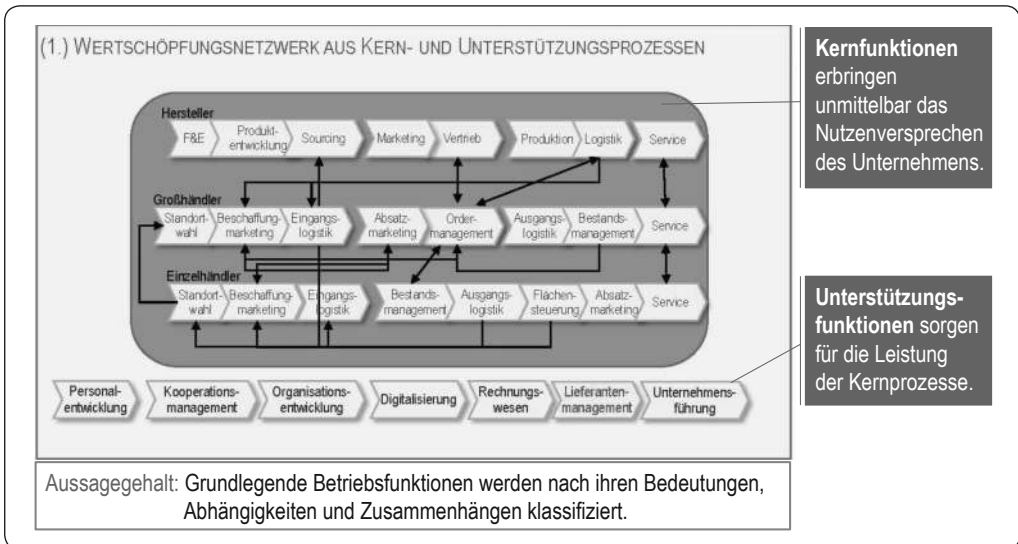


Abbildung 20: Schritt 1: Wertschöpfungsnetzwerk modellieren

8. Einführung in Wertschöpfungsnetzwerke

Die/der Dozent/-in führt in die Thematik der Wertschöpfungsnetzwerke und damit den *ersten Schritt* des GEPRO.NAWI-Instruments ein (siehe zu den relevanten Begriffen die Moduleinheit 2.A – Phase 6). Um die eigenständige Modellierung zukunftssicherer Wertschöpfungsnetze zu erleichtern, zeigt und erklärt die/der Dozent/-in den Teilnehmer(inne)n Merkmale zukunftsfähiger Wertschöpfungsnetzwerke und illustriert diese anhand von ausgewählten Beispielen.

9. Merkmale zukunftssicherer Wertschöpfungsnetzwerke

Eine zentrale Annahme im GEKONAWI-Ansatz ist, dass sich zukunftssichere Wertschöpfungsnetzwerke dadurch auszeichnen, dass sie *nachhaltig, endkundenzentriert, kollaborativ* und *kompetenzbasiert* sowie *agil* sind. Diese Merkmale lassen sich aus aktuellen Studien und Erklärungsansätzen zum Supply Chain Management herleiten.

- **Nachhaltige Wertschöpfungsnetzwerke:**

In ihrer 2017 veröffentlichten Studie zu den Chancen der digitalen Transformation für Unternehmen der Logistikbranche zeigen Kersten et al. (2017) die Einflüsse des Nachhaltigkeitstrends auf Wertschöpfungsnetzwerke auf: „Warenströme werden wieder stärker regionalisiert, Fabriken näher am Markt errichtet. Beschaffungsentscheidungen erfordern dabei oftmals eine Abwägung zwischen Einkaufspreis und Nähe zum Fulfillment Center, was durch verschiedene Global und Regional Sourcing-Strategien der Unternehmen unter Risikoberücksichtigung offensichtlich wird.“ (Kersten et al. 2017, S. 38). In der Studie wurden durch „Interviews mit 38 ausgewiesenen Experten in Leitungsfunktionen der Logistik und des Supply Chain Managements [...] die spezifischen Trends und Strategien in den Sektoren Logistikdienstleistung, Handel und Verarbeitendes Gewerbe über unterschiedliche Branchen (Automobilbau, Chemie und Pharma, Maschinen- und Anlagenbau, Konsumgüter, Sonstiges) erfasst.“ (ebenda, 16). „[D]er Trend Nachhaltigkeit, dessen Relevanz in Logistik und Supply Chain Management [...] stark angestiegen ist, [sticht] besonders heraus. Nach Meinung der befragten Experten wird Nachhaltigkeit als Verbundanforderung gesehen und ist daher aus der Supply Chain-Perspektive zu betrachten. Gleichzeitig schätzen 50 % der Befragten die Anpassungsfähigkeit ihres Unternehmens an das Thema Nachhaltigkeit als sehr gering bis mittelmäßig ein.“ (ebenda, S. 22). Hier zeigt sich folglich eine Diskrepanz dahingehend, dass Unternehmen zwar die Auswirkungen von nachhaltiger Entwicklung auf ihre Wertschöpfungsprozesse erkennen, aber offenbar nur bedingt in der Lage sind, adäquate Gestaltungsansätze und -maßnahmen zu verfolgen. Tiefgreifende Konsequenzen für die Produktions- und Transportprozesse dürften auch von der künftigen Energieversorgung ausgehen, die zunehmend mit dezentralen und alternativen Energiequellen einhergeht (vgl. Göpfert & Kersting 2017, S. 30 f.).

INFOBOX 5: Senke

Da der Produktions- und Verbrauchsort eines Gutes oder Materials oftmals nicht an derselben Örtlichkeit verrichtet wird, sind die Begriffe Senke, der für das Ende eines Güterstroms oder Materialflusses steht, und Quelle, welcher den Beginn eines Güter- oder Materialstrom darstellt, zu differenzieren. Betrachtet man den Kunden als Ende oder Senke der Wertschöpfungskette, wird deutlich, dass Unternehmen mit ihren Wertschöpfungsaktivitäten in der Regel auch eine Schadschöpfung, sprich eine eher ungewollte aber meist negative Nebenwirkung, billigend in Kauf nehmen, um die Bedürfnisse des Endkunden zu befriedigen. Zudem nehmen auch die Endkunden mögliche negative, meist ökologische Auswirkungen in Kauf, um ihre Bedürfnisse zu befriedigen (vgl. Beckmann & Schaltegger 2014, S. 321 ff.).

- **Endkundenzentrierte Wertschöpfungsnetzwerke:**

Durch die Digitalisierung verstärkt sich der Trend einer Endkundenzentrierung. Endkundenzentrierung meint, dass „[d]er Endkunde (...) in den Vordergrund rückt nämlich: einerseits als Supply Chain-Senke und andererseits als Steuerungsgröße.“ (Kersten et al. 2017, S. 31). Supply Chain-Senke bedeutet, dass der Endkunde durch individualisierte Angebote deutlich größeren Einfluss auf die Wertschöpfungsprozesse ausübt, als dies bisher der Fall war. Die Individualisierung der Wertschöpfungsprozesse geht soweit, dass der Endkunde sogar Produkte und Dienstleistungen mitgestaltet und nicht mehr nur aus einem bestehenden Angebot auswählt. „Mit seinen Erwartungen treibt und bestimmt der Endkunde die Digitalisierung und stellt den Angelpunkt einer jeden Supply Chain dar.“ (ebenda, S. 39). Zur Endkundenzentrierung lassen sich u. a. folgende strategische Optionen digitaler Geschäftsmodelle anführen:

- „Fertigung in Losgröße 1
- Verfolgung von Make on Demand und Late Configuration-Konzepten
- Nutzung von Prädiktiven Analysen
- Konsequente Verwendung von Kundenprofilen
- Kunden online auf Produkte und Services hinweisen noch bevor diese den Kauf intendieren (Kundenprofile) [...]
- Design Thinking für Produkte und Prozesse in der Supply Chain [...]
- Nutzung eines Omni-Channel Konzeptes, Filialen als Point of Contact/Interest (angepasste Öffnungszeiten)
- Ausbau flexibler Anlieferungsmodelle (z. B. Time Slot-Belieferungen, City-Logistik-Konzepte, ...)“ (ebenda, 40).

INFOBOX 6: B2X Plattformen

B2X Plattformen vereinen die Bereiche B2C (Business to Consumer) und B2B (Business to Business). Diese Synonyme stehen im E-Commerce für verschiedene Händler mit unterschiedlichen Zielgruppen. Die B2X Plattformen dienen der Überwindung von verschiedenen Hindernissen, die im E-Commerce zwischen Händlern und Unternehmen, Partnern, Mitarbeitern und Endkunden entstehen können. Es wird versucht, alle Anforderungen der verschiedensten Part-

ner in einer Art Multishop unterzubringen. Probleme wie verschiedene Währungen, Sprachen und auch Web-Inhalte können so überwunden und auf jede beliebige Zielgruppe zugeschnitten werden. Darüber hinaus können alle möglichen Softwarearten wie z. B. Warenwirtschaftsprogramme weiterverwendet werden, um die Shop-Vielfalt leichter zu verwalten und zu steuern.

- **Kollaborative und kompetenzbasierte Wertschöpfungsnetzwerke:**

Kollaborative und kompetenzbasierte Wertschöpfungsnetzwerke haben das Ziel, durch gezielte Partnerschaften mit anderen Unternehmen Kosten zu sparen und Wettbewerbsvorteile zu generieren. Dadurch, dass jeder beteiligte Partner seine spezifischen Kernkompetenzen in den Netzwerkverbund einbringt, lässt sich der Zielkonflikt als Einzelunternehmen eine hohe Spezialisierung einerseits und ein breites, vielfältiges Leistungsangebot andererseits anbieten zu müssen, um dauerhaft wettbewerbsfähig bleiben zu können, auflösen. Pointiert formuliert, lassen sich im Netzwerkverbund Vorteile der flexibleren Aufgabenverteilung und Kapazitätsauslastung auf Netzwerkebene mit Spezialisierungsvorteilen auf der Ebene der Wertschöpfungseinheiten (economies of scale und economies of scope) verbinden (vgl. Helmold & Terry 2016, S. 9 f.).

- **Agile Wertschöpfungsnetzwerke:**

Agile Wertschöpfungsnetzwerke zeichnen sich durch einen hohen Grad an Anpassungsfähigkeit aus. Ein agiles Wertschöpfungsnetzwerk ist in der Lage, auf gegenwärtige und zukünftige Entwicklungen im Markt, in der Supply Chain und der Unternehmensumwelt schnell zu reagieren und diese darüber hinaus mitgestalten zu können. Merkmale eines agilen Wertschöpfungsnetzwerkes sind:

- „Reduktion der Partner auf beherrschbares Maß
- Supply Chain-Risikomanagement implementieren
- Regionalisierung der Warenströme
- Kompensation von Absatzsprüngen über Netzwerkkonzepte
- Neubewertung der eigenen Wertschöpfungsanteile
- Aufbau von Innovationswerkstätten (Prozess Lab, Fab Lab)“ (Kersten et al. 2017, S. 43).

Die verschiedenen Arten von Wertschöpfungsnetzwerken lassen sich als Diskussionsgrundlage für die Teilnehmer/-innen verwenden und sollten durch eigene Beispiele und Erfahrungen ergänzt werden. Bevor mit der ersten Arbeitsphase der Modellierung zukunftssicherer Wertschöpfungsnetzwerke begonnen wird, sollte die/der Dozent/-in eine abschließende Fragerunde mit den Teilnehmer(inne)n einräumen.

10. Arbeitsphase zur Modellierung zukunftssicherer Wertschöpfungsnetzwerke

Die/der Dozent/-in stellt nun den Arbeitsauftrag zur Modellierung zukunftssicherer Wertschöpfungsnetzwerke vor. Hierzu verteilt die/der Dozent/-in die zu bearbeitenden

GEPRO.NAWi in Form von Blanco-Vorlagen (Größe mindestens DIN A2), Stifte und Papier für eventuelle Entwürfe, Skizzen und Vorüberlegungen sowie den entsprechenden Arbeitsauftrag an die Teilnehmer/-innen. Außerdem weist die/der Dozent/-in daraufhin, dass die Bearbeitung des Arbeitsauftrags in Einzelarbeit oder Partner- oder Kleingruppenarbeit (betriebs- oder branchenspezifisch) erfolgen kann. Darüber hinaus werden eventuelle Rückfragen der Teilnehmer/-innen geklärt. Der Arbeitsauftrag besteht darin, dass die Teilnehmer/-innen ein Wertschöpfungsnetzwerk entwerfen sollen, das die Kern- und Unterstützungsprozesse ihres Unternehmens wiedergibt. Als Hilfestellung dient der theoretische Input und eine Beispielabbildung einer GEPRO.NAWi.

11. Präsentation, Diskussion und Reflexion

Alle (oder alternativ ausgewählte) Teilnehmer/-innen stellen ihre Ergebnisse entlang ihres ausgefüllten GEPRO.NAWi-Instruments vor. Hierbei achtet die/der Dozent/-in darauf, dass alle Aspekte des Arbeitsauftrags behandelt werden:

- (a) Es werden die wesentlichen Kern- und Unterstützungsprozesse von den Teilnehmer(inne)n genannt,
- (b) die Teilnehmer/-innen geben eine Prognose über ihr entwickeltes Wertschöpfungsnetzwerk 2025/2030 an und
- (c) es wurden die erfolgskritischen Stellen für die Umsetzung nachhaltiger Geschäftsmodelle im Wertschöpfungsnetzwerk von den Teilnehmer(inne)n markiert.

Nach Abschluss der Präsentationsphase der Arbeitsergebnisse erfolgt eine Diskussion und Reflexion. Die Teilnehmer/-innen holen sich gegenseitig Rückmeldungen ein und gleichen ihre Wertschöpfungsnetzwerke und erfolgskritischen Markierungen mit Blick auf die Umsetzung von nachhaltigen Geschäftsmodellen ab.

5.4 M 2.C: Prozessdiagramme modellieren

Tabelle 10: Moduleinheit M 2.C – Phasen 12–15

Phasen	Handlungen	Aktionsform	Medieneinsatz / Lerngegenstand	Zeit
12. Einführung in die Prozessdiagramme	Dozent/-in führt in Thematik der Prozessdiagramme ein	Dozent(inn)en-Vortrag	Power-Point-Präsentation, GEPRO.NAWi-Instrument	ca. 15 Min.
13. Muster und Kriterien der nachhaltigen Kundenorientierung in Geschäftsprozessen	Dozent/-in stellt Muster und Kriterien der nachhaltigen Kundenorientierung vor	Dozent(inn)en-Vortrag	Power-Point-Präsentation, GEPRO.NAWi-Instrument	ca. 20 Min.

14. Arbeitsphase zur Modellierung ausgewählter Prozessdiagramme des nachhaltigen Wirtschaftens	Dozent/-in erklärt den Arbeitsauftrag zur Modellierung ausgewählter Prozessdiagramme des nachhaltigen Wirtschaftens und geht auf Rückfragen der Teilnehmer/-innen ein	Dozent(innen)-Vortrag, Einzel-, Partner-, Kleingruppenarbeit	GEPRO.NAWI-Instrument (2. Schritt), Checkliste	ca. 45 Min.
15. Präsentation, Diskussion und Reflexion	Teilnehmer/-innen diskutieren, reflektieren und überarbeiten ggf. ihre Geschäftsprozessdiagramme auf Grundlage der erhaltenen Rückmeldungen	Gespräch im Plenum	Ausgefüllte GEPRO.NAWI (2. Schritt)	ca. 20 Min.

12. Einführung in die Prozessdiagramme

Der *zweite Schritt* sieht vor, ausgewählte Prozessdiagramme des GEPRO.NAWI-Instruments zu modellieren. Dazu werden einzelne Auszüge des Wertschöpfungsnetzwerkes in sogenannte Prozessdiagramme übertragen. Prozessdiagramme dienen dazu, Betriebsfunktionen und die darin enthaltenen Prozesse im Zusammenhang und übersichtlich abzubilden.

Beispielhaft wird zunächst der Unterstützungsprozess des Lieferantenmanagements erläutert: Aufgabe des Lieferantenmanagements ist es, geeignete und innovative Lieferanten auszuwählen und ihre Leistung fortlaufend zu kontrollieren und zu verbessern. Daher umfasst ein optimales Lieferantenmanagement insbesondere folgende Schritte (siehe Abbildung 21):

Die Lieferantenstrategie, die Lieferantenklassifizierung, die Lieferantenselektion, die Lieferantenbewertung, die Lieferantenentwicklung und die Lieferantenintegration. Das Lieferantencontrolling als permanent mitlaufender Prozess ermöglicht innerhalb des Lieferantenmanagements einen kontinuierlichen Abgleich der Zielerfüllungsgrade, ein frühzeitiges Erkennen von Schwachstellen und deren Beseitigung.

Anschließend wählt die/der Dozent/-in die Lieferantenbewertung als ein Teilgeschäftsprozess des Lieferantenmanagements und differenziert diesen weiter aus. Für eine solche Ausdifferenzierung ist es entscheidend, dass die Ziele einer Lieferantenbewertung zentriert werden: Als übergeordnete Ziele der Lieferantenbewertung gelten die Optimierung der Beziehungen zur gesamten Lieferantenbasis, die Reduzierung der Prozesskosten und die Reduzierung der Durchlaufzeiten für strategische und operative Beschaffungsprozesse. Weitere übergeordnete Ziele im Rahmen der Lieferantenganalyse sind die Reduzierung der Einstandspreise sowie die Erhöhung der Prozessqualität. Begleitend zur Lieferantenganalyse und -bewertung sind eine kontinuierliche Kontrolle und Analyse der Einkaufsprozesse und der Lieferantenperformance durchzuführen. Denn, „[b]evor ein Unternehmen in die Ausgestaltung der Lieferantenbeziehung investiert, muss eine Auswahl über die im Portfolio befindlichen und auch zukünftig möglichen Lieferanten stattfinden.“ (Helmold & Terry 2016, S. 71).

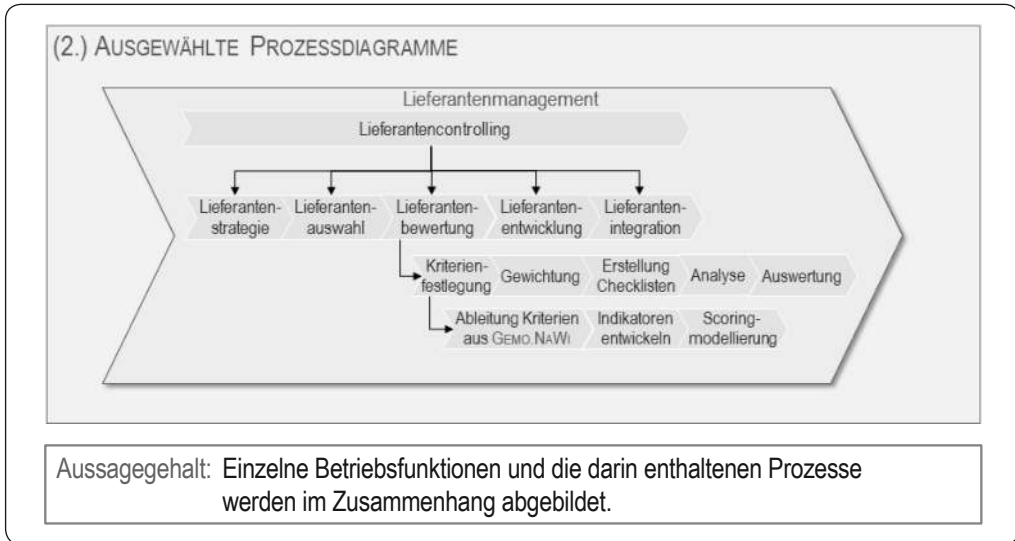


Abbildung 21: Schritt 2: Ausgewählte Prozessdiagramme modellieren

13. Muster und Kriterien der nachhaltigen Kundenorientierung in Geschäftsprozessen

Neben dem Lieferantenmanagement sind auch andere Prozesse von der Modellierung nachhaltiger Geschäftsmodelle betroffen. Mit Blick auf die Nutzen- und Kundendimension der GEMO.NAWi könnte hier auch der Kundenberatungsprozess ausdifferenziert werden. Zur Ausgestaltung des Kundenberatungsprozesses ist es entscheidend, dass die/der Dozent/-in einen kurzen Input zu sich wandelnden Kundenbildern gibt.

Ein Beispiel hierfür können die sogenannten LOHAS (Lifestyle of Health and Sustainability) sein: „LOHAS sind – was ihre Werte betrifft – selbstbestimmter, weniger macht- und sicherheitsorientiert, weniger konformistisch sowie ‚hedonistisch‘ und zeigen eine ausgeprägte Wertschätzung gegenüber Menschen und Natur. Dass nachhaltiges Handeln und der Kauf von Bio- und Fairtrade-Produkten die Welt nicht von heute auf morgen ändert, schreckt sie nicht ab. Sie verfügen über ein positives Selbstkonzept eigener Fähigkeiten und können mit neuen, herausfordernden sowie mehrdeutigen Situationen gut umgehen. Damit treiben sie nachhaltiges Wirtschaften proaktiv voran. Sie sind auch eher bereit, einen höheren Preis für (nachweislich) nachhaltige Produkte zu bezahlen.“ (Pittner 2017, S. 33). „Kennzeichnend für die LOHAS ist das Anliegen, die bisher als gegensätzlich angesehenen Konsumbedürfnisse wie Nachhaltigkeit und Genuss, Umweltorientierung und Design, Ethik und Luxus in ihrem Konsumalltag und -verhalten miteinander zu vereinbaren. Wichtig bleibt, LOHAS-Konsumenten haben sich zwar dem Prinzip der Nachhaltigkeit verpflichtet und streben dieses Ideal als Wertebasis an, aber sie verstehen sich nicht als reine Nachhaltigkeitsprediger. Lifestyle und Ästhetik sind wichtige Kaufkriterien – Konsumverzicht als alternativer Lebensstil liegt ihnen fern.“

(Helmke, Scherberich & Uebel 2016, S. 6). Der Lifestyle wird allerdings auch kritisch gesehen: „Einer der großen Vorwürfe an die Gruppe der LOHAS ist, dass es sich bei dieser Zielgruppe um eine Art Weltverbesserer handelt, die direkt aus den Labors der Marktforschungsinstitute stammen. Dieser Hype um die LOHAS musste nach Ansicht der Kritiker nicht mal von der Werbung besetzt werden, vielmehr hat hier die Wirtschaft diese neue Zielgruppe gleich selber erfunden.“ (ebenda, S. 112).

An dieser Stelle zeigt die/der Dozent/-in auf, dass LOHAS-Kunden mit ihren Ansprüchen, Einstellungen und Erwartungen maßgeblich die Nutzen- und Kundendimension eines Geschäftsmodells beeinflussen, was Auswirkungen auf die Prozessebene hat. Eine dieser Auswirkungen wurde bereits mit dem Trend der Endkundenorientierung angesprochen, die auf das gesamte Wertschöpfungsnetzwerk Einfluss hat, wenn Endkunden Produkte individualisiert mitgestalten. Trends wie LOHAS wirken sich ganz klassisch über Angebot und Nachfrage auf die Geschäftsprozesse aus. So kann beispielsweise der Kundenberatungsprozess deutlich anspruchsvoller werden, wenn über Qualität, Nutzen und Gebrauchswert eines Produktes hinaus auch zu Nachhaltigkeitsaspekten in der Herstellung und Lieferkette Auskunft gegeben werden soll. Für die Prozessdiagrammgestaltung sollte die/der Dozent/-in die Teilnehmer/-innen auffordern, sich zu überlegen, ob und welche Auswirkungen die gezeigten Trends für bestimmte Geschäftsprozesse haben können.

INFOBOX 7: LOHAS

Das Akronym LOHAS steht für Lifestyle of Health and Sustainability und bezeichnet eine bestimmte Konsumentengruppe unserer Zeit. Ausgelöst durch politische, ökonomische und ökologische Missstände und Diskussionen, wie die Finanzkrise oder die Klimawandeldebatte, besinnt sich diese Gruppe aus wirtschaftlicher, ökologischer und gesundheitlicher Perspektive auf nachhaltige Produkte und Dienstleistungen. Entgegen des ersten Eindrucks handelt es sich bei den LOHAS durchaus um eine Konsumentengruppe, die auch unter einer kritischen Perspektive zu betrachten ist. LOHAS achten zwar in vielen Bereichen des Lebens auf Nachhaltigkeit, wollen aber keineswegs auf ihren Konsum verzichten. Dieses in gewisser Weise als „Schein-Nachhaltigkeitsbewusstsein“ zu bezeichnende Phänomen wissen Unternehmen für sich zu nutzen – Stichwort: Green washing – da sie die LOHAS als kaufkräftige Zielgruppe identifizieren. Das Gewissen eines vermeintlich „fairen“ Konsums steht bei den LOHAS vor einem simplen Konsumverzicht und folglich einer suffizienten Lebensweise, die die Bedingung eines ganzheitlichen, nachhaltigkeitsorientierten Wandels ist (vgl. Köhn-Ladenburger 2013; Pittner 2014).

14. Arbeitsphase zur Modellierung ausgewählter Prozessdiagramme des nachhaltigen Wirtschaftens

Die/der Dozent/-in stellt nun den Arbeitsauftrag zur Modellierung von Prozessdiagrammen vor. Arbeitsmaterialien dafür sind die bereits verteilte GEPRO.NAWi in Form eines DIN A2-Blanco-Posters, Stifte und Papier für Entwurfsskizzen oder Vorüberlegungen. Dazu gibt die/der Dozent/-in den entsprechenden Arbeitsauftrag sowie eine Checkliste aus, mittels

welcher die von Teilnehmer(inne)n ausgewählten Kern- und/oder Unterstützungsprozesse entlang ökologischer, ökonomischer und sozialer Kriterien bewertet werden können. Die Bearbeitung des Arbeitsauftrags kann sowohl in Einzelarbeit als auch in Partner- oder Kleingruppenarbeit (betriebs- oder branchenspezifisch) erfolgen. Darüber hinaus werden eventuelle Rückfragen der Teilnehmer/-innen geklärt. Auf dem GEPRO.NAWI-Poster wird nun der zweite Schritt bearbeitet. Die Teilnehmer/-innen können sich dafür einen Kern- oder Unterstützungsprozess aus dem Wertschöpfungsnetzwerk (Schritt 1) aussuchen, wie zum Beispiel das Lieferantenmanagement oder die Kundenberatung und als Diagramm detailliert darstellen. Als Hilfestellung dafür dienen die zuvor gegebenen Beispiel-Prozess-Diagramme. Wichtig ist, dass aus dem Diagramm erkennbar hervorgeht, wie sich eine Betriebsfunktion immer detaillierter aufschlüsseln lässt. Auf diese Weise soll deutlich werden, an welcher Stelle von Betriebsfunktionen (Kern- und Unterstützungsprozesse) eine Geschäftsmodellinnovation eingreift und wirksam wird.

15. Präsentation, Diskussion und Reflexion

Alle (oder ausgewählte) Teilnehmer/-innen stellen ihre Ergebnisse entlang ihres ausgefüllten GEPRO.NAWI-Instruments vor. Zu beachten ist auch hier, dass alle Aspekte des Arbeitsauftrags berücksichtigt wurden, also a) die hohe Zukunftsbedeutung der ausgewählten Kern- und Unterstützungsprozesse sowie b) eine hierarchisch und kausale Abfolge. Weiterhin behält die/der Dozent/-in im Blick, dass c) ein Idealzustand der ausgewählten Kern- und Unterstützungsprozesse aufgezeigt wurde und, dass d) die Teilnehmer/-innen festhalten, welche Prozesse besonders erfolgskritisch in Hinblick auf die Umsetzung ihres nachhaltigen Geschäftsmodells sind.

Nach Abschluss der Präsentationsphase der Arbeitsergebnisse erfolgt eine Diskussion und Reflexion, in der der Prozessdiagramme sowie deren erfolgskritischen Merkmale hinsichtlich der Umsetzung von nachhaltigen Geschäftsmodellen nochmals kritisch auf den Prüfstand gestellt und miteinander verglichen werden.

5.5 M 2.D: Ausgewählte Geschäftsprozesse modellieren

Tabelle 11: Moduleinheit M 2.D – Phasen 16–20

Phasen	Handlungen	Aktionsform	Medieneinsatz / Lerngegenstand	Zeit
16. Einführung in die Geschäftsprozessmodellierung	Dozent/-in führt in die Geschäftsprozessmodellierung ein	Dozent(inn)en-Vortrag	Power-Point-Präsentation GEPRO.NAWI-Instrument	ca. 10 Min.
17. Storytelling als Vermarktungsansatz im Kontext nachhaltiger Geschäftsprozesse	Dozent/-in erläutert das Storytelling als Methode und dessen Bedeutung für den Handel	Dozent(inn)en-Vortrag	Power-Point-Präsentation	ca. 15 Min.

18. Entwicklung einer Nachhaltigkeitsstory für die eigenen Betriebe	Teilnehmer/-innen entwickeln grundlegende Argumentationsfiguren für eine Nachhaltigkeitsstory	Gespräch im Plenum	-	ca. 30 Min.
19. Arbeitsauftrag: Modellierung eines ausgewählten Geschäftsprozesses und Bezugnahme auf Nachhaltigkeitsstory	Dozent/-in erklärt den Arbeitsauftrag zur Modellierung eines ausgewählten Geschäftsprozesses des nachhaltigen Wirtschaftens und weist auf Verknüpfungsmöglichkeiten mit den Nachhaltigkeitsstorys der Teilnehmer/-innen hin Teilnehmer/-innen stellen Rückfragen	Dozent(innen)-Vortrag, Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit	GEPRO.NAWi-Instrument (3. Schritt)	ca. 45 Min.
20. Präsentation, Diskussion und Reflexion	Teilnehmer/-innen diskutieren, reflektieren und überarbeiten ggf. ihre Geschäftsprozessmodellierungen	Gespräch im Plenum	Ausgefüllte GEPRO.NAWi (3. Schritt)	ca. 20 Min.

16. Einführung in die Geschäftsprozessmodellierung

Die/der Dozent/-in leitet nun anhand des GEPRO.NAWi-Instruments in den *dritten Modellierungsschritt* ein. Dieser umfasst die Modellierung, Bewertung und Re-Modellierung ausgewählter nachhaltigkeitsrelevanter Geschäftsprozesse und beruflich-betrieblicher Handlungssituationen, die für die Umsetzung der nachhaltigen Geschäftsmodelle (GEMO.NAWi) entscheidend sind. Hierzu greift die/der Dozent/-in das im zweiten Schritt der GEPRO.NAWi dargestellte Beispiel des Lieferantenmanagements (alternativ Kundenberatungsprozess, siehe hierzu M 2.C – Phase 13) auf und verdeutlicht, dass nun eine Art „Tiefenbohrung“ vorgenommen wird, in dem vom gesamten Prozessdiagramm des Geschäftsprozesses „Lieferantenmanagement“ ein Teilgeschäftsprozess ausgewählt wird, der für nachhaltiges Wirtschaften besonders relevant ist. Dafür wird nun der Teilgeschäftsprozess der Lieferantenbewertung durch die Teilprozesse erster Ebene konkretisiert: Kriterienfestlegung – Gewichtung der Kriterien – Erstellung von Checklisten – Analyse – Auswertung. Diese Teilprozesse der ersten Ebene lassen sich noch weiter differenzieren, so dass eine zweite Ebene von Teilprozessen entsteht. Dazu gehören im vorgestellten Beispiel folgende Teilprozesse: Ableitung Kriterienauswahl aus GEMO.NAWi – Indikatoren entwickeln – Scoringmodellierung (vgl. Abbildung 22). Diese detaillierte Untergliederung ist entscheidend, um ganz konkrete beruflich-betriebliche Handlungssituationen identifizieren zu können. Denn erst auf Ebene der Handlungssituationen lassen sich die Partizipations- und Mitgestaltungsoptionen von Mitarbeiter(inne)n und Auszubildenden sinnvoll analysieren und re-modellieren. Um diesen Zusammenhang besser

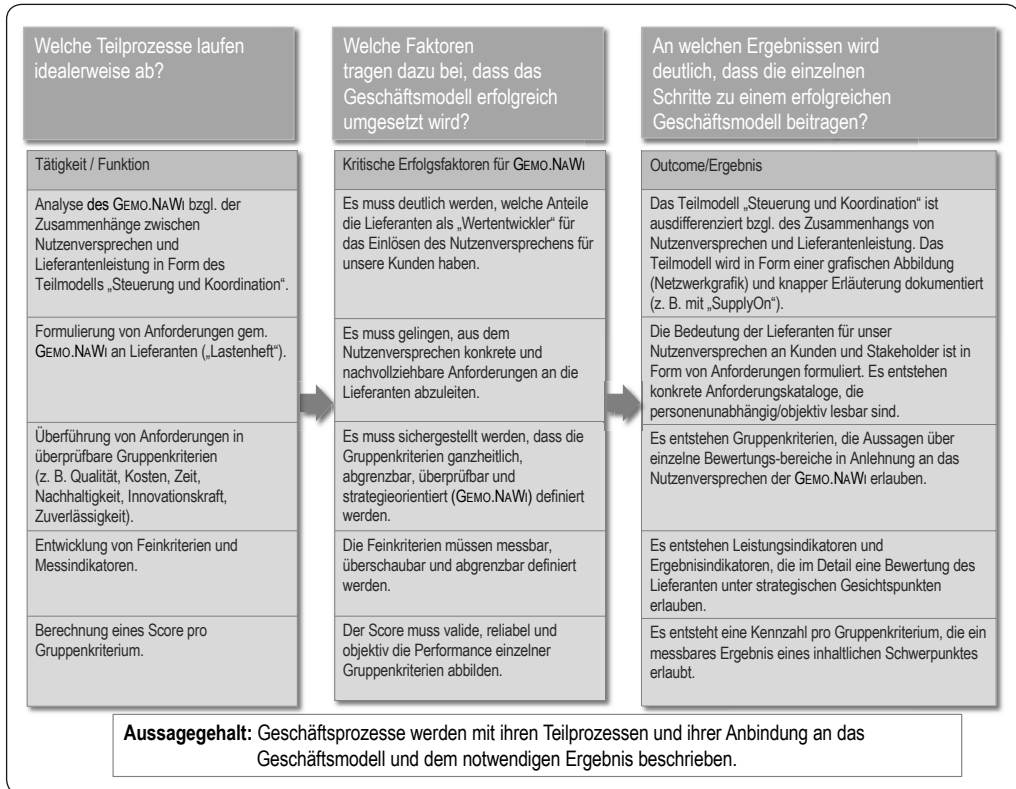


Abbildung 22: Schritt 3 – Ausgewählte Geschäftsprozesse modellieren

zu verdeutlichen, wird im Folgenden der Teilprozess der zweiten Ebene „Ableitung Kriterien aus GEMO.NaWi“ erläutert.

Für eine solche umfassende handlungstheoretische Analyse orientiert sich die/der Dozent/-in an drei Leitfragen:

- (1) Welche Tätigkeiten und Handlungen laufen idealerweise ab?
Hier werden alle dem Teilprozess „Ableitung Kriterien aus GEMO.NaWi“ zugehörigen Tätigkeiten und beruflich-betriebliche Handlungen aufgeführt.
- (2) Woran (an welchen Faktoren) wird deutlich, dass das nachhaltige Geschäftsmodell (GEMO.NaWi) erfolgreich umgesetzt wird?
Hier geht die/der Dozent/-in darauf ein, welche Bedeutung die konkrete Tätigkeit bzw. Handlung (siehe erste Leitfrage) für das Gelingen der Umsetzung des nachhaltigen Geschäftsmodells hat. Außerdem wird erläutert, wie diese Tätigkeit bzw. Handlung idealerweise ausgestaltet sein muss, um einem nachhaltigen Geschäftsmodell gerecht zu werden. Die/der Dozent/-in hebt zur Beantwortung dieser Leitfrage erfolgskritische Faktoren hervor und verweist darauf, dass es sich bei dieser Leitfrage um eine Reflexionsschleife mit Rückbezug zum Modul 1 handelt (siehe M 1.C – Phase 11).

- (3) Woran (an welchem Ergebnis) wird deutlich, dass die einzelnen Tätigkeiten und Handlungen im Sinne des nachhaltigen Geschäftsmodells erfolgreich sind? Mittels dieser Frage werden die Ergebnisse der einzelnen Tätigkeiten und beruflich-betrieblichen Handlungen von Mitarbeiter(inne)n und Auszubildenden überprüft. Mit dieser wichtigen Überprüfungsfunktion der dritten Leitfrage werden gewissermaßen die Ergebnisse der einzelnen Tätigkeiten und Handlungen (siehe erste Leitfrage) unter Berücksichtigung des nachhaltigen Geschäftsmodells auf ihre Tragfähigkeit hin reflektiert.

„Zusammenfassend ermöglicht die GEPRO.NAWI eine Konkretisierung der Umsetzungsmöglichkeiten von nachhaltigen Geschäftsmodellen der Zukunft (GEMO.NAWI) auf operativer Ebene. In seinem letzten Schritt leitet die GEPRO.NAWI zu einer handlungstheoretischen Analyse an, welche entlang ausgewählter Geschäftsprozesse auf eine Identifikation der Mitgestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten von Mitarbeiter(inne)n zielt (...). Demzufolge markiert dieser Lerngegenstand deutlich den individuellen Beitrag der Mitarbeiter/-innen innerhalb einer organisationalen Geschäftsmodellumsetzung.“ (Wicke, Kiepe & Schlömer 2019, S. 13).

17. Storytelling als Vermarktungsansatz im Kontext nachhaltigkeitsrelevanter Geschäftsprozesse

Bevor die Teilnehmer/-innen in die Modellierung und Neugestaltung eines von ihnen gewählten Geschäftsprozesses gehen, gibt die/der Dozent/-in einen Input zum sogenannten Storytelling. Das Storytelling kann als Methode genutzt werden, um die Vermarktung nachhaltiger Produkte und die Darstellung des nachhaltigen Nutzenversprechens zu gestalten. Damit können also in erster Linie Geschäftsprozesse behandelt werden, die im Zusammenhang mit der Kundendimension und der Nutzendimension des nachhaltigen Geschäftsmodells stehen. Die Teilnehmer/-innen erhalten folglich eine Perspektive aufgezeigt, aus der sie markt- und kundenbezogene Geschäftsprozesse neu ausrichten können.

Originär stammt die Storytelling-Methode allerdings nicht aus dem Marketing, sondern sie wurde in den 1980er Jahren zur Verbesserung des Wissensmanagements und des organisationalen Lernens in Unternehmen entwickelt. „Storytelling ist eine Methode, mit der (Erfahrungs-)Wissen von Mitarbeitern über einschneidende Ereignisse im Unternehmen (wie z. B. ein Pilotprojekt, eine Fusion, Reorganisationen oder eine Produkteinführung) aus unterschiedlichsten Perspektiven der Beteiligten erfasst, ausgewertet und in Form einer gemeinsamen Erfahrungsgeschichte aufbereitet wird. Ziel ist, die gemachten Erfahrungen, Tipps und Tricks zu dokumentieren und damit für das gesamte Unternehmen übertragbar und nutzbar zu machen.“ (Thier 2017, S. 21). Die Aufbereitung von Wissen, Knowhow und Bedeutungen sozialer Praktiken in Form von Geschichten ermöglicht es in besonders effektiver Art und Weise, Fakten und Emotionen so miteinander zu verbinden, dass „eine Art Landkarte des sozialen Lebens“ (ebenda, S. 14) und damit eine Handlungsgrundlage entstehen (vgl. Reinmann-Rothmeier, Erlach & Neubauer 2000, S. 3).

Diese Wirkungsweisen wurden über die Jahre hinweg auch für Zwecke der Produktvermarktung, der Marktforschung und der Kundenbindung sowie Kundenberatung genutzt (vgl. Thier 2017, S. 136). So haben im Modellversuch GEKONAWI diverse beteiligte Unternehmen detailliert erarbeitet, wie sie das Storytelling als Methode nutzen können, um das Nutzungsangebot, das sich durch nachhaltige Produkte ergibt, an ihre Kunden zu kommunizieren. Demzufolge lässt es sich einsetzen, um produktbezogene Erlebnisse von Kunden oder den Händlern selbst faktenbasiert und emotional aufgeladen zu kommunizieren, indem z. B. Kurzvideos oder Kurzgeschichten erstellt und über unternehmenseigene Homepages oder soziale Onlinemedienkanäle verbreitet werden. Als „Basiswerte“ der Erzählungen fungieren hier „Ehrlichkeit“, „Transparenz“ und „Beteiligung“. D. h. die Kunden, Lieferanten und Mitarbeiter/-innen sollten in die Erstellung und Validierung der Geschichten konsequent einbezogen werden. Mit fakten- und emotional aufgeladenen Geschichten lassen sich zudem die handlungssteuernden Überzeugungen, Haltungen und Einstellungen von Konsument(inn)en direkt ansprechen. So umgesetzt stehen die Chancen gut, dass mit der Storytelling-Methode die Diskrepanz zwischen Bewusstsein und Wissen über die Sinnhaftigkeit nachhaltiger Produkte einerseits und das davon häufig abweichende Kundenverhalten (die sich nicht entsprechend ihres Bewusstseins verhalten und sich gegen nachhaltige Produkte entscheiden) andererseits, überwunden wird.

18. Entwicklung einer Nachhaltigkeitsstory für die eigenen Betriebe

Die Methode des Storytellings kann von den Teilnehmer(inne)n für die eigenen Betriebe mit Hinblick auf ihre zuvor entwickelten nachhaltigen Geschäftsmodelle angewendet werden. Als Hilfestellung werden zunächst im Plenum gemeinsam erste Argumentationsfiguren zu Nachhaltigkeitsstories für die eigenen Betriebe entwickelt. Dieses Vorgehen dient dazu, dass die Teilnehmer/-innen erste Anregungen zur Re-Modellierung ausgewählter nachhaltigkeitsrelevanter Geschäftsprozesse und deren Teilgeschäftsprozesse anhand des Storytellings erhalten.

19. Arbeitsauftrag: Modellierung eines ausgewählten Geschäftsprozesses und Bezugnahme auf Nachhaltigkeitsstory

Im Anschluss an das Storytelling erfolgt nun entsprechend des Arbeitsauftrags eine Modellierung, Bewertung und Re-Modellierung ausgewählter Geschäftsprozesse sowie den ihnen zugehörigen beruflich-betrieblichen Handlungssituationen, die für die Umsetzung der Geschäftsmodelle für nachhaltiges Wirtschaften wichtig sind. Auf dieser Ebene der Handlungssituationen lassen sich mittels handlungstheoretischer Analyse Partizipations- und Mitgestaltungsoptionen von Mitarbeiter(inne)n und Auszubildenden analysieren und re-modellieren.

20. Präsentation, Diskussion und Reflexion

Die Teilnehmer/-innen stellen ihre Ergebnisse entlang ihres ausgefüllten finalen GEPRO.NAWI-Instruments vor. Hierbei achtet die/der Dozent/-in darauf, dass alle Aspekte des Arbeitsauftrags berücksichtigt werden: a) Alle Tätigkeiten und Handlungen des ausgewählten Teilprozesses, b) die erfolgskritischen Faktoren sowie c) die Ergebnisse der einzelnen Tätigkeiten und Handlungen werden vorgestellt.

Nach Abschluss der Präsentationsphase der Arbeitsergebnisse erfolgt eine Diskussion und Reflexion, in der die Teilnehmer/-innen sich gegenseitig Rückmeldungen bzgl. der Modifikation oder Weiterentwicklung ihrer ausgewählten Geschäftsprozessmodellierungen einholen. Diskussionsleitend können hier wieder die zugehörigen drei Schritte und Leitfragen sein.

5.6 M 2.E: Transfer, Evaluation und Ausblick

Tabelle 12: Moduleinheit M 2.E – Phasen 21–23

Phasen	Handlungen	Aktionsform	Medieneinsatz / Lerngegenstand	Zeit
21. Evaluation des Moduls	Teilnehmer/-innen evaluieren das zweite Fortbildungsmodul	Einzelarbeit	Power-Point-Präsentation, Evaluationsbogen	ca. 10 Min.
22. Bereitstellung von Transferaufgaben	Dozent/-in stellt Transferaufgaben vor	Dozent(inn)en-Vortrag	Power-Point-Präsentation Transferaufgaben	ca. 5 Min.
23. Ausblick auf das dritte Modul	Dozent/-in gibt einen Ausblick auf das dritte Modul	Dozent(inn)en-Vortrag	Power-Point-Präsentation	ca. 5 Min.

21. Evaluation des Moduls

Die/der Dozent/-in teilt den Teilnehmer(inne)n den Evaluationsbogen aus. Dieser wird in Einzelarbeit von jedem/ jeder Teilnehmer/-in ausgefüllt. Beim Einsammeln der Bögen ist auf Anonymität zu achten.

22. Bereitstellung von Transferaufgaben

Nach der Evaluationsphase weist die/der Dozent/-in darauf hin, dass zur vertieften Auseinandersetzung mit dem zweiten Fortbildungsmodul Transferaufgaben zur Verfügung gestellt werden (siehe Anhang: Transferaufgaben).

23. Ausblick auf das dritte Modul

Zum Abschluss des zweiten Moduls erhalten die Teilnehmer/-innen einen Einblick in das dritte Modul: Lernen und Ausbilden für nachhaltiges Wirtschaften. Mit der handlungstheoretischen Analyse nachhaltigkeitsorientierter Geschäftsprozesse (M 2.D – Phase 19) können Partizipations- und Mitgestaltungsoptionen von Mitarbeiter(inne)n und Auszubildenden in konkret beruflich-betrieblichen Handlungssituationen identifiziert werden. Zur Realisierung der Partizipations- und Mitgestaltungsoptionen sind allerdings weitere Schritte nötig, in denen gangbare Lehr-Lernkonzepte, -arrangements und -prozesse entwickelt und eingesetzt werden müssen. Diese pädagogisch-didaktische Perspektive steht im dritten Fortbildungsmodul im Vordergrund. Zur Vorbereitung diskutieren die Teilnehmer/-innen abschließend knapp, welche Probleme und Herausforderungen aus ihrer Sicht bei der Umsetzung nachhaltiger Geschäftsmodelle und Geschäftsprozesse auftreten könnten. Hierbei geht die/der Dozent/-in rückwirkend auf betriebswirtschaftliche Fragestellungen ein:

- Welche Gründe für die Probleme liegen im Prozess?
- Welche Lösungsansätze wären denkbar, um den Prozess „stabiler“ zu gestalten?
- Und ausblickend auf betriebspädagogische/ -didaktische Fragestellungen: Welche Gründe liegen bei den Mitarbeiter(inne)n?
- Welche Entwicklungsbedarfe sehen Sie bezüglich der Kompetenzen der Mitarbeiter/-innen?

Mit diesem Ausblick beendet die/der Dozent/-in das zweite Modul.

Hinweis zu weiterführenden abschließenden Erläuterungen: Im Gesamtbild stellen die Konzepte und Produkte der ersten beiden Fortbildungsmodule zentrale Referenzpunkte nachhaltigen Wirtschaftens dar. Einerseits sind die eingesetzten Instrumente anschlussfähige Arbeits- und Lerngegenstände der kaufmännischen Ausbildung in Betrieb und Schule, da sie sich in der Theorie und Praxis der Prozessunternehmung verorten lassen, die zugleich Grundlage für schulische Lernfeld-Rahmenlehrpläne und prozessorientierte Ausbildungsordnungen und Ausbilderqualifikationen (siehe AEVO) ist. Andererseits bieten die Instrumente der GEMO.NAWI und der GEPRO.NAWI neue Impulse für die wirtschaftspädagogische und didaktische Ausgestaltung der BBNE, weil sie insbesondere die für den Nachhaltigkeitsdiskurs zentrale Zukunftsorientierung betonen und nachhaltiges Wirtschaften und Ausbilden als strategische Aufgabe verorten und somit der BBNE zu einer überaus wichtigen Funktion verhelfen. Die Ausrichtung der Kompetenzentwicklung an den Geschäftsmodellen und Geschäftsprozessen ist Ziel und Gegenstand der Dimensionen bzw. Module 3 und 4.

6 Modul 3: Lernen und Ausbilden für nachhaltiges Wirtschaften

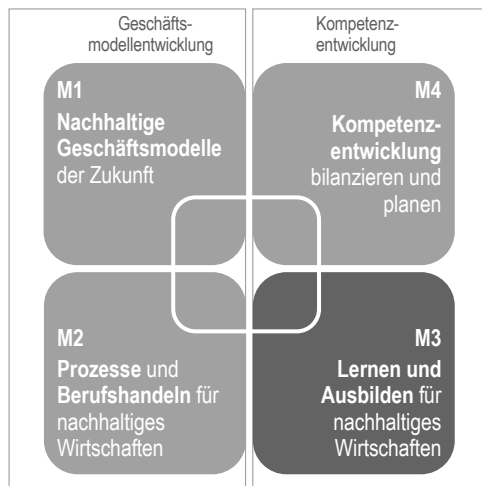


Abbildung 23: Das GEKONAWI-Konzept – Modul 3

6.1 Überblick über M 3

Mit den Modulen 1 und 2 wurden die betriebswirtschaftlichen Grundlagen zum nachhaltigen Wirtschaften gelegt und mit den Instrumenten der GEMO.NAWi und der GEPRO.NAWi von den Teilnehmer(inne)n umgesetzt und praktisch erprobt. Die Teilnehmer/-innen sollten mit Abschluss der ersten beiden Module zum einen in der Lage sein, nachhaltige und zukunftsfähige Geschäftsmodelle zu entwickeln und als Innovationsmethode im eigenen Unternehmen einzusetzen. Zum anderen sollten sie dazu befähigt sein, die konzeptionelle Ebene eines Geschäftsmodelles in konkrete und detaillierte Geschäfts- und Arbeitsprozesse zu übertragen. Als letzter Schritt des zweiten Moduls haben die Teilnehmer/-innen mit Hilfe einer handlungstheoretischen Analyse betrieblich-berufliche Handlungssituationen beschrieben, mit denen sie überprüfen können, ob die entwickelten Innovationen eines nachhaltigen und zukunftsfähigen Geschäftsmodelles im Betrieb von den Mitarbeiter(inne)n tatsächlich auch umgesetzt werden können.

Das dritte Modul (vgl. Abbildung 23) knüpft nun an diesen letzten Schritt des zweiten Moduls nahtlos an, indem die handlungstheoretische Analyse durch betriebspädagogische Instrumente erweitert und vertieft wird. Im Unterschied zur betriebswirtschaftlichen Perspektive nimmt die betriebspädagogische Perspektive gezielt die Mitgestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten der Mitarbeiter/-innen und Auszubildenden in den Blick. Für eine erfolgreiche Umsetzung neuer Unternehmensstrategien ist die Mitarbeiterpartizipation eine entscheidende Stellschraube. Je stärker sich Mitarbeiter/-innen und Auszubildende mit

den Unternehmenszielen und -strategien identifizieren können, desto motivierter werden sie sein, sich für die Erreichung dieser Ziele und Strategien und deren Umsetzung auch einzusetzen. Hierzu werden relevante kompetenz-, lern- und motivationstheoretische Konzepte erläutert, um auf dieser Grundlage entsprechende Lerngegenstände zu konzipieren, die eine aktive Einbindung der Mitarbeiter/-innen und Auszubildenden in die Entwicklung und Umsetzung neuer Geschäftsmodelle unterstützen.

Mit dem ersten Instrument „Lernförderliche Arbeitsplätze und -prozesse für nachhaltiges Wirtschaften“ (ARBEIT.NAWi) entwerfen die Teilnehmer/-innen Maßnahmen zur Beförderung des Nachhaltigkeitslernens im Prozess der Arbeit. Als Hintergrundinformation erhalten sie Theorie- und Konzeptannahmen zum selbstgesteuerten Lernen, zur Selbstbestimmungstheorie der Motivation und der Entrepreneurship Education – letztere vor allem als Impuls für die Förderung beruflichen Nachhaltigkeitshandelns. Das zweite Instrument zielt auf die Gestaltung von „Lern- und Arbeitsaufgaben für nachhaltiges Wirtschaften“ (AUF.NAWi) ab. Theoretische Hintergründe sind zum einen eine auf Mitgestaltung und Selbstlernen zielende Aufgabendidaktik und zum anderen kompetenztheoretische und handlungsregulatorische Annahmen. Die Teilnehmer/-innen wählen eine Arbeitssituation aus, die für die Entwicklung oder Umsetzung des Geschäftsmodells und der Geschäftsprozesse für nachhaltiges Wirtschaften relevant ist. Anschließend werden Kompetenzausprägungen anhand von Checkfragen in ein Kompetenzmodell eingetragen. Dabei sollen Kompetenzen definiert werden, die für die kompetente Bewältigung der Arbeitssituation notwendig sind und im besonderen Maße befördert werden sollen. Daraus leiten die Teilnehmer/-innen überprüfbare Lernziele nach bestimmten Gütekriterien für Lernziele ab, die sie mit der Lern- und Arbeitsaufgabe erreichen möchten. Am Ende wird aus den Vorarbeiten eine konkrete Aufgabenstellung formuliert, die im Betrieb zum Einsatz kommen kann.

Das dritte Modul hat folgende Lernziele:

- (1) Die Teilnehmer/-innen entwickeln mit dem Instrument der ARBEIT.NAWi zukunfts-fähige, nachhaltigkeitsorientierte Kriterien zur Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen, ausgerichtet an den in den Modulen 1 und 2 modellierten Geschäftsmodellen und -prozessen des nachhaltigen Wirtschaftens sowie unter Berücksichtigung theoretischer Annahmen wie der Selbstbestimmungstheorie der Motivation, eines Kognitionsmodells und der Effectuation-Prinzipien.
- (2) Die Teilnehmer/-innen konzipieren mit der AUF.NAWi systematische Lehr-Lernarrangements sowie Arbeits- und Lernaufgaben, die selbstorganisierte Lernprozesse auslösen, sich an der beruflichen Handlungskompetenz orientieren, die Gütekriterien einer Lernzielformulierung beachten und Aspekte nachhaltigen Wirtschaftens für den eigenen Betrieb forcieren.

Die didaktische Umsetzung von Modul 3 ist in Tabelle 13 ersichtlich. Sie sieht insgesamt fünf Einheiten vor, die im Folgenden inhaltlich sowie didaktisch erläutert werden. Die vorliegende Konzeption sieht einen Umfang von zehn Unterrichtsstunden mit 45 Minuten vor. Hierbei handelt es sich um Richtwerte die je nach Adressatengruppe, Gruppengröße und Schwerpunktsetzung flexibel ausgestaltet werden können.

6.2 M 3.A: Einführung in die Grundbegriffe der Didaktik betrieblich-beruflicher Bildung

Tabelle 13: Modul 3 im Überblick

Einheit	Handlung	Zeitungfang
M 3.A	Einführung in die Grundbegriffe der Didaktik betrieblich-beruflicher Bildung	ca. 90 Min.
M 3.B	Kompetenztheoretische, lerntheoretische und motivationstheoretische Konzepte	ca. 60 Min.
M 3.C	Ausbildungsplanung und BBNE	ca. 90 Min.
M 3.D	Exemplarische Lernkonzepte einer BBNE im Betrieb: (1) Lern- und Arbeitsaufgaben (2) Lernförderliche Arbeitsplätze und -prozesse	ca. 190 Min.
M 3.E	Evaluation, Transfer und Ausblick	ca. 20 Min.

Tabelle 14: Moduleinheit M 3.A– Phasen 1–5

Phasen	Handlungen	Aktionsform	Medieneinsatz / Lerngegenstand	Zeit
1. Begrüßung und Vorstellung	Dozent/-in begrüßt die Teilnehmer/-innen, stellt sich selbst vor und leitet eine Vorstellungsrunde ein	Gespräch im Plenum		ca. 10 Min.
2. Übersicht über die vier Module	Dozent/-in stellt Inhalte der Modulfortbildung, insbesondere des dritten Moduls vor	Dozent(inne)n-Vortrag	Power-Point-Präsentation	ca. 10 Min.
3. Tag-Cloud, Ablauf und Ziele	Dozent/-in stellt Tag-Cloud, Ablauf und Ziele des dritten Moduls vor	Dozent(inne)n-Vortrag	Ablaufplan, ARBEIT.NAWI-Instrument, AUF.NAWI-Instrument	ca. 15 Min.
4. Wiederholung und Vorstellung der Arbeitsergebnisse	Dozent/-in präsentiert die Ergebnisse der ersten beiden Modulen (entwickelte GEMO.NAWI sowie GEPRO.NAWI)	Dozent(inne)n-Vortrag, Gespräch im Plenum	Power-Point-Präsentation	ca. 20 Min.
<i>Optional:</i> Transferaufgabe aus Modul 2	Teilnehmer/-innen stellen Ergebnisse der Transferaufgabe vor	Gespräch im Plenum	Transferaufgaben	ca. 15 Min.
5. Vorstellung grundlegender Begriffe und Überblick über Methoden betrieblichen Lernens	Dozent/-in stellt grundlegende Begriffe der Didaktik betrieblich-beruflicher Bildung vor und gibt einen Überblick über Methoden des betrieblichen Lernens	Dozent(inne)n-Vortrag, Gespräch im Plenum	Power-Point-Präsentation, Übungsaufgabe in der Power-Point-Präsentation	ca. 35 Min.

1. Begrüßung und Vorstellung

Die/der Dozent/-in begrüßt die Teilnehmer/-innen zum dritten Fortbildungsmodul und stellt sich kurz vor. Auch die Teilnehmer/-innen stellen sich unter Nennung ihres Namens, ihrer Funktion im Unternehmen/in der Institution sowie ihrer Tätigkeit hier vor. Falls erforderlich, fertigt die/der Dozent/-in während der Vorstellungsrunde Namensschilder (-kärtchen) der Teilnehmer/-innen an.

2. Übersicht über die vier Module

Anschließend an die Begrüßung und die Vorstellung erfolgt eine Einführung in die Struktur der Fortbildung. Hierzu wird das GEKONAWI-Modell in seiner Grundstruktur vorgestellt. Mit dem Übergang zum dritten Modul wird zugleich der Übergang von der Perspektive der Geschäftsmodellentwicklung zur Perspektive der Kompetenzentwicklung vollzogen. In der Kompetenzperspektive des Modelles werden die Lehr-Lernkonzepte, -arrangements und -prozesse sowie die resultierenden Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften abgebildet (zur Übersicht und Struktur der GEKONAWI-Module siehe Abschnitt 2.2).

3. Tag-Cloud, Ablauf und Ziele des Modul 3

Zur Einführung in das dritte Modul werden mit Hilfe einer Schlagwortwolke (Tag-Cloud) (vgl. Lohmann, Ziegler & Tetzlaff 2009) die wichtigsten Schlagworte des dritten Moduls wie *Mitgestaltung*, *Lernprozesse*, *Selbstbestimmung* und *Methoden des betrieblichen Lernens* vorgestellt. Mit dieser Informationsmethode werden gleichzeitig die wesentlichen Inhalte auf den Begriff gebracht und die Teilnehmer/-innen können ihre Assoziationen und Vorstellungen zu den Lerninhalten des Moduls abrufen. Daran anschließend wird der Ablaufplan des dritten Fortbildungsmoduls ausgeteilt und den Teilnehmer(inne)n vorgestellt. Hierbei geht die/der Dozent/-in auf die zentralen Lerngegenstände und die Ziele des dritten Moduls ein.

Die zentralen Lerngegenstände sind in diesem Modul das AUF.NAWI- und das ARBEIT.NAWI-Instrument, welche zur Gestaltung von „Lern- und Arbeitsaufgaben für nachhaltiges Wirtschaften“ (AUF.NAWI) und zur Beschreibung und Ausgestaltung „Lernförderlicher Arbeitsplätze und -prozesse für nachhaltiges Wirtschaften“ (ARBEIT.NAWI) verwendet werden. Damit bietet dieses Modul den Teilnehmer(inne)n abseits ihres Tagesgeschäfts die Möglichkeit, partizipative und nachhaltigkeitsorientierte Konzepte betrieblicher Lehr- und Lernkonzepte (Lern- und Arbeitsaufgaben und Ausgestaltung lernförderlicher Arbeitsplätze) zu konstruieren.

Folgende Lernziele sollen im dritten Modul erreicht werden:

- (1) Die Teilnehmer/-innen entwickeln zukunftsfähige, nachhaltigkeitsorientierte Kriterien der Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen, orientiert an den in Modul 1 und 2 modellierten Geschäftsmodellen und -prozessen des nachhaltigen Wirtschaftens sowie unter Berücksichtigung theoretischer Annahmen wie der Selbstbestimmungstheorie

der Motivation, des kreisstrukturellen Kognitionsmodells und der Effectuation-Prinzipien. Hierfür wird das Instrument der ARBEIT.NAWi genutzt.

- (2) Die Teilnehmer/-innen entwickeln mit der AUF.NAWi systematische Lehr-Lernarrangements sowie Arbeits- und Lernaufgaben, die selbstorganisierte Lernprozesse auslösen, sich an der beruflichen Handlungskompetenz orientieren, die Gütekriterien einer Lernzielformulierung beachten und Aspekte nachhaltigen Wirtschaftens für den eigenen Betrieb forcieren.

4. Wiederholung, Vorstellung der Arbeitsergebnisse

Es empfiehlt sich zu Beginn des dritten Moduls eine Wiederholung der Arbeitsergebnisse der ersten beiden Module zu geben, die/der Dozent/-in im Vorfeld des Workshops auf wesentliche Kernpunkte oder -thesen zusammengefasst hat. Diese Wiederholung dient nicht nur dazu, die Teilnehmer/-innen abzuholen und eine gemeinsame Ausgangsbasis zu schaffen, sondern verdeutlicht außerdem den gesamten Zusammenhang der bisherigen Modulfortbildung. Insbesondere für Teilnehmer/-innen, die nur einzelne Module absolvieren, ist die Beschreibung des Aufbaus und der Struktur der Fortbildung besonders wichtig, da sich ihnen andernfalls Inhalte und Einzelarbeitsschritte in den Modulen nur schwer erschließen lassen. Für die Wiederholung bietet es sich an, die beiden zentralen Instrumente von Modul 1 (GEMO.NAWi) und Modul 2 (GEPRO.NAWi) mit ausgewählten und aufbereiteten Ergebnissen zu präsentieren. In einer Diskussion im Plenum können die Teilnehmer/-innen inhaltliche Ergänzungen vornehmen und außerdem Feedback zur Arbeit mit den Instrumenten geben.

Als Übergang und Vorbereitung auf die Thematik des dritten Moduls wird insbesondere der zentrale Lerngegenstand des Moduls 2, der GEPRO.NAWi, etwas ausführlicher wiederholt. Die/der Dozent/-in erläutert die einzelnen Schritte der GEPRO.NAWi noch einmal knapp: In einem *ersten Schritt* erfolgte eine Analyse von zukunftssicheren Wertschöpfungsnetzwerken. Im Anschluss daran wurden in einem *zweiten Schritt* berufsspezifische Arbeitssysteme und ausgewählte Prozessdiagramme modelliert. Abschließend wurden in einem *dritten Schritt* die in den Prozessdiagrammen enthaltenen Geschäfts- und Arbeitsprozesse identifiziert, die eine besondere Nachhaltigkeitsrelevanz aufweisen und daher entscheidend für die Entwicklung von nachhaltigen Geschäftsmodellen der Zukunft sind. An dieser Stelle greift die/der Dozent/-in die Arbeitsergebnisse der Teilnehmer/-innen auf. Alternativ können auch die Teilnehmer/-innen ihre Arbeitsergebnisse des dritten Schrittes der GEPRO.NAWi den anderen Teilnehmer(inne)n vorstellen. In der anschließenden Diskussion sollten die Teilnehmer/-innen gemeinsam überlegen, welche Probleme und Herausforderungen innerhalb von Geschäftsprozessen bei der Umsetzung nachhaltiger Geschäftsmodelle der Zukunft auftreten könnten. Während der Moderation der Diskussion versucht die/der Dozent/-in die Beiträge der Teilnehmer/-innen nach betriebswirtschaftlichen Kriterien (Welche Gründe für die Probleme liegen im Prozess? Welche Lösungsansätze wären denkbar, um den Prozess „stabiler“ zu gestalten?) und nach betriebspädagogischen/ -didaktischen Kriterien (Welche Gründe liegen bei den Mitarbeiter(inne)n? Welche Entwicklungsbedarfe sehen Sie bzgl. der Kompetenzen der Mitarbeiter/-innen?) einzusortieren und die Diskussion mit den entsprechenden Fragestellungen gegebenenfalls zu leiten. Auf diese Weise wird eine erste

Einstimmung auf das dritte Modul und dessen thematischen Schwerpunkt zum betrieblich-beruflichen Lernen gegeben (Tag-Cloud M 3.A – Phase 3; siehe auch Ausführungen: M 2.A – Phase 2; M 2.D – Phase 16 und M 2.E – Phase 19).

Optional: Transferaufgabe aus Modul 2

Im Rahmen dieser Einführungseinheit kann die/der Dozent/-in die am Ende des zweiten Moduls zur Verfügung gestellten Transferaufgaben mit den Teilnehmer(inne)n besprechen, Rückmeldung geben und weitere Hinweise der Teilnehmer/-innen des zweiten Moduls einholen (siehe Anhang: Transferaufgaben).

5. Vorstellung grundlegender Begriffe und Überblick über Methoden betrieblichen Lernens

In dieser Einheit geht die/der Dozent/-in auf grundlegende Begriffe ein, die in diesem Fortbildungsmodul von Relevanz sind, wie das betriebliche Lernen und seine unterschiedlichen methodischen Ansätze.

- **Didaktik:**

Didaktik ist die Wissenschaft und Praxis vom Lehren und Lernen (vgl. Kron 2004, S. 43; Riedl 2004, S. 8). „In diesem Sinne umfasst sie einerseits Wissen über den Entwicklungsstand von Schüler/-innen, andererseits die Durchdringung der Logik sachlicher Inhalte, aber auch Fragen nach Bildungszielen und nach den Methoden, um die Lehr- und Lernziele zu erreichen.“ (Pahl 2016, S. 358). Folglich umfasst die Didaktik alle Aspekte, die im Gesamtkomplex von Entscheidungen, Begründungen, Voraussetzungen und Prozessen für Unterricht (schulisch) und Unterweisung (betrieblich) (vgl. Riedl 2004, S. 8) von Bedeutung sind. Über die enge Definition der Didaktik als der Praxis von Lehren und Lernen, lassen sich auch weitere Bestimmungen ausmachen. So differenziert Kron (2004, S. 42 ff.) fünf Bestimmungen von Didaktik: 1. Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen, 2. Didaktik als Theorie der Wissenschaft vom Unterricht, 3. Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte, 4. Didaktik als Theorie der Steuerung von Lernprozessen und 5. Didaktik als Anwendung psychologischer Lehr- und Lerntheorie. In diesem Modul werden neben der ersten Bestimmung vor allem auch die Aspekte vier und fünf eine Rolle spielen. Die berufliche Didaktik zielt letztendlich auf die Beantwortung

- einer curricularen Kernfrage: *„Was sollen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die eine Berufsausbildung durchlaufen, in dieser Zeit aus welchen Gründen und bis zu welchem Beherrschungsgrad lernen?“* (Pätzold & Reinisch 2010, S. 162, Hervorhebung i. O.) sowie
- einer unterrichtsmethodischen Fragestellung: *„Von welcher Konfiguration von Unterrichtsmethoden und -medien kann für welche Adressaten in welcher Lehr-/*

Lernzeit angenommen werden, dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit dazu führt, dass die curricular gesetzt und konkretisierten Ziel-/ Inhaltskombinationen durch die Lernenden im beruflichen Unterricht erreicht werden?“ (Pätzold & Reinisch 2010, S. 165, Hervorhebung i. O.; vgl. auch Riedl 2004, S. 8) ab.

Für Lehr-Lern-Prozesse lassen sich daher aus didaktischer Sicht zwei zentrale Bereiche umschreiben: der Bereich der Zieldimension (Ziele, Inhalte – Was? Wozu?) und der Bereich der Wegdimension (Methoden, Medien – Wie? Womit?) (vgl. Riedl 2004, S. 8). Didaktik kann folglich in einem engeren und weiteren Sinne unterschieden werden (vgl. ebenda). In einem weiteren Sinne umfasst Didaktik neben Ziel- und Inhaltsfragen auch die Methodik. Wohingegen eine Didaktik im engeren Sinne ausschließlich der Frage nach den Zielen und Inhalten nachgeht (vgl. ebenda). Von dem Begriff der Didaktik wird in der Literatur der Begriff der Methodik oftmals abgegrenzt, da dieser ausschließlich der Frage nach der Auswahl der Methoden und Medien nachgeht und deshalb einer Didaktik im weiteren Sinn zuzuordnen ist (vgl. ebenda).

Mit Blick auf die Begriffsdefinitionen werden die Teilnehmer/-innen mit der Aufgabe „Zu Ende gedacht...“ (vgl. Abbildung 24) dazu angeregt, verschiedene Halbsätze mündlich zu vervollständigen, um so über ihre eigenen Vorstellungen, Konzepte und Ideen betrieblicher Lehr- und Lernprozesse nachzudenken und zu reflektieren. Nach dieser Reflexionsübung wird ein Überblick über Methoden betrieblichen Lernens gegeben und die Unterschiede zwischen den einzelnen Methoden erläutert.

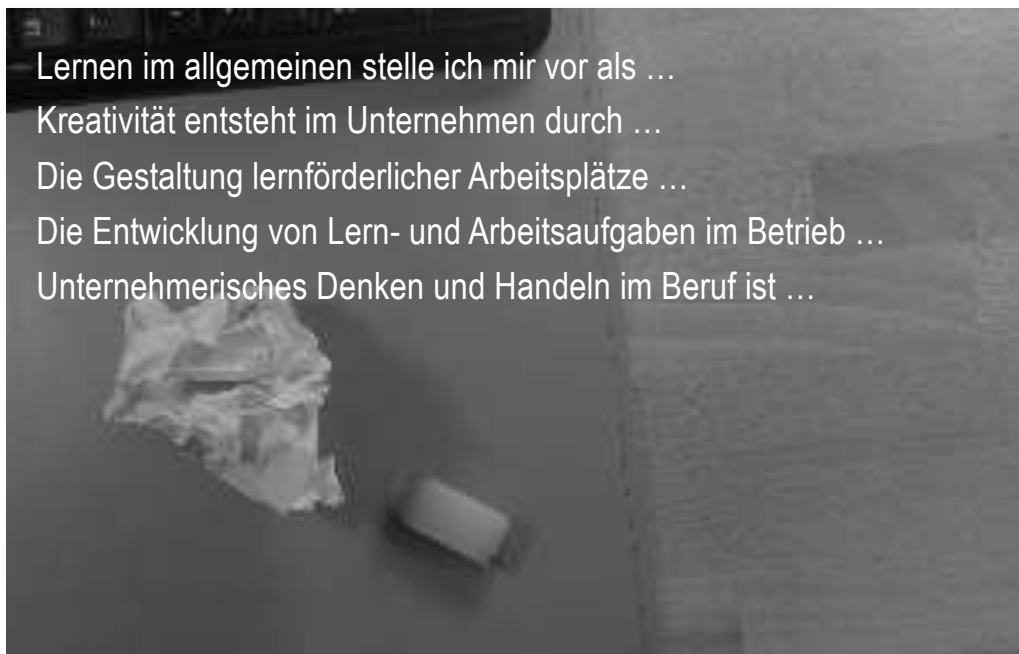


Abbildung 24: Zu Ende gedacht...

- **Überblick über Methoden betrieblichen Lernens:**

„Nahezu jede Arbeit im Betrieb bietet zugleich auch Lernchancen. Gelernt wird auch am Arbeitsplatz und nicht nur in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. Ein Betrieb mit Arbeitsplätzen ist deshalb immer auch ein Ort des Lernens, auch dann, wenn das Lernen dort nicht institutionalisiert ist zum Beispiel in der Form von Ausbildungsplätzen oder in der Lehrwerkstatt. Ein Ort des Lernens ist ein Betrieb auch dann, wenn dieses Lernen nicht geregelt ist beispielsweise durch Ausbildungsordnungen oder Weiterbildungsprogramme.“ (Rebmann, Tenfelde & Schlömer 2011, S. 169). Zur Beschreibung des betrieblichen Lernens, ist es hilfreich zwischen systematischem und situativem Lernen zu differenzieren. Unter systematischem Lernen wird formalisiertes oder institutionalisiertes Lernen verstanden. Situatives Lernen hingegen ist informeller Natur. Zwischen diesen beiden Polen lassen sich Mischformen betrieblichen Lernens beschreiben, die wiederum mehr einem *lerngesteuerten Arbeiten* oder einem *lernbegleitenden Arbeiten* entsprechen (vgl. Rebmann & Tenfelde 2008). Diese werden bei Rebmann, Tenfelde und Schlömer (2011, S. 184 ff.) wie folgt beschrieben:

Systematisches Lernen:

Ein klassisches Beispiel für systematisches Lernen ist der Lehrgang. Er findet zeitlich und räumlich getrennt vom Arbeitsprozess statt. Er zeichnet sich durch einen systematischen Aufbau entlang der intendierten Qualifizierungsziele, der zu vermittelnden fachlich geordneten Inhalte, der Bearbeitungsschritte und Lernsequenzen sowie der Erfolgsermittlung und daran anknüpfenden Zertifizierung einer erfolgreichen Teilnahme aus (vgl. ebenda, S. 184).

Lerngesteuertes Arbeiten:

Stärker durch situative Merkmale gekennzeichnet ist das Konzept des lerngesteuerten Arbeitens, bei dem die Qualifizierung und Kompetenzentwicklung der Lernenden im Arbeitsprozess erfolgt. Wesentliches Kennzeichen des Konzeptes ist aber das *Lernen* in der Arbeit. Lernpotentiale sind bei diesem Konzept in den Arbeitsprozess unmittelbar integriert und nicht nur als verborgene Möglichkeiten in den vorfindlichen Arbeitsaufträgen und Arbeitsprozessen zu entdecken und zu erschließen. Dementsprechend dominant sind die Vorstellungen vom Arbeitsplatz als *Lernort* und vom Arbeitsprozess als *Lernprozess*. Ein Beispiel für lerngesteuertes Arbeiten ist die Leittextmethode. Diese wird seit den 1970er Jahren vor allem in der gewerblich-technischen Ausbildung eingesetzt. Die Leittextmethode folgt der vollständigen Handlung mit den Elementen des Informierens, Planens, Entscheidens, Ausführens, Kontrollierens und Bewertens (vgl. ebenda, S. 186 f.).

INFOBOX 8: Leittextmethode

Die Leittextmethode ist eine Lernmethode, die selbständiges Lernen, durch eine selbstverantwortliche Informationsbeschaffung und eine eigenständige Planung von Auszubildenden fördern soll. Die von den Ausbilder(inne)n entwickelten Leittexte orientieren sich am Modell der vollständigen Handlung und werden zur Bearbeitung von Arbeitsaufgaben eingesetzt. Ziel

ist hierbei eine schrittweise Bearbeitung durch die Auszubildenden, bei der sie eigene Erfahrungen sammeln, um so verschiedene Vorgehens- und Verhaltensweisen für sich zu erproben. Daraus ergibt sich eine erweiterte Vermittlung von Überblicks- und Zusammenhangswissen. Kritisch zu betrachten ist bei der Leittextmethode allerdings die Erstellung des Aufgabenportfolios durch den/die Ausbilder/-in. Eine den Lernenden angemessene Auswahl und Aufbereitung der Texte sowie eine angemessene Verwendung von Fachinformationen tragen entscheidend zum Gelingen der Bearbeitung bei. Dabei ist es auch wichtig, die selbständige Bearbeitung der Aufgaben zu unterstützen, indem die Lernenden intensiv betreut werden, ohne diese aber zu stark zu lenken (vgl. BIBB o. J.).

Lernbegleitendes Arbeiten:

Eine Mischform zwischen situativem und systematischem Lernen stellt auch das lernbegleitende Arbeiten dar. In diesem Konzept des lernbegleitenden Arbeitens dominiert die betriebliche Logik der Gestaltung von Arbeitsstrukturen und Arbeitsprozessen. Lernen ist nicht primäres Ziel, es ist von mitlaufender Referenz. Es unterstützt Arbeitsprozesse und ist kein Selbstzweck (vgl. ebenda, S. 187 f.).

Situatives Lernen:

Das Konzept des situativen Lernens bildet die originäre Realsituation zu Auslösern von Lernprozessen ab. Damit ist das Lernen am Arbeitsplatz gemeint, Lernen bei der Arbeit und durch die Arbeit. Situatives Lernen wird dort befördert, wo Qualifikationen und Kompetenzen benötigt werden, die nur durch die Arbeit selbst und nicht allein in einer systematisch angelegten Ausbildung von Einzelfertigkeiten erworben werden können. Ein besonders prägnantes Beispiel für situatives Lernen ist das Lernen am Arbeitsplatz durch Job-Rotation. Bei der Job-Rotation erschließen sich die Lernenden die Lernsituationen am Arbeitsplatz und durch den Wechsel von Arbeitsplätzen, nicht jedoch durch arbeitsbegleitende Lernangebote.

INFOBOX 9: Job-Rotation

Die Job-Rotation ist der Prototyp des situativen Lernens, bei dem es sich allerdings nicht um ein arbeitsbegleitendes Lernangebot handelt, sondern um Realsituationen am Arbeitsplatz. Diese Realsituationen lösen dabei Lernprozesse aus. Am Arbeitsplatz, während der Arbeit und vor allem durch die Arbeit zu lernen, zeichnet diese Methode aus. Praktisch wird die Job-Rotation umgesetzt, indem Mitarbeiter/-innen ihren Arbeitsplatz und die damit verbundenen Aufgaben in einem Rotationsverfahren wechseln. Obgleich sich bei dieser Methode Lernpotentiale und betriebswirtschaftliche Ansprüche gut vereinbaren lassen, findet sie in der Weiterbildung von Mitarbeiter(inne)n keine besonders häufige Anwendung (vgl. Rebmann, Tenfelde & Schlömer 2011, S. 188 f.).

Die verschiedenen Formen betrieblichen Lernens werden abschließend anhand folgender Fragen mit den Teilnehmer(inne)n reflektiert und gemeinsam diskutiert:

- (1) Wie läuft Lernen bei Ihnen im Betrieb überwiegend ab? Inwieweit lassen sich Unterschiede im Lernen von Mitarbeiter(inne)n und Auszubildenden feststellen?
- (2) Welche der vorgestellten Methoden betrieblichen Lernens, die aktuell nicht in Ihrem Betrieb eingesetzt werden, könnten relativ problemlos umgesetzt werden? Begründen Sie bitte, weshalb Sie diese Methode(n) als geeignet erachten!

Um die didaktische Bedeutung des betrieblichen Lernens besser einordnen zu können, folgt eine Einheit zu den Grundlagen von Kompetenz-, Lern- und Motivationstheorien.

6.3 M 3.B: Kompetenztheoretische, lerntheoretische und motivationstheoretische Konzepte

Tabelle 15: Moduleinheit M 3.B – Phasen 6–8

Phasen	Handlungen	Aktionsform	Medieneinsatz / Lerngegenstand	Zeit
6. Kompetenztheoretische Konzepte	Dozent/-in setzt berufliche Handlungskompetenz in Bezug zur Unternehmenskompetenz und stellt anschließend die einzelnen Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz anhand von Beispielen vor	Dozent(inne)n-Vortrag	Power-Point-Präsentation	ca. 20 Min.
7. Lerntheoretische Konzepte	Dozent/-in führt in den Ablauf individueller Lernprozesse aus konstruktivistischer Sicht ein	Dozent(inne)n-Vortrag	Power-Point-Präsentation	ca. 20 Min.
8. Motivationstheoretische Konzepte	Dozent/-in stellt die Selbstbestimmungstheorie der Motivation vor	Dozent(inne)n-Vortrag	Power-Point-Präsentation	ca. 20 Min.

6. Kompetenztheoretische Konzepte

Mit Hilfe der Tag-Cloud (Schlagwortwolke) führt die/der Dozent/-in in die theoretische Einheit M 3.B ein, indem die entsprechenden Schlagworte hervorgehoben und benannt werden. Hierbei erfolgt eine thematische Schwerpunktsetzung ausgewählter grundlegender kompetenz-, lern- und motivationstheoretischer Konstrukte betrieblicher (und auch schulischer) Lehr-Lernprozesse durch die/den Dozenten/ Dozentin. Zuerst stellt die/der Dozent/-in **kompetenztheoretische** Konzepte betrieblich-beruflicher Lehr- und Lernprozesse vor und erläutert, was berufliche Handlungskompetenz im Unterschied zur Unternehmenskompetenz ist. Mit dem kreisstrukturellen Kompetenzmodell nach Rebmann, Tenfelde und Schlömer (2011) wird die theoretische Basis für die Arbeit mit den zentralen Instrumenten der Module 3 und 4 gelegt. Dieses Kompetenzmodell schlüsselt die Handlungskompetenz in sechs Teildimensionen auf.

„*Handlungskompetenz* ist Ausdruck eines modernen ganzheitlichen (...) Zielkonzeptes der Berufsausbildung, das sowohl den veränderten Anforderungen des Beschäftigungssystems

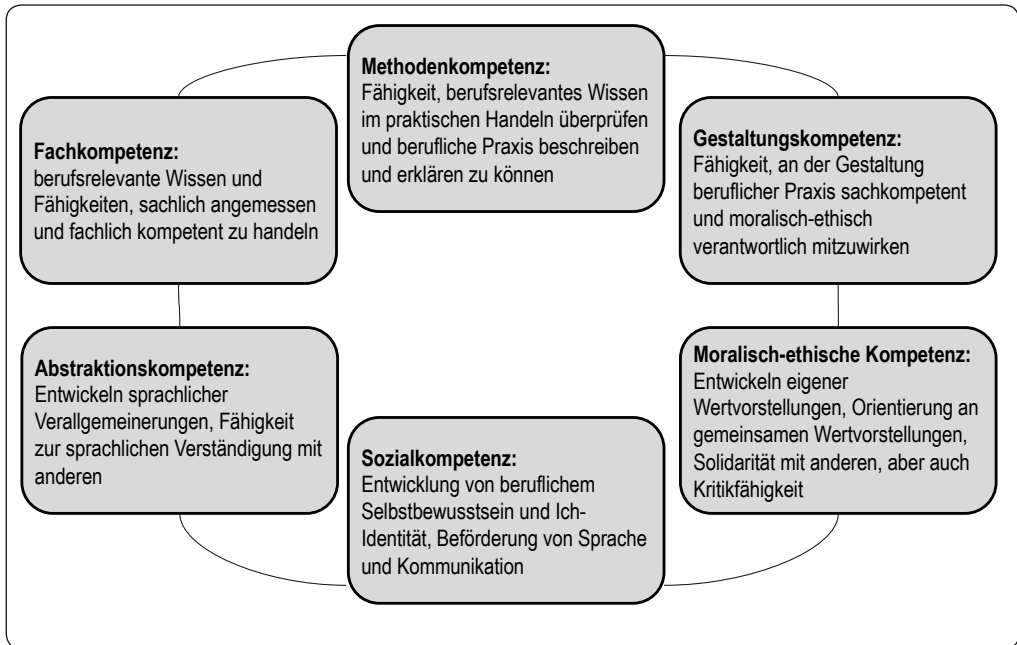


Abbildung 25: Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz nach Rebmann, Tenfelde & Schlömer (2011, S. 133)

wie den Gestaltungsbedürfnissen der Menschen Rechnung tragen soll“ (Reetz 2005, S. 1). Der Begriff der Kompetenz zielt „auf menschliche Fähigkeiten, die dem situationsgerechten Handeln zugrunde liegen und dieses erst ermöglichen. So wird mit beruflicher Handlungskompetenz das reife Potenzial beruflicher Fähigkeiten [sprich: berufliche Handlungsfähigkeit, die Autoren] bezeichnet, das es dem Menschen erlaubt, den Leistungsanforderungen in *konkreten beruflichen Situationen* entsprechend zu handeln“ (ebenda). Davon zu differenzieren ist die Unternehmenskompetenz, welche das Spektrum an Handlungsmöglichkeiten eines Unternehmens abbildet, das sich aufgrund individueller Handlungskompetenzen der Mitarbeiter/-innen ergibt (vgl. Rebmann & Schlömer 2012, S. 4). Die Schnittmenge zwischen der beruflichen Handlungskompetenz eines/r Mitarbeiter/-in und der Unternehmenskompetenz, sollte dabei möglichst groß sein. Nur so kann gewährleistet werden, dass ein Unternehmen das gesamte Potential seiner Mitarbeiter/-innen nutzen kann (vgl. hierzu auch Abschnitt 2.2.1). Für diesen Abgleich sollten Mitarbeiter/-innen mit Personalverantwortung einen guten Überblick darüber haben, über welche Kompetenzen ihre Mitarbeiter/-innen verfügen und wie diese in konkrete Aufgabenbearbeitungen oder berufliche Handlungssituationen eingebracht werden können.

Das kreisstrukturelle Kompetenzmodell nach Rebmann, Tenfelde, Schlömer (2011, S. 133) untergliedert die berufliche Handlungskompetenz in sechs Teildimensionen (vgl. Abschnitt 3.3; Abbildung 25). Diese sechs Teildimensionen sind aufeinander bezogen und machen das gesamte Potential, also alle beruflichen und sozialen Fähigkeiten und Kenntnisse einer Mitarbeiterin/eines Mitarbeiters aus. Für die Beschreibung von Kompetenzen hat sich dieses kreisstrukturelle Kognitionsmodell in der beruflichen Bildung als besonders geeignet

erwiesen (vgl. ebenda). „Berufsrelevantes Wissen (Sachkompetenz); Fähigkeit, berufsrelevantes Wissen im praktischen Handeln überprüfen und berufliche Praxis beschreiben und erklären zu können (Methodenkompetenz); Fähigkeit, an der Gestaltung beruflicher Praxis sachkompetent und orientiert an moralischen und ethischen Leitvorstellungen mitzuwirken (Gestaltungskompetenz); Entwickeln eigener Wertvorstellungen, Orientierung beruflichen Handelns und Gestaltens an gemeinsamen Wertvorstellungen, Solidarität mit anderen, aber auch Kritikfähigkeit (moralisch-ethische Kompetenz); Entwicklung von beruflichem Selbstbewusstsein und Ich-Identität, Beförderung von Sprache und Kommunikation (Sozialkompetenz); Entwickeln sprachlicher Verallgemeinerungen, Fähigkeit zur sprachlichen Verständigung mit anderen über Fachgrenzen hinweg (Abstraktionsfähigkeit)“ (ebenda S. 133 f.).

Alle sechs Teildimensionen mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen bewirken in Summe, dass eine/ein Mitarbeiter/-in in konkreten beruflichen Situationen sicher handeln kann (Handlungsfähigkeit). Das Modell der beruflichen Handlungskompetenz ist ganz bewusst als Kreis angeordnet: weder führt eine der sechs beschriebenen Kompetenzen für sich allein genommen schon zu sicherem Handeln, noch besteht ein hierarchisches Abhängigkeitsverhältnis zwischen den einzelnen Kompetenzen. Je nach Situation kann es sein, dass zum Beispiel mehr Fachkompetenz gefragt ist als Moralisch-ethische Kompetenz – wenn es zum Beispiel um die Abwicklung einer Angebotserstellung bis hin zur Kaufabwicklung mit Rechnungsstellung geht. Eine hohe Sozialkompetenz ist in Situationen gefragt, wenn sich ein Kunde über einen Vorgang beschwert – zum Beispiel die Nicht-Auslieferung, Falschlieferrung und oder zu späte Auslieferung von Ware. Wenn neuen Mitarbeiter(inne)n oder Auszubildenden Routineabläufe erklärt werden sollen, braucht es sehr viel Abstraktionskompetenz. In allen Beispielsituationen spielen die anderen Teilkompetenzen hinein: ohne Fachkompetenz ist ein sachliches Beschwerdemanagement mit Kunden genauso unmöglich, wie in Ausbildungssituationen, in denen gelehrt wird. Die Moralisch-ethische Kompetenz wird als Wertekanon im Hintergrund in jeder Handlungssituation mitwirken. Um die sechs Teilkompetenzen dieses Kognitionsmodells für die praktische Arbeit mit den Instrumenten des Moduls besser zu veranschaulichen, wird es mit folgenden Fragen und Beispielen näher erläutert:

- (1) Fachkompetenz: Über welches Fachwissen verfügt die/der Mitarbeiter/-in, um eine spezifische Aufgabe erfolgreich zu bewältigen? *Zum Beispiel:* Produktwissen, Wissen über B2B-Marketing.
- (2) Methodenkompetenz: Welche methodischen Fähigkeiten (Anwendung des Wissens) sind vorhanden und können aktuell bereits in die Bearbeitung einer spezifischen Aufgabe eingebracht werden? *Zum Beispiel:* Produktkenntnisse abrufen können; Zielgruppe einschätzen können.
- (3) Gestaltungskompetenz: Inwieweit werden eigene Ideen und Vorschläge eingebracht bzw. können eingebracht werden? *Zum Beispiel:* Im gesetzten Rahmen wird die Sortimentsgestaltung (Warenpräsentation im Showroom) geplant und der/dem Vorgesetzten zur Entscheidung vorgelegt.
- (4) Moralisch-ethische Kompetenz: Wie geht die/der Mitarbeiter/-in aktuell mit Zielkonflikten um, die im Rahmen der Bearbeitung einer spezifischen Aufgabe aufkommen könnten? *Zum Beispiel:* Zielkonflikte werden in Anlehnung an ökonomische Restriktionen gelöst.

- (5) Sozialkompetenz: Inwieweit berücksichtigt die/der Mitarbeiter/-in bereits unterschiedliche Sichtweisen und Ideen (z. B. von Kolleg(inn)en, Leistungspartnern) bei der Bearbeitung einer spezifischen Aufgabe? *Zum Beispiel:* Enge Kommunikation und Austausch mit anderen Kolleg(inn)en und bei Fragen, neuen oder unbekanntem Problemen Unterstützung einholen.
- (6) Abstraktionskompetenz: Inwieweit ist die/der Mitarbeiter/-in bei der Bearbeitung einer spezifischen Aufgabe in der Lage, eigene Arbeitsergebnisse so zusammenzufassen, dass Andere sie verstehen? *Zum Beispiel:* Transparenz der Lieferkette von einzelnen Produkten verständlich und überzeugend im Kundengespräch darstellen.

Auf eine ganz spezifische Aufgabe oder auf einen Aufgabenkomplex bezogen, können diese Fragen dazu eingesetzt werden, bestimmte Teilkompetenzen bei Mitarbeiter(inne)n und Auszubildenden zu identifizieren, die gezielt gefördert werden sollen. Welche Rolle dabei individuelle Lernprozesse spielen, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

7. Lerntheoretische Konzepte

Um in das Thema einzuleiten, stellt die/der Dozent/-in zunächst die Frage, wie berufliche Handlungskompetenz bei Mitarbeiter(inne)n und Auszubildenden gezielt befördert werden könnte. Die Teilnehmer/-innen sollen aufgrund ihrer eigenen persönlichen Erfahrung oder ihrer Erfahrungen mit anderen reflektieren, in welchen Situationen Lernen besonders erfolgreich war. Lernen ist grundsätzlich ein individueller Prozess. Welche **lerntheoretischen** Konzepte betrieblich-beruflicher Lehr- und Lernprozesse dabei berücksichtigt werden sollten, wird in den nachstehenden Ausführungen, die sich vornehmlich auf Rebmann & Tenfelde (2008) sowie Rebmann (2001) beziehen, erläutert. Dabei wird Bezug genommen auf das in Abbildung 26 in vereinfachter Form dargestellte Kognitionsmodell nach Rebmann (2001).

INFOBOX 10: Konstruktivismus

Der radikale Konstruktivismus ist eine moderne Erkenntnistheorie, die von der Annahme ausgeht, dass es dem Subjekt „Mensch“ unmöglich ist, die Welt so zu erkennen, wie sie „wirklich“ und „in Wahrheit“ ist. Menschen haben als erkennende Subjekte immer nur Zugang zu ihrer persönlichen Erlebniswelt. In der Konsequenz wird im radikalen Konstruktivismus „Wirklichkeit“ von „Wahrheit“ entkoppelt und sich darauf konzentriert, wie der Erkenntnisprozess des menschlichen Subjekts funktioniert. So fragt der radikale Konstruktivismus danach, ob Wissen, über das ein Mensch verfügt, in seiner Wirklichkeit funktioniert (Viabilität = Passen, Gangbarkeit), nicht aber, ob er wissen kann, was die Objekte in der Welt eigentlich sind. Um sich als blinder Mensch in einem Wald zu orientieren, ist es unerheblich, ob dieser blinde Mensch weiß, was Bäume, Steine oder Pilze sind. Wichtig ist allein, dass dieser blinde Mensch sich einen gangbaren Weg zwischen Bäumen, Steinen und Pilzen sucht, indem er Unterschiede zwischen diesen Dingen wahrnimmt (vgl. von Glasersfeld 1985, S. 9 f.). Dabei bilden die Objekte „Baum“ und „Stein“ massive Hindernisse auf diesem Weg, das Objekt „Pilz“ dagegen nicht. Wahrnehmung und Erkenntnis werden in der Auseinandersetzung mit der Umwelt zu „kreati-

ven“ Tätigkeiten, und ein Objekt entsteht als Folge des eigenen Handelns (vgl. ebenda, S. 18). Im Falle des Blinden im Wald könnte ein Gegenstand dann zum Baum werden, wenn mit dem Kopf dagegen gestoßen wird, zum Stein, wenn der Fuß auf etwas sehr Hartes trifft, zum Pilz, wenn auf etwas Weiches getreten wird, das besonders riecht. Objekte werden durch dieses „Für-Wahrnehmen“ des erkennenden Subjektes erst „konstruiert“ – ganz plastisch ließe sich auch von „erfinden“ statt von „entdecken“ der Welt sprechen (vgl. von Foerster 1985, S. 31). Da andere Menschen ähnliche Wahrnehmungen und Erlebnisse haben und sich Menschen darin gegenseitig bestätigen, entsteht eine intersubjektiv geteilte Wirklichkeit (vgl. von Glasersfeld 1985, S. 23 f.; Hejl 1985, S. 97 ff.). Durch das Viabilitätsprinzip lassen sich auch komplexe soziale Systeme beschreiben. Auch hier geht es, wie in dem Wald-Beispiel, um die Lösung von Problemen und um eine Überprüfung, ob die neuen Lösungen an bereits früher erarbeitete Lösungen anschlussfähig sind, so dass auf diese Weise konsistente (in sich übereinstimmende) Realitäten entstehen (vgl. Hejl 1985, S. 87).

Jedes Individuum konstruiert sein Wissen von der Welt selbst. Pointiert formuliert: Es gibt kein objektives Wissen, das vom Kopf des Lehrenden in die Köpfe der Lernenden übertragen werden kann. Lernen lässt sich weder fremdsteuern, noch lässt sich Wissen „vermitteln“, so wie es in der klassischen Instruktionsdidaktik praktiziert wird. Tatsächlich lässt sich Lernen durch die Lehrenden nur befördern, indem diese bei den Lernenden einen Lernzyklus in Form von selbstorganisierten Prozessen des Wahrnehmens, des Erfahrungsmachens, des Erwerbs und der Strukturierung von Wissen, des Handelns und des Gebrauchs von Sprache anstoßen (vgl. Rebmann & Tenfelde 2008, S. 57 ff.). Ausgangspunkt dieses Lernzyklus' kann zum Beispiel der Wissenserwerb in der Schule oder im Betrieb sein oder es entstehen aus betrieblich-beruflichen Situationen heraus Lernanlässe. Zu solchen Lernanlässen – differenzierter ist hier von „Perturbationen“ zu sprechen – kann es kommen, wenn gewohnte Abläufe oder selbstverständliche Prozesse plötzlich nicht mehr funktionieren. Eine neue Situation löst also „Wahrnehmungen“ aus und es wird eine Zustandsveränderung initiiert. „Wahrnehmung“ wird in einem ganz wörtlichen Sinne als einem „Für-wahr-Nehmen“ verstanden. Vereinfacht gesagt, könnte man diesen Vorgang auch als Störung oder Irritation fassen, da man die neue Situation nicht mehr mit gewohnten Handlungsschemata bewältigen kann und auch die bisherigen Erfahrungen bzw. das bisherige Wissen zur Bewältigung dieser Situation nicht mehr ausreichen (vgl. Bloemen 2011, S. 44 ff.; Rebmann & Schlömer 2011).

Zur Verdeutlichung nutzt die/der Dozent/-in hier ein Beispiel aus dem Berufskontext Handel: Die/der Mitarbeiter/-in im Vertrieb erhält eine Anfrage eines Kunden, die sie/er nicht beantworten kann. Es entsteht eine innere Diskrepanz zwischen dem, was die/der Mitarbeiter/-in weiß und kennt und dem, was durch die aus der äußeren „Umwelt“ kommenden Anfrage gefordert ist. Diese Perturbation löst eine Wahrnehmung seitens der/des Vertriebsmitarbeiter/-in aus, denn sie/er nimmt die Diskrepanz, eine Anfrage nicht abwickeln zu können „für-wahr“. Aus vergangenen Anfragen, die von der/dem Mitarbeiter/-in bisher bearbeitet wurde, versucht sie/er nun die Situation zu bewältigen. D. h. sie/er versucht durch Erinnerungen an jene bisherigen Erfahrungen der Kundenanfrageabwicklung diese für die Bewältigung der aktuell misslichen Situation zu nutzen bzw. zu antizipieren, um eine erfolgreiche Abwicklung der Anfrage zu ermöglichen. Die Verknüpfung aus vergangenen und aktuellen Erfahrungen führt zur Entstehung von Wissen. Denn die/der

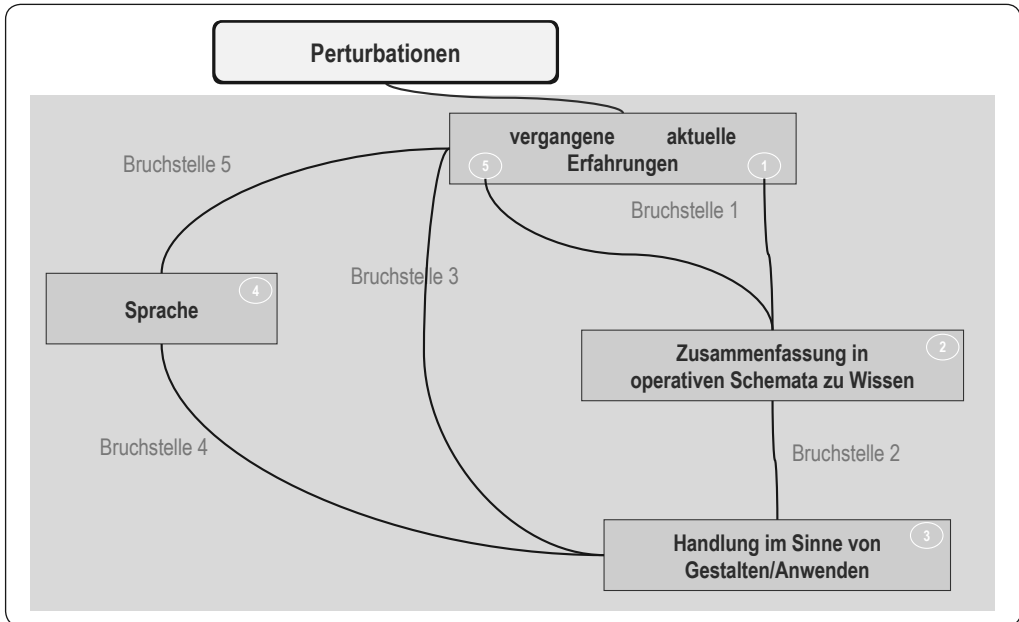


Abbildung 26: Kognitionsmodell, vereinfachte Darstellung nach Rebmann (2001, S. 89)

Vertriebsmitarbeiter/-in prüft nun individuell, welche bisherigen Erfahrungen zur Lösung der störrischen Kunden-/Veredleranfrage passen kann bzw. viabel ist. Um herauszufinden, ob dieses „neue“ Wissen auch funktioniert, muss sie/er es anwenden. Erst dann, wenn die/der Mitarbeiter/-in dieses Wissen aktiv in einer Handlungssituation anwendet, kann sie/er feststellen, ob es brauchbar ist oder nicht. Im Gespräch mit dem Kunden würde sich eine solche Gelegenheit bieten. Im Gespräch werden nämlich direkte Rückmeldungen gegeben, ob das neue Wissen die Fragen des Kunden tatsächlich beantwortet oder ob die neue Lernstrategie mit Versuch und Irrtum weitergeführt werden muss. Der Lernprozess geht solange, bis eine Zustandsänderung eingetreten ist, die wieder sicheres Handeln bei Vertriebsanfragen ermöglicht. Durch diese Verknüpfung aktueller und vergangener Erfahrungen zu Wissen und dessen Überprüfung im effektiven Handeln, lernen Individuen.

INFOBOX 11: Perturbation

Der Begriff „Perturbation“ stammt aus der Biologie und dem radikalen Konstruktivismus und wurde ursprünglich dafür verwendet, um auf neuronaler Ebene eine Zustandsänderung in einem System (Nervenzellen) zu beschreiben, die von anderen Zuständen, die aus der Umwelt dieses Systems kommen, ausgelöst werden. Damit wird nicht nur die Funktionsweise von beispielsweise Sinneswahrnehmungen, wie das Sehen von Farben, erklärt, sondern auch Zusammenhänge zwischen Vorgängen auf der neuronalen Ebene und der Bewusstseinssebene einer Ich-Identität, sozialem Verhalten bis hin zur Sprache hergestellt (vgl. Maturana & Varela 1987, S. 27, S. 250). Beobachten lassen sich dabei nie die Vorgänge im System selbst, sondern nur die Zustandsänderungen (vgl. ebenda, S. 158, S. 176 f.). So

kann man die Zustandsänderung in Form von Verhalten eines menschlichen Organismus' beobachten, wenn dieser beispielsweise beim Kontakt mit einer heißen Herdplatte seine Hand schnell wieder zurückzieht. Insbesondere für das Lernen und das „Erfahrungsmachen“ erweist sich das Prinzip der Perturbation und Zustandsänderung als hilfreiche Theorie, die didaktisch genutzt werden kann. So können in einer Lehr-Lernsituation gezielt Perturbationen ausgelöst werden, durch die Lernende aktiv angeregt werden, Lösungen zu suchen oder auch neue Erfahrungen zu machen, um sich so neues Wissen aufzubauen. Welche Ansätze im Lernprozess es dabei gibt, aber auch welche Hindernisse, zeigt das kreisstrukturelle Kognitionsmodell nach Rebmann (2001) bzw. Rebmann & Tenfelde (2008).

Lernen ist somit ein höchst individueller Prozess. Trotz dieses hohen Grades an Subjektivität leisten Sprache und Kommunikation einen entscheidenden Beitrag zum Verstehen des Gelernten (vgl. Rebmann & Tenfelde 2008, S. 139 ff.). Mittels Sprache können individuelle bisherige Erfahrungen ausgetauscht werden. Denn für ein erfolgreiches Lernen spielen der soziale Austausch sowie das kommunikative Aushandeln von Erfahrungen eine entscheidende Rolle. So tragen Kommunikation und das sprachlich-konsensuale Aushandeln zum Verstehen bei und die „Störung“ konnte behoben werden. Diese Erfahrungen können dann für neue Wahrnehmungen bzw. Lösungen neuer Lernanlässe genutzt werden.

Bezogen auf das Beispiel bedeutet dies, dass die/der Vertriebsmitarbeiter/-in im Gespräch mit Kolleg(inn)en die obige Kundenanfrage abschließend besprechen. Durch vergleichbare Erfahrungen der Kolleg(inn)en kann die/der Mitarbeiter/-in eigene Erfahrungen nochmals dahingehend abgleichen und prüfen, ob sich das eigene Wissen als passend und nutzbar für ähnliche Sachverhalte erweisen könnte.

Lernen verläuft allerdings nicht immer in dieser idealtypischen Weise. Insbesondere, wenn beruflich-betriebliches Lernen gefördert werden soll, ist es wichtig, zu wissen, wo mögliche Bruchstellen innerhalb dieses kreisstrukturellen individuellen Lernprozesses liegen können (vgl. Rebmann & Schlömer 2011):

- (1) Wenn es der/dem Lernenden nicht gelingt, anknüpfende Erfahrungen zu identifizieren.
- (2) Wenn es nicht gelingt das „neue“ Wissen handelnd zu erproben.
- (3) Wenn es nicht gelingt, dass das Handeln in Bezug auf vergangene und aktuelle Lernerfahrungen reflektiert wird.
- (4) Wenn die Kommunikation durch Einschränkungen, zum Beispiel aufgrund fehlender Kenntnisse von Fachausdrücken, nicht ermöglicht werden kann.
- (5) Wenn der individuelle Lernprozess nicht für neue Wahrnehmungen oder für die Umstrukturierung bisheriger Erfahrungen genutzt werden kann.

Als Lernbegleiter/-in in betrieblich-beruflichen Lernkontexten ist es wichtig, diese Bruchstellen zu kennen und bei Bedarf herauszufinden, warum Aufgaben nicht bewältigt wurden. Nur auf dieser Grundlage kann dann adäquat nach Lösungen gesucht und individuell passende lernförderliche Maßnahmen ausgestaltet werden.

INFOBOX 12: Konstruktivistische Didaktik

Die Annahmen des Konstruktivismus' haben auch Eingang in die Didaktik gefunden. Die konstruktivistische Didaktik geht ebenfalls davon aus, dass es eine unmittelbare Verbindung in Form eines exakten „Abbildes“ zwischen der „äußeren“ Welt und dem „Inneren“ des Menschen nicht gibt. Damit fällt auch die Vorstellung, dass es objektives und auf Dauer bestehendes, wahres Wissen geben könnte, weg (vgl. Reich 2006, S. 74). Ohne diese Voraussetzung einer objektiven und universalistischen Wahrheit kann es damit in der Didaktik auch nicht mehr vordergründig um Wissensinhalte gehen, die vermittelt werden sollen (Instruktionsdidaktik). Vielmehr geht es in der Lehre darum, Möglichkeiten zu schaffen, in denen Lernende sich ihre Realität konstruieren und zusammen mit anderen auf ihre Tauglichkeit überprüfen können (so auch von Glasersfeld 1987, S. 133) [siehe Infobox 11: Perturbation]. Stärker als im radikalen Konstruktivismus, der deutlich subjektorientiert ist, wird in der konstruktivistischen Didaktik der kulturelle Hintergrund betont, auf dem sich die soziale Konstruktion von Wissen (gemäßigter Konstruktivismus) abspielt (vgl. Reich 2006, S. 87). Insofern ist auch die Festlegung, welches Wissen gelehrt werden soll, sozial und kulturell orientiert (vgl. ebenda, S. 76) und unterliegt einem kontinuierlichen Wandel. Für die konstruktivistische Didaktik bedeutet diese Annahme vor allem, dass Lehrende ihre Lernenden dazu befähigen sollten, sich selbst lebenslang schnell veränderliches Wissen anzueignen. Dabei nehmen die Lehrenden verschiedene Rollen ein, wie zum Beispiel Impulsgeber, Planer, Helfer, Berater, Moderator oder Visionär und legen die klassische Rolle des Vortragenden, kontrollierenden und besserwissenden Dozierenden ab (vgl. ebenda, S. 25). Lehrsituationen werden dadurch zu einer interaktiven und gestaltenden Teamarbeit, da die Lernenden unter Begleitung ihrer Lehrenden gemeinsam ein Problem erschließen, lernen verschiedene Perspektiven einzunehmen und kreativ Lösungsmöglichkeiten für das Problem suchen (vgl. ebenda, S. 26).

8. Motivationstheoretische Konzepte

Um lernförderliche Maßnahmen fundiert erarbeiten und umsetzen zu können, sollten die Teilnehmer/-innen sich mit **motivationstheoretischen** Konzepten betrieblich-beruflicher Lehr-/ Lernprozesse vertraut machen. Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan (1993) bietet dafür einen differenzierten und praktikablen Ansatz.

Die Motivation ist für erfolgreiche Lehr-Lernprozesse von besonders großer Bedeutung, denn: „Manche Handlungen erlebt man als frei gewählt, sie entsprechen den Zielen und Wünschen des individuellen Selbst. Andere werden dagegen als aufgezwungen erlebt, sei es durch andere Personen oder intrapsychische Zwänge.“ (Deci & Ryan 1993, S. 225). Die Differenzierung zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation darf zwar als allgemein bekannt vorausgesetzt werden, sollte an dieser Stelle aber dennoch einmal wiederholt und definiert werden. Während das extrinsisch motivierte Handeln vom Wunsch oder der Absicht getragen ist, eine bestimmte Handlung durchzuführen, um damit positive Folgen herbeizuführen oder negative Folgen zu vermeiden, ist die intrinsische Motivation durch einen inneren Antrieb begründet. Intrinsisch Motivierte sind an der Handlung bzw. der Sache selbst interessiert und verfolgen diese in der Regel mit einem sehr hohen Grad an Selbstbestimmung. Für einen erfolgreichen Lehr-Lernprozess sollte eine intrinsische Motivation bzw. eine Motivationsform, die dieser möglichst nahekommt, der zu erreichende Maßstab sein. Insbesondere in formalisierten Lernkontexten wie Schule und Beruf dürfte eine rein

intrinsische Motivation schwer zu erreichen sein. Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen können aber durch die Prozesse der Internalisation und Integration in selbstbestimmte Handlungen überführt werden (vgl. ebenda, S. 228).

„Internalisation“ bedeutet, dass die Motivation zwar immer noch bis zu einem hohen Grad von außen kommt, also fremdgesteuert ist. Eine Person hat dabei aber gesellschaftliche Vorstellungen, Werte und Verhaltensweisen soweit internalisiert, dass sie diese als wichtige Leitgrößen ihres Handelns betrachtet. Integration heißt, dass eine Person gesellschaftliche Vorstellungen, Werte und Verhaltensweisen für sich persönlich als wichtig anerkannt und als Leitgrößen in ihr individuelles Selbst übernommen hat (vgl. ebenda, S. 227). In der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1993, S. 227 f.) unterscheiden die Autoren grundlegend neben intrinsisch auch extrinsisch motivierten Verhaltensweisen. Diese Unterscheidung steht in enger Verbindung mit dem Gefühl nach Selbstbestimmung. Die Selbstbestimmung ist deswegen so wichtig, weil der Mensch über drei angeborene psychologische Bedürfnisse verfügt: Kompetenzerleben, Autonomie und soziales Eingebundensein (vgl. ebenda, S. 229). Daraus lassen sich drei motivationsrelevante Faktoren ableiten, die für das Zustandekommen intrinsischer Motivation bedeutsam sind: Wahrgenommene Kompetenzunterstützung, wahrgenommene Autonomieunterstützung und wahrgenommene soziale Einbindung (vgl. ebenda, S. 229):

- **Wahrgenommene Kompetenzunterstützung:**

Hierbei handelt es sich um das angeborene Bedürfnis, sich effektiv und kompetent mit der Umwelt auseinanderzusetzen. Kompetenzerleben ist darauf ausgerichtet, in der Interaktion mit der Umwelt handlungsfähig zu sein sowie die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Die Anforderungsstruktur der Umwelt darf nicht als unter- oder überfordernd wahrgenommen werden. Die Erfüllung des Kompetenzbedürfnisses steigert die Wahrscheinlichkeit, dass intrinsische Motivation auftritt. Die Annahme eines Kompetenzbedürfnisses reicht aber nicht aus, um intrinsisch motiviertes Verhalten zu erklären. Es existieren zahlreiche Handlungen, die zwar kompetenzmotiviert sind, aber dennoch nicht um ihrer selbst willen durchgeführt werden (vgl. Deci & Ryan 1993, S. 231).

- **Wahrgenommene Autonomieunterstützung:**

Besonderes Augenmerk liegt auf dem Bedürfnis nach Autonomie. Es wird davon ausgegangen, dass alle Menschen Autonomie als etwas Positives empfinden. Sie repräsentiert das Bedürfnis, sich als Zentrum der Handlungsverursachung wahrzunehmen. Autonom handeln bedeutet im Sinne der Selbstbestimmungstheorie, dass das Individuum selbst über seine Belange entscheidet: Die Handlung stimmt mit dem Willen und den Überzeugungen des Individuums überein (vgl. ebenda, S. 234 ff.)

- **Wahrgenommene soziale Einbindung:**

Die soziale Eingebundenheit zielt auf die Notwendigkeit positiver Beziehungen zu den Mitmenschen als Voraussetzung für Wohlbefinden und motiviertes Verhalten ab (vgl. ebenda, S. 230 f.). Sie manifestiert sich unter anderem in dem Ziel, vertrauensvolle und unterstützende Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen und hat damit

eine besondere Bedeutung beim Prozess der Internalisierung extrinsischer Motivation (vgl. ebenda, S. 229 f.).

Auf dem Hintergrund der psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialem Eingebundensein, folgt die Erläuterung zu den einzelnen Motivationsformen nach Deci & Ryan (vgl. ebenda 1993):

- **Externale Regulation:**

Dies ist ein klassischer Fall von extrinsischer Motivation. Man tut etwas nur, um eine gewünschte Folge, im Sinne einer Belohnung, herbeizuführen oder um einer Bestrafung zu entgehen. „External regulation, then, involves the imposition by another person of external contingencies (...)“ (Deci & Ryan, 1985, S. 135). Das Individuum erlebt sich als fremdbestimmt, denn der Ursprung seiner Handlung liegt nicht in seinen eigenen Überzeugungsmustern.

Beispiel: Ein Schulkind, das unter einer Verhaltenskontrolle steht und nur deshalb seine Hausaufgaben macht, um belohnt zu werden oder eine Bestrafung zu verhindern.

- **Introjierte Regulation:**

Das Individuum überwacht die Wirkungen seines Handelns selbst. Die Handlung erfolgt aufgrund des Selbstwertgefühls des Subjekts oder um Schuld- und Schamgefühlen zu entgehen. In einem Druck ausübenden und kontrollierenden Umfeld kann es zur Introjektion des Belohnungs- bzw. des Bestrafungssystems kommen (vgl. Deci & Ryan 1993, S. 227).

Beispiel: Ein Schulkind verinnerlicht die Regel vom Bestrafen und Belohnen und hält sich deshalb daran, weil es sein eigenes Selbstwertgefühl als davon abhängig erlebt.

- **Identifizierte Regulation:**

Im Vergleich zur introjierten Regulation ist der innere Konflikt bei der identifizierten Regulation geringer. Das Individuum erkennt und akzeptiert die Bedeutsamkeit einer Handlungsweise (vgl. Deci & Ryan 1993, S. 228). Das Individuum internalisiert gesellschaftliche Werte und Ziele.

Beispiel: Das Kind macht die Hausaufgaben nur, weil es das Ziel, gute Noten zu bekommen oder Sachverhalte zu verstehen, zu seinen eigenen Zielen gemacht hat. Je stärker dies dem Kind gelingt, desto autonomer wird seine Motivation und es gelangt zur letzten Stufe der integrierten Regulation.

- **Integrierte Regulation:**

Diese stellt den höchsten Grad an Selbstbestimmung innerhalb der extrinsischen Motivation dar. Das Individuum identifiziert sich mit der ihm gestellten Aufgabe (vgl. Deci & Ryan 1993, S. 228). Hier bringt das Individuum die Aspekte der Handlungsalternative in Einklang mit eigenen, bereits vorhandenen Werten und Überzeugungen.

Mit diesen Ausführungen sind die für die Konzeptionierung von lernförderlichen Maßnahmen relevanten Theorien erläutert worden. Was diese nun für die konkrete Umsetzung in der betrieblichen Ausbildung bedeuten, wird im nächsten Abschnitt dargestellt.

6.4 M 3.C: Ausbildungsplanung und BBNE

Tabelle 16: Moduleinheit M 3.C – Phasen 9–12

Phasen	Handlungen	Aktionsform	Medieneinsatz / Lerngegenstand	Zeit
9. Übersicht über das duale Ausbildungssystem	Dozent/-in gibt Übersicht über die Grundstruktur des dualen Systems	Dozent(inne)n-Vortrag	Power-Point-Präsentation	ca. 15 Min.
10. Vorstellung der betrieblichen Ausbildungsordnung	Dozent/-in stellt curriculare Strukturen des Betriebs vor: Ausbildungsordnung und Ausbildungsrahmenlehrplan und geht dabei auf Berufsbildpositionen ein	Dozent(inne)n-Vortrag, Einzelarbeit	Power-Point-Präsentation, Arbeitsblatt	ca. 15 Min.
11. Verbindung Ausbildungsplanung und BBNE	Dozent/-in zeigt anhand der Berufsbildposition „Umweltschutz“ die Verbindung zur BBNE in der betrieblichen Ausbildungsplanung auf	Dozent(inne)n-Vortrag, Einzelarbeit	Power-Point-Präsentation, Arbeitsblatt	ca. 50 Min.
12. Grundlagen betrieblicher Ausbildungsplanung	Dozent/-in stellt Grundlagen betrieblicher Ausbildungsplanung schrittweise vor (betrieblicher und individueller Ausbildungsplan) Die/der Dozent/-in geht auf die Rolle der Ausbilder/-innen im Lern- und Arbeitsort Betrieb ein	Dozent(inne)n-Vortrag, Einzelarbeit	Power-Point-Präsentation, Arbeitsblätter/ Tabellen, Betrieblicher Ausbildungsplan und individueller Ausbildungsplan	ca. 10 Min.

9. Übersicht über das duale Ausbildungssystem

Im Anschluss an die theoretische Einführung unterschiedlicher Lernkonzepte erläutert die/der Dozent/-in die grundlegenden Begriffe zum dualen Berufsbildungssystem in Deutschland, dessen rechtlich-institutionellen Rahmenbedingungen sowie curricularen Strukturen. Dieser Abschnitt wendet sich insbesondere an betriebliche Ausbilder/-innen und bietet Anschlussmöglichkeiten Ansätze der BBNE und die Inhalte der vorherigen Module zu nachhaltigen Geschäftsmodellen und -prozessen in die Ausbildungsplanung zu integrieren.

In Deutschland findet die berufliche Erstausbildung überwiegend im dualen Berufsbildungssystem statt. Das heißt, dass Auszubildende in anerkannten Ausbildungsberufen sowohl am Lernort Schule als auch am Lern- und Arbeitsort Betrieb ihren Ausbildungsberuf

erlernen (vgl. Rebmann, Tenfelde & Schlömer 2011, S. 8). Für den Erwerb erster Berufserfahrungen ist die betriebliche Ausbildung zuständig. Gemeinsam mit dem Lernort Schule haben die beiden Lernorte die Zielsetzung der beruflichen Bildung gemäß BBiG § 1 Abs. 3 zu forcieren und „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“ (BBiG §1 Abs. 3). Diese Zielsetzung soll über die Curricula der beruflichen Erstausbildung erreicht werden. Diese „zeigen sich in konkreter Form auf der *Ebene der Planung und Steuerung* als *Ordnungsmittel* (...) einschließlich didaktischer Hinweise zur Lernprozessgestaltung sowie als Prüfungsanforderungen“ (Reetz & Seyd 2006, S. 227).

INFOBOX 13: Ausbildungsordnung, Ausbildungsrahmenlehrplan und KMK Rahmenlehrplan

Nach §5 BBiG bildet die Ausbildungsordnung (AO) die Grundlage für die Berufsausbildung an den betrieblichen und überbetrieblichen Lernorten in Deutschland. Die Ausbildungsordnung beinhaltet unter anderem das Ausbildungsberufsbild (inklusive entsprechender Berufsbildpositionen), die Bezeichnung des Ausbildungsberufes als auch den Ausbildungsrahmenplan (ARP). Als Bestandteil der AO regelt der ARP die sachliche und zeitliche Gliederung zur Vermittlung der beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten. Als weiteres berufsspezifisches Ordnungsmittel liegen auf schulischer Seite die Rahmenlehrpläne (RLP) der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) vor. Diese bilden die Grundlage für den berufsbezogenen Unterricht an der Berufsschule und stellen daher das Pendant zum ARP dar. Entsprechend des gemeinsamen Bildungsauftrags der beiden Lernorte Betrieb und Schule wird im Anschluss an die Erarbeitung der Bildungsinhalte des ARP und des RLP eine Entsprechungsliste angefertigt, welche die abgestimmten Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten des jeweiligen Berufsbilds aufzeigt. Im Gegensatz zum ARP, der in Berufsbildpositionen ausgestaltet ist, enthält der KMK-RLP für den berufsbezogenen Unterricht Lernfelder, welche die berufsbildenden Inhalte darstellen, die an den Berufsschulen vermittelt werden sollen. Lernfelder stellen didaktisierte Handlungsfelder dar und nehmen somit direkt Bezug auf die Berufsbildpositionen, die „unter Berücksichtigung der für den Beruf relevanten Arbeits- und Geschäftsprozesse entwickelt werden“ (BIBB-HA Nr. 160 neu 2016, S. 2). Diese berufsspezifischen Ordnungsmittel dienen einer inhaltlichen und konsekutiven Abstimmung zur Umsetzung einer erfolgreichen Lernortkooperation und damit der dualen Berufsausbildung.

Der **betriebliche** Teil der Ausbildung orientiert sich an der Ausbildungsordnung (AO) mit ihren Kernstücken in Form des Ausbildungsberufsbildes mit entsprechenden Berufsbildpositionen und des Ausbildungsrahmenlehrplans (ARP). Der **berufsschulischen** Seite liegt der entsprechende Rahmenlehrplan (RLP) zu Grunde. Hier sind die berufsbildenden Inhalte in Lernfeldern (LF) strukturiert (vgl. Reetz & Seyd 2006, S. 230 f.). Lernfelder „sind aus Handlungsfeldern des jeweiligen Berufes entwickelt und orientieren sich an berufsbezogenen Aufgabenstellungen innerhalb zusammengehöriger Arbeits- und Geschäftsprozesse“ (KMK 2018, S. 31).

Die gesetzliche Grundlage der Ordnungsmittel sind für die betriebliche Ausbildungsordnung und Ausbildungsrahmenlehrpläne das Berufsbildungsgesetz sowie für schulische

Rahmenlehrpläne die Schulgesetze der Länder. Ihre Manifestation finden Ordnungsmittel der beiden Lernorte in „normativer und institutioneller Art“ (Reetz & Seyd 2006, S. 230). Hier agieren sowohl auf normativer als auch auf institutioneller Ebene unterschiedliche Akteure: „So verteilen sich die Kompetenzen auf Bund, Länder, Unternehmen und deren Selbstverwaltungsgorgane sowie die Organisationen von Arbeitgebern (Arbeitgeberverbänden) und Arbeitnehmern (Gewerkschaften)“ (vgl. Rebmann, Tenfelde & Schlömer 2011, S. 9). Auf normativer Ebene sind für den betrieblichen Teil der Ordnungsmittel das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Zusammenarbeit mit anderen betroffenen Bundesministerien (für Berufe im Handel meist das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie) zuständig (vgl. Reetz & Seyd 2006, S. 230; Rebmann, Tenfelde & Schlömer 2011, S. 9). Auf schulischer Seite stellt die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder das wichtigste Gremium. Darüber hinaus sind „[f]olgende Institutionen der Länder für die berufsbildenden Schulen bedeutsam: die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Landesausschüsse für Berufsbildung“ (vgl. Rebmann, Tenfelde & Schlömer 2011, S. 8 ff.). Auf institutioneller Ebene manifestieren sich die Ordnungsmittel auf betrieblicher Seite im Lern- und Arbeitsort Betrieb mit entsprechender betrieblicher Ausbildungsplanung und auf schulischer Seite durch die Institution Berufsschule mit entsprechender Lernplankonkretisierung (didaktische Jahresplanung) (vgl. Reetz & Seyd 2006, S. 230 f.). Die Überprüfung der beiden Lernorte des Berufsbildungssystems erfolgt durch eine Aufsichtsebene. Zuständige Stellen und (Wirtschafts-)kammern übernehmen hier die Aufsicht über den betrieblichen Lern- und Arbeitsort und die Schul-/Kultusbehörden sind für den berufsschulischen Lernort zuständig (vgl. ebenda). Zur Umsetzung der Ordnungsmittel (AO, ARP und RLP) erfolgt zusammenfassend auf institutioneller Ebene eine Konkretisierung in betriebliche Ausbildungspläne und schulische Lehrpläne, deren Prüfung durch Instanzen auf Aufsichtsebene durchgeführt wird. Direkt im Lernort Betrieb oder Schule findet der betriebliche Ausbildungsplan bzw. die schulische didaktische Jahrplanung ihre Umsetzung mittels Unterweisungsentwurf am betrieblichen Ausbildungsplatz oder durch den berufsschulischen Stundenentwurf im Unterricht.

10. Vorstellung der betrieblichen Ausbildungsordnung

Die betriebliche Ausbildungsordnung (AO) lässt sich wie folgt definieren: „Formal sind Ausbildungsordnungen niedergelegt als Rechtsverordnungen, welche die Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf am Lernort Betrieb regeln. Ausbildungsordnungen werden unter der Beteiligung der Sozialpartner vom zuständigen Bundesministerium (i. d. R. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie) im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung erlassen“ (KMK 2018, S. 30). Als Rechtsverordnung sind Ausbildungsordnungen allgemein verbindlich. „Formal sind Ausbildungsordnungen niedergelegt als Rechtsverordnungen, welche die Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf am Lernort Betrieb regeln“ (ebenda). Nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) § 5 Abs. 1 beinhaltet die AO die Bezeichnung des Ausbildungsberufs, die Ausbildungsdauer, die beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (Ausbildungsberufsbild), eine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung (Ausbildungsrahmenlehrplan (ARP) sowie die Prüfungsanforderungen.

Exemplarisch wird die Verordnung über die Berufsausbildung zum Kaufmann/zur Kauffrau im Groß- und Außenhandel vom 14. Februar 2006 vorgestellt. Hierbei erläutert die/der Dozent/-in, dass Ausbildungsberufe auch künftig in Berufsbildpositionen (BBP) strukturiert werden (vgl. Hauptausschuss BIBB 2016, S. 2). „Berufsbildpositionen werden unter Berücksichtigung der für den Beruf relevanten Arbeits- und Geschäftsprozesse entwickelt. Je nach Kontext werden dabei insbesondere berufliche, rechtliche und praxisrelevante Faktoren berücksichtigt. Aus den Berufsbildpositionen werden die Lernfelder des KMK-Rahmenlehrplans für die Berufsschule abgeleitet“ (ebenda). Einer Unterscheidung zwischen berufsprofilgebenden und integrativen Berufsbildpositionen ist dadurch gekennzeichnet, dass berufsprofilgebende BBP die berufstypischen Aufgabenbündel und ihre entsprechenden zu vermittelnden Kompetenzen bzw. Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse beschreiben. Die integrativen BBP hingegen bilden „berufsübergreifende Aufgabenbündel [ab], „die im Zusammenhang mit berufsprofilgebenden Berufsbildpositionen vermittelt werden“ (ebenda).

Im Anschluss daran geht die/der Dozent/-in auf den Ausbildungsrahmenplan ein [ARP]. „Der Ausbildungsrahmenplan ist Bestandteil jeder Ausbildungsordnung“ (KMK 2018, S. 30) und befindet sich in der Anlage dieser (vgl. ebenda). Die sachliche Gliederung des ARP zeigt die Konkretisierung der einzelnen BBP als Lernziele auf. Diese Lernziele (zu vermittelnden Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse) stellen Mindeststandards dar, die der Lern- und Arbeitsort Betrieb zwar in seiner betrieblichen Ausbildungsplanung überschreiten, aber keinesfalls unterschreiten darf (vgl. BIBB 2015, S. 13; KMK 2018, S. 30). Anhand der sachlichen Gliederung des ARP wird zur Verknüpfung mit den Zielen und Inhalten einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung übergeleitet.

11. Verbindung Ausbildungsplanung und BBNE

Um eine Verbindung zwischen den Ausbildungsrahmenplänen als Anlage des betrieblichen Ordnungsmittels der Ausbildungsordnung und einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung zu verdeutlichen, lässt sich exemplarisch auf die Berufsbildposition „Umweltschutz“ zurückgreifen. Diese integrative Berufsbildposition, welche im Ausbildungsrahmenplan des Ausbildungsberufs Kaufmann/ -frau im Groß- und Außenhandel der ersten Position „Das Ausbildungsunternehmen“ zugeschrieben wird, zielt auf die Vermittlung folgender Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten:

- (1) Mögliche Umweltbelastungen durch den Ausbildungsbetrieb und seinen Beitrag zum Umweltschutz an Beispielen erklären,
- (2) für den Ausbildungsbetrieb geltende Regelungen des Umweltschutzes anwenden,
- (3) Möglichkeiten der wirtschaftlichen und umweltschonenden Energie- und Materialverwendung nutzen,
- (4) Abfälle vermeiden; Stoffe und Materialien einer umweltschonenden Entsorgung zuführen (BIBB 2006, S. 7).

Neben dieser expliziten Verbindung zum Thema Umweltschutz und Nachhaltigkeit lassen sich in weiteren Berufsbildpositionen zumindest implizite Bezüge zum Thema Nachhaltigkeit

herstellen (z. B. u. a. BBP: 2.1: Handelsspezifische Logistik; 3.3: Verkauf und Kundenberatung).

Um Nachhaltigkeit in der Berufsbildung expliziter zu machen, ist das Programm der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) gefördert vom BIBB aus Mitteln des BMBF gestartet, welches an dieser Stelle in einem Exkurs präsentiert wird. Zunächst erläutert die/der Dozent/-in die Ziele und Inhalte einer BBNE. Diese basiert auf einem erklärungs- und gestaltungsoffenen Ansatz (vgl. Kutt 2004; Rebmann et al. 2014, S. 73). Ziel einer BBNE ist es, zukunftsgerechte Beschäftigungsfähigkeit zu entwickeln sowie Individuen zur aktiven und verantwortlichen Mitgestaltung ihrer Lebens- und Arbeitswelt im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu sensibilisieren, zu motivieren und zu befähigen (vgl. DUK 2014, S. 6; Rebmann et al. 2014, S. 73). Damit kann es Individuen gelingen, einseitige, nicht-nachhaltige gesellschaftliche sowie ökonomische Verhältnisse im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung zu erkennen, zu durchschauen, zu reflektieren und sich ggf. von bisherigen wirtschaftlichen Leitmotiven zu distanzieren (vgl. Fischer 2006, S. 66 ff.; Stoltenberg & Burandt 2014, S. 569). Daran anschließend verteilt die/der Dozent/-in einen Arbeitsauftrag an die Teilnehmer/-innen, welcher in Einzelarbeit zu bearbeiten ist und die Ziele und Inhalte einer BBNE sowie deren Umsetzung auf Makroebene (curriculare, ordnungspolitische und berufsbildungspolitische Voraussetzung), Mesoebene (Lernorte zu nachhaltigen Bildungsstätten) und Mikroebene (Arbeits- und Lernanlässe) der beruflichen Bildung aufgreift.

Zum Thema BBNE verteilt die/der Dozent/-in einen Arbeitsauftrag. Die Teilnehmer/-innen sollen einen Auszug (Kapitel 1 und 2) aus dem Beitrag von Rebmann und Schlömer (2018) mit dem Titel „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung“ (erschienen in: R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung. Springer Reference Sozialwissenschaften* (S. 1–13). Wiesbaden: Springer) lesen. Anschließend sollen sie die BBNE in ihren eigenen Worten beschreiben. Ferner untersuchen die Teilnehmer/-innen zum einen eine Umsetzung der Ziele und Inhalte einer BBNE auf den unterschiedlichen Ebenen der beruflichen Bildung. Hierbei können die Teilnehmer/-innen vertiefend auch auf ihr Unternehmen eingehen. Zum anderen analysieren die Teilnehmer/-innen, inwiefern eine Implikation der Ziele und Inhalte einer BBNE im Rahmen von Ausbildungsordnung, Ausbildungsrahmenplan und Berufsbildpositionen gelingen könnte.

Nach einer Bearbeitungszeit von ca. 30 Minuten bespricht die/der Dozent/-in die Ergebnisse der Teilnehmer/-innen im Plenum. Besonders die letzte Frage des Arbeitsauftrags ermöglicht eine Diskussion über die Implikation der Ziele der Inhalte einer BBNE in berufsspezifischen betrieblichen Ordnungsmitteln. Im Anschluss an die Diskussion spiegelt die/der Dozent/-in die Beiträge der Teilnehmer/-innen mit einem Überblick zum Ist-Stand der curricularen Implikation der Ziele und Inhalte einer BBNE auf den unterschiedlichen Umsetzungsebenen der beruflichen Bildung:

Der Ansatz einer BBNE zeigt sich programmatisch in spezifischen Lehr-Lern-Arrangements, wie der nachhaltigen Schülerfirma, in der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) (2015, S. 2) sowie in einer ordnungspolitischen Verankerung in einzelnen Lernfeldern (vgl. Fischer 2007, S. 44 f.). Jedoch ist zu betonen, dass die Ziele und Inhalte einer BBNE auf der Makroebene kaufmännischer Berufe nur unspezifisch abgebildet werden und „[g]rundsätzlich eine fundierte (...) curriculare Auseinandersetzung mit dem Nachhaltigkeitsgedanken nicht statt[findet]“ (Fischer 2007, S. 46). Hier verweist, die/der Dozent/-in auf

die Modellversuchsreihe im Rahmen des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2015–2019“ (<https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/33716.php>). In insgesamt achtzehn Modellversuchen soll das Ziel verfolgt werden, „die Nachhaltigkeit vom Projekt in die Struktur zu bringen“ (Hemkes 2016, S. 3), was bedeutet, dass BBNE nicht nur theoretisch verhandelt werden soll, sondern integraler Bestandteil curricularer Strukturen der beruflichen Bildung werden soll.

Die/der Dozent/-in nutzt das Vorhaben der Modellversuchsreihe: „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2015–2019“, um in Anlehnung an den Arbeitsauftrag – Aufgabe [D] das Aufgabenfeld der betrieblichen Ausbilder/-innen aufzugreifen. Hierbei geht die/der Dozent/-in konkret auf die Umsetzung des ARP in betrieblich-individuelle Ausbildungspläne ein sowie auf die Möglichkeiten des Ausbilders/ der Ausbilderin hier ausgewählte, ausbildungsspezifische Ziele und Inhalte einer BBNE zu implementieren.

12. Grundlagen betrieblicher Ausbildungsplanung

Die/der Dozent/-in stellt den Teilnehmer(inne)n den Begriff „betriebliche/-r Ausbilder/-in“ vor, indem er/sie diesen auf Grundlage des BBiG beschreibt. Über viele Jahre gab es keine gesetzliche Definition des Ausbilderbegriffs, als juristischer Term tauchte dieser erstmals im BBiG von 1969 auf (vgl. Baethge, Müller & Pätzold 1980, S. 11). Ausbilder/-innen sind dabei als jene Personen zu verstehen, die im Lernort Betrieb mit der Durchführung der Ausbildung der Auszubildenden im Betriebsablauf betraut sind und die bei den zuständigen Stellen gemeldet sind (vgl. Bausch 1997, S. 9). Im § 28 Abs. 1 des BBiG ist festgelegt, dass betriebliche Ausbilder/-innen persönlich und fachlich für die Ausbildungstätigkeit geeignet sein müssen. Die persönliche Eignung ist gegeben, wenn kein Beschäftigungsverbot von Jugendlichen oder Kindern vorliegt und nicht wiederholt oder schwer gegen das BBiG oder eine auf Grundlage des BBiG erlassene Vorschrift verstoßen wurde. Die fachliche Eignung setzt sich aus berufsfachlichen sowie berufs- und arbeitspädagogischen Eignungen zusammen. Die berufs- und arbeitspädagogische Eignung ist erst seit dem Erlass der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) im Jahre 1972 Pflicht und soll eine Mindestqualität in der betrieblichen Ausbildung sicherstellen (vgl. Pätzold 1997, S. 62 f.). Sie wird durch eine Abschlussprüfung bei einer der öffentlichen Stellen abgenommen, welche sich aus einer mündlichen und einer schriftlichen Prüfung zusammensetzt.

Neben der Betreuung des Lernprozesses der Auszubildenden innerhalb betrieblicher Arbeits- und Geschäftsprozesse, kümmert sich die/der Ausbilder/-in auch um den betrieblichen Ausbildungsplan. „Aufgabe des Ausbildungsverantwortlichen ist es, die sachlogischen, von der Bindung an den eigentlichen Betriebszweck geprägten Arbeitsabläufe mit den Vorgaben von Berufsbild und Ausbildungsrahmenplan abzugleichen“ (Seyd, Schaper & Schreiber 2005, S. 68). Folglich bieten die Ausbildungsrahmenlehrpläne (ARP) dem Ausbilder/der Ausbilderin Hinweise sowohl auf die zeitliche Ordnung als auch auf die angestrebten Lernziele (vgl. ebenda). Zur Erstellung eines betrieblich-individuellen Ausbildungsplans ist es folglich entscheidend, dass die/der Ausbildungsverantwortliche sorgsam einen Abgleich zwischen dem ARP (Außenvorgaben) und den (Ausbildungs-)Bedingungen innerhalb des eigenen Betriebs (Innenvorgaben) tätigt (vgl. ebenda). Der zu erstellende betrieblich-individuelle

Ausbildungsplan ist somit ein Instrument mittels dessen der jeweils bundeseinheitliche ARP auf konkrete betriebliche Verhältnisse und Schwerpunkte sowie auch auf die (Lern-)Biografie und Entwicklungsbedürfnisse einzelner Auszubildenden übertragen wird. Wie ein betrieblicher Ausbildungsplan ausgestaltet wird, ist gesetzlich nicht festgelegt. In Folge dessen ergeben sich betriebsabhängig ganz unterschiedliche Ausbildungspläne. Festgelegt ist allein, dass der Ausbildungsplan den tatsächlichen Ausbildungsablauf widerspiegeln muss. Der betriebliche Ausbildungsplan muss dabei vor Beginn der betrieblichen Ausbildung schriftlich fixiert sein. In der Regel wird er dem Ausbildungsvertrag beigelegt und sollte idealerweise den Auszubildenden zu Beginn ihrer Ausbildung ausführlich erklärt werden. Bei der Erstellung eines Ausbildungsplans sind folgende Fragen zu berücksichtigen:

- Wer? Für welche Person ist der Ausbildungsplan gedacht?
- Wann? Wann erfolgt die Ausbildung und über welchen Zeitraum/Dauer des Aufenthalts in den Abteilungen?
- Wo? Wo, an welchem Ausbildungsort und Ausbildungsplatz, in welcher Abteilung soll ausgebildet werden?
- Was? Was soll die/der Auszubildende lernen bzw. welche konkreten Lernziele werden verfolgt?
- Wie? Wie soll ausgebildet werden bzw. welche Lehr- und Lernmethoden sollen genutzt werden? (vgl. BIBB 2012).

Diese Fragen lassen sich in Form einer Tabelle strukturieren (siehe Abbildung 27).

Betrieblicher Ausbildungsplan (Name des Betriebs) _____ Ausbildungsjahr 1/23		Praktische Ausbildung im Betrieb			
Berufsbezogener Unterricht in der Berufsschule		Praktische Ausbildung im Betrieb			
Lernfeld und Zeitpunkt	Inhalte (Kurzbezeichnung)	Ausbildungsabschnitt und Lernort im Betrieb	Teil des Ausbildungsberufsbildes	Zu vermittelnde Fertigkeiten und Kenntnisse	Methodisches Vorgehen
		Wann? Wo?	Was?		Wie?

Abbildung 27: Individueller Ausbildungsplan

Nach diesen umfangreichen Ausführungen zu den ordnungspolitischen Hintergründen und Rahmenbedingungen von beruflicher Ausbildung, folgt der Praxisteil des dritten Moduls. Die Teilnehmer/-innen erproben anhand von wirtschaftsdidaktischen Methoden Tools und Konzepte zur professionellen Ausbildungsplanung. Die/der Dozent/-in verweist darauf, dass sich die betrieblich-individuelle Ausbildungsplanung hierbei einerseits an nachhaltigen Geschäftsmodellen (M 1) und Geschäftsprozessen (M 2) der Betriebe ausrichten kann und andererseits die individuelle Kompetenzentwicklung der Auszubildenden unterstützen kann. Daher werden komplexe Lernsituationen von den Teilnehmer(inne)n in der nachfolgenden Phase entwickelt, die Mitarbeiter/-innen und Auszubildende zur Mitgestaltung der Unternehmenszukunft sensibilisieren und befähigen sollen. Mit den Teilnehmer(inne)n werden nun Methoden zur Förderung des Selbstlernens, offene Lern- und Arbeitsaufgaben sowie Konzepte lernförderlicher moderner Arbeits- und Lernumgebungen erprobt.

6.5 M 3.D: Exemplarische Lernkonzepte einer BBNE im Betrieb

Tabelle 17: Moduleinheit M 3.D – Phase 13

Phasen	Handlungen	Aktionsform	Medieneinsatz / Lerngegenstand	Zeit
13. Übersicht über das duale Ausbildungssystem	Dozent/-in gibt Übersicht über die Grundstruktur des dualen Systems	Dozent(inne)n-Vortrag	Power-Point-Präsentation, ARBEIT.NAWI-Instrument, AUF.NAWI-Instrument	ca. 10 Min.

In dieser Einheit geht es um die Fragen:

- Wie sehen partizipative Konzepte moderner Arbeits- und Lernumgebungen aus?
- Wie können zukunftsorientierte Lern- und Arbeitsaufgaben ausgestaltet werden?

Zentrale Lerngegenstände sind die Instrumente ARBEIT.NAWI und AUF.NAWI, die für die professionelle Ausbildungsplanung verwendet werden. Mit einem Instrument für die Beschreibung und Ausgestaltung „Lernförderliche Arbeitsplätze und -prozesse in der BBNE“ (ARBEIT.NAWI) entwerfen die Teilnehmer/-innen der Fortbildung Maßnahmen zur Beförderung des Nachhaltigkeitslernens im Prozess der Arbeit. Impulse zur Entwicklung dieser Maßnahmen erhalten sie durch Theorie- und Konzeptannahmen zum selbstgesteuerten Lernen, zur Selbstbestimmungstheorie der Motivation und der Entrepreneurship Education – letztere vor allem als Impulse für die Förderung beruflichen Nachhaltigkeitshandelns. Das zweite Instrument zielt auf die Gestaltung von „Lern- und Arbeitsaufgaben für nachhaltiges Wirtschaften“ (AUF.NAWI) ab. Als konzeptuelle Basis dient hier zum einen eine auf Mitgestaltung und Selbstlernen zielende Aufgabendidaktik. Zum anderen liegen dem Instrument kompetenztheoretische und handlungsregulatorische Annahmen zugrunde (siehe 6.1. Überblick über M 3).

6.5.1 Lern- und Arbeitsaufgaben

Tabelle 18: Moduleinheit M 3.D – Phasen 14–16

Phasen	Handlungen	Aktionsform	Medieneinsatz / Lerngegenstand	Zeit
14. Vorstellung von Lern- und Arbeitsaufgaben	Dozent/-in stellt Definition, allgemeine und spezielle Gütekriterien einer Lern- und Arbeitsaufgabe vor Die/der Dozent/-in führt in die Definition von Lernzielen und deren Konkretisierung nach Schwierigkeitsgraden ein Dozent/-in erklärt die Anwendung und den Ablauf des ersten zentralen Lerngegenstands	Dozent(inne)n-Vortrag	Power-Point-Präsentation, AUF.NAWI-Instrument, Informationsblatt	ca. 20 Min.
15. Erstellung eigener Lern- und Arbeitsaufgaben	Teilnehmer/-innen erarbeiten an Stationen eigene, betriebsspezifische Lern- und Arbeitsaufgaben	Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit	Erstellte AUF.NAWI der Teilnehmer/-innen, Informationsblatt	ca. 60 Min.
16. Präsentation, Diskussion und Reflexion	Teilnehmer/-innen diskutieren, reflektieren und überarbeiten ggf. ihre AUF.NAWI auf Grundlage der erhaltenen Rückmeldungen	Gespräch im Plenum		ca. 10 Min.

14. Vorstellung von Lern- und Arbeitsaufgaben

Die/der Dozent/-in stellt den ersten zentralen Lerngegenstand des dritten Fortbildungsmoduls, die AUF.NAWI, vor. Zur Veranschaulichung nutzt die/der Dozent/-in ein Blanco-Poster der AUF.NAWI. Es wird zunächst eine Begriffsdefinition (links oben) gegeben: Eine Lern- und Arbeitsaufgabe ist eine „Aufforderung an Lernende, eine bestimmte Handlung auszuführen, eine Frage zu beantworten, ein Problem zu lösen, eine Anweisung umzusetzen, einen Auftrag zu realisieren, aber auch eine Entscheidung zu fällen und selbst Fragen zu stellen, die helfen, ein Problemfeld zu erhellen.“ (Pahl 1998, S. 13).

Um Lern- und Arbeitsaufgaben so konzipieren zu können, dass sie diese Definition erfüllen, sind allgemeine und spezielle Gütekriterien entwickelt worden (links mittig und unten). Die allgemeinen Gütekriterien von Lern- und Arbeitsaufgaben zielen auf Folgendes ab: Bei der Erstellung von Lern- und Arbeitsaufgaben ist darauf zu achten, dass diese erstens ganzheitlich konstruiert sein sollten, das heißt, sie sollten nicht nur auf die Fachkompetenz, sondern auch die anderen Teilkompetenzen des kreisstrukturellen Kompetenzmodelles berücksichtigen. Weiterhin ist, zweitens, darauf zu achten, dass Lern- und Arbeitsaufgaben ein

hohes Maß an Eigenverantwortung und Selbststeuerung für die Lernenden ermöglichen. Drittens zielen Lern- und Arbeitsaufgaben auf Teamarbeit in der Bearbeitung ab, viertens sollte eine gezielte Verbindung von Erfahrungswissen mit theoretischem Wissen gefördert werden und fünftens sollten sie eine Reflexion der Arbeitsgestaltung ermöglichen (vgl. Dehnbostel 2007, S. 60). Die speziellen Gütekriterien orientieren sich an drei Arten von Offenheit der Lern- und Arbeitsaufgaben nach Bloemen (2011), die bei der Ausgestaltung berücksichtigt werden sollten:

- (1) Problemoffenheit:
Das zu bearbeitende Problem ist möglichst offen. D. h. Ausgangslage oder Fallbeschreibung sind bewusst weitestgehend schlecht strukturiert, da auch der berufliche Alltag von komplexen und schlecht strukturierten Problemlagen geprägt ist.
- (2) Lösungsoffenheit: Die Wahl des Lösungsweges ist den Lernenden überlassen. D. h. der Aufgabenlösungsprozess wird nicht vorweg bestimmt, damit Lernende aus verschiedenen Handlungsstrategien auswählen können.
- (3) Ergebnisoffenheit: Die Handlungs- und Lernergebnisse werden nicht vorweg bestimmt d. h. es werden vielfältige Handlungsergebnisse und Ergebnisdarstellungen ermöglicht. Es soll so für die Lernenden erfahrbar gemacht werden, dass es im beruflichen Handeln – auch unter Expert(inn)en – oftmals nicht die einzig richtige Lösung oder Meinung gibt.
(vgl. Bloemen 2011, S. 65 ff.).

Für die Erstellung von Lern- und Arbeitsaufgaben sind auch die Lernziele wichtig. Lernziele legen fest, was Lernende nach Absolvierung einer vorab festgelegten Lerneinheit an neuem Wissen, neuen Fähigkeiten und neuen Fertigkeiten erworben haben sollen (vgl. Kehl, Rebmann & Schlömer 2009, S. 9).

Bei der Formulierung von Lernzielen ist gemäß Ott (2007) darauf zu achten, dass diese SMAR(T) formuliert sind. Lernziele sollten erstens spezifisch sein, was bedeutet, dass sie möglichst konkret und genau formuliert sein sollten. Zweitens, sollten sie messbar sein. Messbarkeit in diesem Zusammenhang soll zum Ausdruck bringen, dass man das Maß ihrer Erreichbarkeit überprüfen und kontrollieren kann. Wichtig ist auch, dass sie drittens, angemessen formuliert sind, also weder die Lernenden überfordern noch unterfordern. Und viertens, sollte darauf geachtet werden, dass sie realistisch sind, dass sie also unter den gegebenen Umständen der Lernsituation auch erreichbar sind. An den letzten Punkt schließt sich auch fünftens an, nämlich, dass die Lernziele terminiert werden (vgl. Ott 2007, S. 167). Lernziele lassen sich darüber hinaus nach Schwierigkeitsgrad kategorisieren (rechts oben). Hier sind vier Schwierigkeitsgrade zu differenzieren (vgl. Kehl, Rebmann & Schlömer 2009, S. 9). Den niedrigsten Schwierigkeitsgrad stellt die Reproduktion dar. Hier müssen die Lernenden lediglich das Gelernte wiedergeben. Als nächsthöhere Stufe ist die Reorganisation zu nennen. Bei diesem Schwierigkeitsgrad müssen die Lernenden das Gelernte bereits ausdeuten und interpretieren. Als weitere und damit anspruchsvollere Stufe ist der Transfer zu nennen. Hier müssen die Lernenden das Gelernte u. a. auf andere Sachverhalte übertragen und anwenden können. Die letzte Schwierigkeitsstufe stellt das problemlösende Denken dar. Hierbei müssen die Lernenden unter Bezugnahme auf das

Gelernte u. a. ihre Einschätzung zu neuen Sachverhalten geben oder bereits getroffene Entscheidungen bewerten.

Abschließend verweist die/der Dozentin auf die Zielsetzung der beruflichen Bildung bzw. der betrieblichen Ausbildung, nämlich der Erlangung und Sicherung beruflicher Handlungsfähigkeit (BBiG § 3 Abs. 1). In diesem Zusammenhang ist auch das kreisstrukturelle Kompetenzmodell mit seinen sechs Teilkompetenzen der beruflichen Handlungskompetenz zu sehen: Fach-, Methoden- und Gestaltungskompetenz, moralisch-ethische Kompetenz sowie Sozial- und Abstraktionskompetenz (vgl. Rebmann, Tenfelde, Schlömer 2011, S. 133 f.). Für die nun anstehende Arbeit mit den Instrumenten AUF.NAWI und ARBEIT.NAWI werden die Teilnehmer/-innen insbesondere auf dieses Kompetenzmodell zurückgreifen. (Siehe ausführlich M 3.B sowie M 3.C – Phase 9).

Nach diesen Ausführungen verteilt die/der Dozent/-in den zentralen Lerngegenstand der AUF.NAWI als Tischvorlage (Blanco-Poster DIN A2) sowie Haftnotizzettel, Papier und Stifte an die Teilnehmer/-innen und beantwortet eventuelle Rückfragen. Die einzelnen Aufgabenschritte der AUF.NAWI sind wie folgt zu bearbeiten:

- Schritt 1: Beschreiben Sie stichwortartig die Arbeitssituation und Problemstellung, auf die sich die Lern- und Arbeitsaufgabe beziehen soll.
- Schritt 2: Tragen Sie bitte die Kompetenzausprägungen in die Vorlage ein, die a) für die kompetente Bewältigung der Arbeitssituation notwendig sind und b) die bei den Lernenden im besonderen Maße befördert werden sollen.
- Schritt 3: Formulieren Sie bitte überprüfbare Lernziele, die Sie mit der Lern- und Arbeitsaufgabe erreichen möchten.
- Schritt 4: Formulieren Sie bitte – auf Basis der Ergebnisse zu den Schritten 1–3 – die Aufgabenstellung.

Die/der Dozent/-in verweist noch einmal explizit darauf, dass bei der Bearbeitung die allgemeinen und speziellen Gütekriterien zu Lern- und Arbeitsaufgaben, die Kategorisierung der Lernziele und die Teilkompetenzen beruflicher Handlungsfähigkeit berücksichtigt werden sollten. Als Hilfestellung wird an die Teilnehmer/-innen ein Informationsblatt ausgegeben, das eine ausformulierte Lern- und Arbeitsaufgabe enthält. Falls an dieser Stelle weitere Rückfragen der Teilnehmer/-innen auftreten, klärt die/der Dozent/-in diese, bevor die Teilnehmer/-innen in eine erste umfassende Arbeitsphase einsteigen.

15. Erstellung eigener Lern- und Arbeitsaufgaben

Die Teilnehmer/-innen bearbeiten in Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit den zentralen Lerngegenstand der AUF.NAWI. Hierfür nutzen sie ihre (Poster-)Tischvorlagen. Zudem steht den Teilnehmer(inne)n zur Bearbeitung ein Informationsblatt zur Verfügung, welchem die Teilnehmer/-innen eine ausformulierte Lern- und Arbeitsaufgabe mit sehr hohem Offenheitsgrad (Problem-, Lösungsweg- und Ergebnisoffenheit) entnehmen können. Des Weiteren sollten die Teilnehmer/-innen in dieser Phase jederzeit Rückfragen stellen können.

16. Präsentation, Diskussion und Reflexion

Alle (oder je nach Konstellation nur ausgewählte) Teilnehmer/-innen stellen ihre Ergebnisse entlang ihres ausgefüllten finalen ARBEIT.NAWi-Instruments vor. Hierbei ist darauf zu achten, dass alle Schritte des Arbeitsauftrags a) Arbeitssituation und Problemstellung b) (Teil-) Kompetenzen c) Lernziele und d) Aufgabenstellung (Lern- und Arbeitsaufgabe) erfüllt wurden. Nach Abschluss der Präsentationsphase der Arbeitsergebnisse erfolgt eine gemeinsame Diskussion. Auf Grundlage der Rückmeldungen der anderen Teilnehmer/-innen reflektieren die Teilnehmer/-innen ihre ausgewählten Lern- und Arbeitsaufgaben.

6.5.2 Lernförderliche Arbeitsplätze und -prozesse

Tabelle 19: Moduleinheit M 3.D – Phasen 17–19

Phasen	Handlungen	Aktionsform	Medieneinsatz / Lerngegenstand	Zeit
17. Vorstellung lernförderlicher Arbeitsplätze und -prozesse	Dozent/-in stellt Effectuation-Prinzipien, Ablauf individueller Lernprozesse sowie Selbstbestimmungstheorie der Motivation für die Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen und -prozessen vor Dozent/-in stellt Kriterien der Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen und -prozessen mit Beispielen schrittweise vor	Dozent(inne)n-Vortrag	Power-Point-Präsentation, ARBEIT.NAWi-Instrument	ca. 20 Min.
18. Anwendung Kriterien lernförderlicher Arbeitsplätze und -prozesse auf den eigenen Betrieb	Teilnehmer/-innen erarbeiten an Stationen eigene, betriebspezifische Kriterien der lernförderlichen Ausgestaltung von Arbeitsplätzen und -prozessen	Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit	Erstellte ARBEIT.NAWi der Teilnehmer/-innen, Arbeitsblatt/Vorlagen	ca. 60 Min.
19. Präsentation, Diskussion und Reflexion	Teilnehmer/-innen diskutieren, reflektieren und überarbeiten ggf. ihre ARBEIT.NAWi auf Grundlage der erhaltenen Rückmeldungen	Gespräch im Plenum		ca. 10 Min.

17. Vorstellung lernförderlicher Arbeitsplätze und -prozesse

Auch der zweite zentrale Lerngegenstand des dritten Fortbildungsmoduls, die ARBEIT.NAWi, wird anhand eines Blanco-Posters vorgestellt.

Mit Hilfe der ARBEIT.NAWi – als Tool zur professionellen Ausbildungsplanung – entwerfen und reflektieren die Teilnehmer/-innen kriteriengeleitet Maßnahmen zur Beförderung

des Nachhaltigkeitslernens im Prozess der Arbeit (vgl. Abbildung 8). Hierbei verweist die/der Dozent/-in auf den theoretischen Hintergrund der Theorie- und Konzeptannahmen zum selbstgesteuerten Lernen (vgl. Rebmann 2001, S. 42 ff.; Rebmann & Tenfelde 2008) und zur Selbstbestimmungstheorie der Motivation (vgl. Deci & Ryan 1993). Diese Impulse sollten bei der Entwicklung der Maßnahmen berücksichtigt werden, da es nunmehr sehr zentral um die dispositionellen Voraussetzungen beim Individuum geht und wie diese durch lernförderliche Arbeitsplätze und -prozesse gefördert oder bestärkt werden können. (Siehe ausführliche M 3.B – Phase 6 und Phase 8).

Auch die Impulse aus organisationaler Sicht zur Förderung beruflichen Nachhaltigkeitshandelns, die vor allem aus der Entrepreneurship Education stammen (vgl. zu den sog. Effectuation-Prinzipien: Baierl & Grichnik 2013, S. 71 ff.) sollten die Teilnehmer/-innen bei der Arbeit mit dem Instrument ARBEIT.NAWI nutzen. Die Effectuation-Prinzipien gehen auf Sarasvathy (2001) zurück und entstammen der Entrepreneurship Forschung. Die Prinzipien zielen darauf ab, dass Mitarbeiter/-innen (und auch Auszubildende) unternehmerisch Denken und Handeln, sich von ihren bisherigen Mustern und Vorstellungen befreien und folglich zur nachhaltigen Geschäftsmodellentwicklung der Zukunft „unbeschriebene und unkonventionelle Pfade“ (Schlömer 2017, S. 19) einschlagen. Die/der Dozent/-in verdeutlicht, dass die vier nachfolgenden Grundannahmen der Effectuation-Prinzipien zur Neuausrichtung bestehender Geschäftsmodelle und Organisationen von den Teilnehmer(inne)n zur Bearbeitung genutzt werden können (vgl. Schlömer 2017, S. 20 mit Bezug auf Baierl & Grichnik 2013):

(1) Prinzip des leistbaren Verlusts:

Ein leistbarer Verlust wird bestimmt, um möglichst frei kreieren und experimentieren zu können. Es geht darum, „eine unternehmerische Gelegenheit auf der Grundlage eines Verlustes zu verfolgen, der zwar nur möglicherweise eintritt, der aber zu verkraften wäre und mit dem man sich bereits abgefunden hat.“ (Volery et al. 2016, S. 70).

(2) Prinzip der Partnerschaften:

„Effectuators‘ arbeiten mit Partnern zusammen, die ähnliche Interessen verfolgen. Dabei werden die Ziele den Vorstellungen des Partners angepasst, mit denen man zusammenarbeiten möchte.“ (Faschingbauer 2010, zitiert nach Müller et al. 2016, S. 150)

(3) Prinzip der Umstände und Zufälle:

Umstände und Zufälle sollten als unternehmerische Gelegenheiten genutzt werden, anstatt sich dagegen abzugrenzen (siehe konventionelle Managementlehre). Gerade im Hinblick auf Digitalisierung und nachhaltige Entwicklung sind es häufig gerade die Zufälle und Umstände, die neue Lösungswege ermöglichen!

(4) Prinzip der Mittelorientierung:

„Der Unternehmer geht von den Dingen aus, die ihm zur Verfügung stehen. Er fragt sich, wen er kennt, was er weiß und wer er ist. Er versucht, diese Mittel zu nutzen, um etwas Neues zu kreieren.“ (Faschingbauer 2010, zitiert nach Müller et al. 2016, S. 150). (Siehe hierzu auch M 1.C – Phase 10).

Ein weiterer Zugang, wie sich Lernförderlichkeit im Prozess der Arbeit befördern lässt, wird mit folgenden Kriterien und deren Ausprägungen vorgestellt, die von Frieling et al. (2006) entwickelt wurden (vgl. auch Bigalk 2006, S. 35 f.; Hacker 1986):

- (1) Selbstständigkeit:
Hat die/der Mitarbeiter/-in und der/die Auszubildende Freiheiten und Möglichkeiten, Aufgaben in Eigenverantwortung und nach eigener Vorstellung zu erledigen?
- (2) Partizipation:
Ist die/der Auszubildende eingebunden – in den Betrieb und die Abläufe? Kann sie oder er sich in den Betrieb einbringen?
- (3) Variabilität:
Hat die/der Auszubildende Möglichkeit zur Abwechslung in der Ausübung ihrer/seiner Aufgaben? Besitzt sie/er gewisse Freiheitsgrade in der Umsetzung ihrer/seiner Arbeitsaufgaben?
- (4) Komplexität:
Wie anspruchsvoll sind die Arbeitsaufgaben, welche die/der Auszubildende erledigen soll? Sind die Aufgaben fordernd, aber nicht überfordernd für den individuellen Entwicklungsstand der/des Auszubildenden?
- (5) Feedback:
Wird der/dem Auszubildenden regelmäßig zurückgemeldet, wie der Stand der Ausbildung ist? Wird ihr/ihm transparent, was die Anforderungen an die Stelle sind und inwieweit sie/er diese erfüllt/nicht erfüllt?
- (6) Kommunikation und Kooperation:
Werden Kommunikation und Kooperation – mit den Kolleg(inn)en/ den Vorgesetzten für die/den Auszubildende(n) ermöglicht und befördert? Wird der Austausch mit Kunden ermöglicht/befördert?
- (7) Information:
Hat die/der Auszubildende Zugang und Zugriff zu bzw. auf ausreichend Informationsmaterialien?

Nach diesen Ausführungen verteilt die/der Dozent/-in den zentralen Lerngegenstand der ARBEIT.NAWI als Tischvorlage (Blanco-Poster DIN A2) sowie Haftnotizzettel, Papier und Stifte an die Teilnehmer/-innen. Diese können nun erste Rückfragen stellen. Anschließend erklärt die/der Dozent/-in, wie die Teilnehmer/-innen die einzelnen Bearbeitungsschritte der ARBEIT.NAWI ausführen sollen. Diese Bearbeitungsschritte in Form von Fragen sind analog zu den sieben Kriterien zum lernförderlichen Arbeitsplatz gestaltet. Darüber hinaus ergänzt die/der Dozent/-in, dass bei der Bearbeitung die Effectuation-Prinzipien, die Selbstbestimmungstheorie sowie die Theorie- und Konzeptannahmen zum selbstgesteuerten Lernen beachtet werden sollen.

18. Anwendung Kriterien lernförderlicher Arbeitsplätze und -prozesse auf eigenen Betrieb

Die Teilnehmer/-innen bearbeiten in Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit den zentralen Lerngegenstand der ARBEIT.NAWI. Hierfür nutzen sie ihre (Poster-)Tischvorlagen. Die/der Dozent/-steht in dieser Phase den Teilnehmer(inne)n für weitere Rück- und Bearbeitungsfragen zur Verfügung.

19. Präsentation, Diskussion und Reflexion

Alle (oder evtl. auch nur ausgewählte) Teilnehmer/-innen stellen ihre Ergebnisse entlang ihres ausgefüllten finalen ARBEIT.NAWI-Instruments vor. Hierbei achtet die/der Dozent/-in darauf, dass alle Fragen zur Ausgestaltung eines lernförderlichen Arbeitsplatzes a) Selbstständigkeit, b) Partizipation, c) Variabilität, d) Komplexität, e) Feedback, f) Kommunikation und Kooperation und g) Information von den Teilnehmer(inne)n bearbeitet wurden. Nach Abschluss der Präsentationsphase der Arbeitsergebnisse erfolgt eine Diskussion im Plenum. Auf Grundlage der Rückmeldungen der anderen Teilnehmer/-innen reflektieren die Teilnehmer/-innen ihre Ergebnisse.

6.6 M 3.E: Transfer, Evaluation und Ausblick

Tabelle 20: Moduleinheit M 3.E – Phasen 20–22

Phasen	Handlungen	Aktionsform	Medieneinsatz / Lerngegenstand	Zeit
20. Evaluation des Moduls	Teilnehmer/-innen evaluieren das dritte Fortbildungsmodul	Einzelarbeit	Power-Point-Präsentation, Evaluationsbogen	ca. 10 Min.
21. Bereitstellung von Transferaufgaben	Dozent/-in stellt Transferaufgaben vor	Dozent(inn)en-Vortrag	Power-Point-Präsentation, Transferaufgaben	ca. 5 Min.
22. Ausblick auf das vierte Modul	Dozent/-in gibt einen Ausblick auf das vierte Modul	Dozent(inn)en-Vortrag	Power-Point-Präsentation	ca. 5 Min.

20. Evaluation des Moduls

Die/der Dozent/-in teilt den Teilnehmer(inne)n den Evaluationsbogen aus. Dieser wird in Einzelarbeit von jedem/ jeder Teilnehmer/-in ausgefüllt. Beim Einsammeln der Bögen ist auf Anonymität zu achten.

21. Bereitstellung von Transferaufgaben

Nach der Evaluationsphase weist die/der Dozent/-in darauf hin, dass zur vertieften Auseinandersetzung mit dem zweiten Fortbildungsmodul Transferaufgaben zur Verfügung gestellt werden (siehe Anhang: Transferaufgaben).

22. Ausblick auf das vierte Modul

Zum Abschluss des dritten Moduls erhalten die Teilnehmer/-innen einen Einblick in das vierte Modul: Kompetenzentwicklung bilanzieren und planen. In diesem werden fundierte

Konzepte der Kompetenzentwicklung und -beratung mit dem Ziel behandelt, die umfassende berufliche Handlungskompetenz systematisch zu befördern. Diesen Aufgaben gehen die Teilnehmer/-innen des vierten Moduls mit Hilfe eines zentralen Lerngegenstandes, der KOBİ.NAWI, nach. Die KOBİ.NAWI stellt ein fünfschrittiges Instrumentarium zur Kompetenzentwicklung und -beratung für nachhaltiges Wirtschaften dar. Somit bietet das vierte Fortbildungsmodul eine Fortsetzung der Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals und der betrieblichen Personalentwicklung. Im Zentrum dieses letzten Moduls steht eine systematische Operationalisierung des Zusammenhangs zwischen Performanz und Kompetenz für nachhaltiges Wirtschaften (KOBİ.NAWI) sowie die Zusammenführung der Ergebnisse und Annahmen aus den vorangegangenen Modulen 1–3.

7 Modul 4: Kompetenzentwicklung bilanzieren und planen

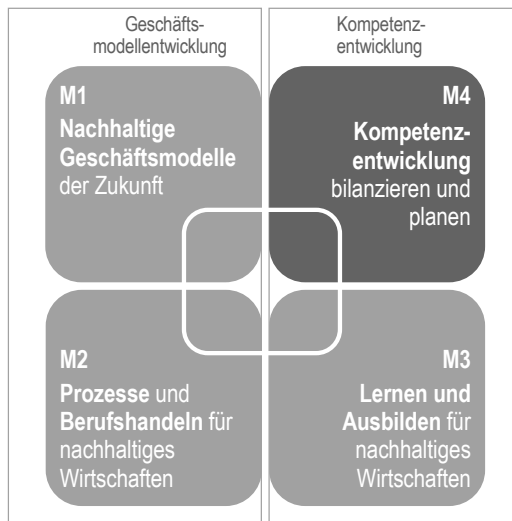


Abbildung 28: Das GEKONAWI-Konzept – Modul 4

7.1 Überblick über M 4

In Modul 3 wurden Instrumente vorgestellt, mit deren Hilfe Arbeitsplätze, -prozesse und -aufgaben gezielt hinsichtlich einer nachhaltigkeitsorientierten Ausbildung gestaltet werden können. Wie eine systematische Förderung anhand von Konzepten der Kompetenzbilanzierung und -beratung auf individueller Ebene der Auszubildenden und Mitarbeiter/-innen umgesetzt werden kann, ist Thema von Modul 4 (vgl. Abbildung 28). Wenn es das Ziel ist, nachhaltige Geschäftsmodelle und -prozesse im Unternehmen einzuführen oder umzusetzen, dann lässt sich dies vor allem über die Professionalisierung einer zukunftsfähigen betrieblichen Ausbildung und die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter/-innen erreichen. Hierfür kommt im vierten Modul ein wissenschaftlich fundiertes und praxisnahes Instrumentarium zum Einsatz. Dieses Instrumentarium umfasst ein fünfschrittiges Verfahren zur Kompetenzbilanzierung für nachhaltiges Wirtschaften (KOBİ.NAWI), das den Zusammenhang zwischen Performanz und Kompetenz operationalisiert und dabei die Ergebnisse und Annahmen der vorangegangenen Module: M 1-M 3 zusammenführt. Mit dem KOBİ.NAWI-Instrument werden folgende Fragen fokussiert:

- Was sind berufliche Handlungskompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften und wie können diese auf Grundlage von Stellenbeschreibungen und Anforderungsprofilen systematisch erfasst werden?

- Wie können Instrumente der Personalentwicklung (Ausbildungs- bzw. Mitarbeitergespräch) die systematische Kompetenzbilanzierung von Mitarbeiter(inne)n und Auszubildenden unterstützen?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird das fünfschrittige Verfahren des KOB.NAWI-Instruments genutzt. Im *ersten Schritt (Performanz)* wird eine Stellenbeschreibung für Mitarbeiter/-innen und Auszubildende entwickelt, die mit ihrem Ansatz eines nachhaltigen Human Resource Managements über die konventionellen personalwirtschaftlichen Anforderungen deutlich hinausgeht (vgl. Ehnert 2009; Zaugg 2009). In dieser Stellenbeschreibung werden zunächst übliche Angaben zur organisatorischen Einordnung, zu Befugnissen, zu Vertretungsregelungen sowie zu notwendigen Qualifikationen und Aufgaben abgefragt. Darüber hinaus werden dann vor allem wirtschaftspädagogisch relevante Angaben zu den Bezügen der Stellenaufgaben zu den Geschäftsprozessen, den Zielen und der Bedeutung der Stelle für das nachhaltige Geschäftsmodell (insbesondere Einbindung der Stelle in die Entwicklung und Umsetzung des nachhaltigen Geschäftsmodells) sowie zur Lernförderlichkeit des Arbeitsplatzes und zu den Entwicklungsmöglichkeiten im Sinne einer Erweiterung der Aufgaben (Komplexität, Verantwortung, Partizipation etc.) und berufliche Aufstiegsmöglichkeiten gemacht. Im *zweiten Schritt (Kompetenz)* geht es um die Erstellung eines Kompetenz- und Rollenprofils, das die jeweilige Stelle abbildet. Hier werden die Teilnehmer/-innen aufgefordert, mit Bezug zur Stellenbeschreibung zu analysieren, über welche Teilkompetenzen der/die Stelleninhaber/-in (Mitarbeiter/-in oder Auszubildende) bereits verfügt und welche noch (weiter)entwickelt werden sollten. Im *dritten Schritt (Performanz)* werden Arbeitsaufgaben und Handlungssituationen der Stelleninhaber/-innen analysiert. Dazu sollen die Teilnehmer/-innen ein beruflich-betriebliches Handlungsfeld und eine darin enthaltene Arbeitsaufgabe beschreiben, die von der/dem Auszubildenden bzw. Mitarbeiter/-in und der/dem Ausbilder/-in bzw. Mentor/-in als besonders herausfordernd und problemhaltig eingeschätzt wird und daher besondere Lernbedarfe aufweist sowie eine besondere Zukunftsrelevanz und Bedeutung für die Entwicklung und Umsetzung des Geschäftsmodells für nachhaltiges Wirtschaften (GEMO.NAWI) hat. Die Aufgabe wird mit Hilfe von Kriterien bzw. Fragen detailliert beschrieben. Der *vierte Schritt (Kompetenz)* schließt sich mit einer Bewertung der Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften für ausgewählte Arbeitsaufgaben an. Die Teilnehmer/-innen analysieren mit Bezug zur Arbeitsaufgabe (Schritt 3), über welche Teilkompetenzen die/der Stelleninhaber/-in zur kompetenten Bewältigung der einzelnen Situationen bereits verfügt und welche noch (weiter) entwickelt werden sollten. Mit *dem fünften Schritt* wird schließlich ein leitfadenorientiertes Kompetenzentwicklungsgespräch erstellt, das die Ausbilder/-innen/ Mentor(inn)en mit ihren Auszubildenden oder Mitarbeiter(inne)n führen, um die vorangegangenen Schritte auszuwerten. Die den Teilnehmer(inne)n zur Verfügung gestellte Leitfadenvorlage gibt die Systematik eines solchen Gesprächs vor, diese gilt es allerdings an die spezifischen Bedingungen in den eigenen Branchen oder Unternehmen anzupassen. Der Leitfaden umfasst folgende Gegenstandsbereiche und Zielsetzungen:

- Vergleich der Stellenbeschreibung mit dem Kompetenz- und Rollenprofil,
- Analyse und Entwicklung von Ansätzen der Kompetenzentwicklung,

- Vergleich der Arbeitsaufgaben mit der aufgabenorientierten Kompetenzbilanzierung,
- Analyse und Entwicklung von Ansätzen der Kompetenzentwicklung: Ausgestaltung von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen entsprechend der zuvor identifizierten Ansätze, wie z. B. (lernförderliche) Gestaltung der Arbeitsplätze, Reformulierung der Stellenbeschreibung, Lern- und Arbeitsaufgaben oder Coaching-Konzepte.

Mit diesem fünfschrittigen Verfahren liegt ein für die BBNE spezifiziertes Instrument der Beratung, Begleitung und Bewertung von Lernprozessen von Auszubildenden und Mitarbeiter(inne)n vor.

Es werden im vierten Modul folgende Lernziele zugrunde gelegt:

- (1) Die Teilnehmer/-innen nutzen das zentrale Instrument der KOB.NAWi zur Kompetenzbilanzierung und -entwicklung. Dieses Instrument ist in fünf Schritte gegliedert:
 - (a) Die Teilnehmer/-innen erstellen in einem ersten und zweiten Schritt anhand einer Stellenbeschreibung Kompetenz- und Rollenprofile der Mitarbeiter/-innen.
 - (b) Anhand von Arbeitsaufgaben und Handlungssituationen analysieren und bewerten sie in einem dritten und vierten Schritt konkrete Kompetenzanforderungen in Handlungssituationen des nachhaltigen Wirtschaftens.
 - (c) In einem fünften Schritt erfolgt auf Basis der vier vorangegangenen Schritte ein Reflexionsgespräch (Personalentwicklungsgespräch), in welchem die Teilnehmer/-innen gemeinsam mit ihren Mitarbeiter(inne)n oder Auszubildenden zukunftsfähige Kompetenzentwicklungsbedarfe analysieren und ein entsprechend individuelles Kompetenzentwicklungsprofil erstellen.
- (2) Die Teilnehmer/-innen kennen Ansätze und Methoden leitfadenorientierter Kompetenzentwicklungsgespräche und berücksichtigen hierbei Arbeitsmarktperspektiven und -anforderungen in den Green Jobs im Handel, um im Rahmen der Personalentwicklung zukunftsfähige Empfehlungen und Förder- oder Beratungsmaßnahmen formulieren zu können.

Die didaktische Umsetzung im Modul 4 ist in Tabelle 21 ersichtlich. Sie sieht insgesamt sieben Einheiten vor, die im Folgenden inhaltlich sowie didaktisch erläutert werden. Die vorliegende Konzeption sieht einen Umfang von 500 Minuten vor. Hierbei handelt es sich um Richtwerte die je nach Adressatengruppe, Gruppengröße, Schwerpunktsetzung flexibel ausgestaltet werden können.

Tabelle 21: Modul 4 im Überblick

Einheit	Handlung	Zeitungfang
M 4.A	Einführung in die Kompetenzbilanzierung für nachhaltiges Wirtschaften	ca. 90 Min.
M 4.B	Schritt 1: Stellenbeschreibung	ca. 90 Min.
M 4.C	Schritt 2: Kompetenz- und Rollenprofil	ca. 75 Min.

M 4.D	Schritt 3: Arbeitsaufgaben und Handlungssituation	ca. 90 Min.
M 4.E	Schritt 4: Aufgabenorientierte Kompetenzbilanzierung	ca. 75 Min.
M 4.F	Schritt 5: Leitfadenorientiertes Kompetenzentwicklungsgespräch	ca. 45 Min.
M 4.G	Transfer, Evaluation und Ausblick	ca. 35 Min.

7.2 M 4.A: Einführung in die Kompetenzbilanzierung für nachhaltiges Wirtschaften

Tabelle 22: Moduleinheit M 4.A – Phasen 1–5

Phasen	Handlungen	Aktionsform	Medieneinsatz / Lerngegenstand	Zeit
1. Begrüßung und Vorstellung	Dozent/-in begrüßt die Teilnehmer/-innen, stellt sich selbst vor und leitet eine Vorstellungsrunde ein	Gespräch im Plenum		ca. 10 Min.
2. Übersicht über die vier Module	Dozent/-in stellt Inhalte der Modulfortbildung, insbesondere des vierten Moduls vor	Dozent(inn)en-Vortrag	Power-Point-Präsentation	ca. 15 Min.
3. Ablauf, Einführung in zentralen Lerngegenstand KObi.NAWi, Ziele	Dozent/-in stellt Ablauf, zentralen Lerngegenstand und Ziele des vierten Moduls vor	Dozent(inn)en-Vortrag	Power-Point-Präsentation, Fahrplan, KObi.NAWi-Instrument	ca. 20 Min.
4. Wiederholung und Vorstellung der Arbeitsergebnisse	Dozent/-in präsentiert die Ergebnisse der ersten drei Module (entwickelte GEMO.NAWi, GEPRO.NAWi, ARBEIT.NAWi und AUF.NAWi)	Dozent(inn)en-Vortrag, Gespräch im Plenum	entwickelte GEMO.NAWi, GEPRO.NAWi, ARBEIT.NAWi und AUF.NAWi	ca. 30 Min.
<i>Optional:</i> Transferaufgabe aus M 3	Teilnehmer/-innen stellen Ergebnisse der Transferaufgabe vor	Gespräch im Plenum	Transferaufgaben	ca. 15 Min.
5. Vorstellung grundlegender Begriffe	Dozent/-in stellt grundlegende Begriffe der sozialtheoretischen Kompetenzmodellierung vor	Dozent(inn)en-Vortrag	KObi.NAWi-Instrument	ca. 15 Min.

1. Begrüßung und Vorstellung

Die/der Dozent/-in begrüßt die Teilnehmer/-innen zum vierten Fortbildungsmodul und stellt sich kurz vor. Im Anschluss stellen die Teilnehmer/-innen sich unter Nennung ihres Namens, ihrer Funktion im Unternehmen/in der Institution sowie ihrer Tätigkeit vor.

Parallel zur Vorstellung der Teilnehmer/-innen erstellt die/der Dozent/-in Namensschilder (Kärtchen), sofern dies erforderlich ist.

2. Übersicht über die vier Module

Anschließend an die Begrüßung und die Vorstellung erfolgt eine Einführung in die grundsätzliche Struktur der Fortbildung. Das GEKONAWI-Modell verknüpft eine Perspektive der Geschäftsmodellentwicklung, die unternehmerische Ausrichtung, Nachhaltigkeitsleistungen, Wertschöpfungsnetzwerke, Arbeitssysteme und Geschäfts- und Arbeitsprozesse in den Blick nimmt, mit einer Perspektive der Kompetenzentwicklung. In dieser werden die Lehr-Lernkonzepte, -arrangements und -prozesse sowie die resultierenden Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften dargestellt. Diese Perspektiven werden durch vier Dimensionen, die zugleich die einzelnen Fortbildungsmodule darstellen miteinander verbunden: M 1=Performanz, M 2=Handlung, M 3=Lernen, M 4=Kompetenz.

Das Modul 4 Kompetenzentwicklung bilanzieren und planen ist zum einen als Outcome der Lehr-Lernprozesse des Moduls 3 und zum anderen als Ressource der Geschäftsmodellentwicklung sowie entsprechender zukunftsfähiger Geschäftsprozesse nachhaltigen Wirtschaftens (Modul 1 und 2) zu verstehen. Ziel dieses Moduls ist die Bilanzierung und Planung der Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter/-innen und Auszubildenden. Das Modul enthält ein mehrschrittiges Verfahren, das die Entwicklung der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Möglichkeiten der Mitarbeiter/-innen und Auszubildenden – insbesondere zur Entwicklung und Umsetzung von nachhaltigen Geschäftsmodellen – systematisch und umfassend erklärt und dargelegt.

3. Ablauf, Einführung in zentralen Lerngegenstand KObi.NAWi, Ziele

Die/der Dozent/-in führt zunächst in den zentralen Lerngegenstand, das KObi.NAWi-Instrument ein und zeigt auf, dass das Instrument aus fünf Schritten besteht, die aufeinander aufbauen und die nacheinander bearbeitet werden. Zwischen jeder Arbeitsphase erfolgen ein Abgleich und eine Reflexion über die Ergebnisse. Die ersten beiden Schritte sind auf der Makroebene anzusiedeln. Bei Schritt 1 geht es um die Erstellung von Stellen- und Aufgabenbeschreibungen für Mitarbeiter/-innen und Auszubildende. Im zweiten Schritt werden Kompetenz- und Rollenprofile für das zuvor erstellte Stellenprofil abgeleitet. Die nun nachfolgenden Schritte 3 und 4 sind eine Wiederholung von Schritt 1 und 2 auf Mikroebene und damit auf der Ebene ausgewählter zukünftig bedeutsamer konkreter Handlungssituationen bzw. Arbeitsaufgaben. In Schritt 3 erfolgt die Beschreibung und Analyse ausgewählter Arbeitsaufgaben mit besonderem Lernbedarf und hoher Bedeutung für das Geschäftsmodell. Schritt 4 verläuft analog zu Schritt 2 und stellt eine Beschreibung der Kompetenzen für die zuvor ausgewählte und analysierte Handlungssituation bzw. Arbeitsaufgabe dar. In Schritt 5 kommt es unter Berücksichtigung von Schritt 1 bis einschließlich 4 zu einer Auswertung, Reflexion sowie der Initiierung von Maßnahmen der systematischen Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter/-innen oder Auszubildenden. Das KObi.NAWi-Instrument selbst ist

in zwei Ebenen unterteilt, nämlich der Performanz- und Kompetenzebene. Während sich Schritt 1 und 3 auf der Ebene von Performanzen und damit auf der Ebene von sichtbarem Verhalten befinden, beziehen sich die Schritte 2 und 4 auf die Ableitung von Kompetenzen, die für die in Schritt 1 und 3 festgelegten bzw. identifizierten Anforderungen benötigt werden. Der fünfte Schritt vereint die beiden Ebenen Performanz und Kompetenz und hat zum einen zum Ziel, Kompetenzentwicklungsbedarfe offenzulegen und zum anderen, ungenutzte Kompetenzen aufzudecken. Auf der linken und rechten Seite des KOB.NAWi-Posters befinden sich neben den Arbeitsanweisungen zu den einzelnen Schritten auch Hilfestellungen zu diesen.

Das vierte Modul verfolgt mit der Anwendung des zentralen Instruments der KOB.NAWi die bereits oben genannten Lernziele:

- (1) Die Teilnehmer/-innen nutzen hier das zentrale Instrument der KOB.NAWi zur Kompetenzbilanzierung und -entwicklung. Dieses Instrument ist in fünf Schritte gegliedert:
 - (a) Die Teilnehmer/-innen erstellen in einem ersten und zweiten Schritt anhand einer Stellenbeschreibung Kompetenz- und Rollenprofile der Mitarbeiter/-innen.
 - (b) Anhand von Arbeitsaufgaben und Handlungssituationen analysieren und bewerten sie in einem dritten und vierten Schritt konkrete Kompetenzanforderungen in Handlungssituationen des nachhaltigen Wirtschaftens.
 - (c) In einem fünften Schritt erfolgt auf Basis der vier vorangegangenen Schritte ein Reflexionsgespräch (Personalentwicklungsgespräch), in welchem die Teilnehmer/-innen gemeinsam mit ihren Mitarbeiter(inne)n oder Auszubildenden zukunftsfähige Kompetenzentwicklungsbedarfe analysieren und ein entsprechend individuelles Kompetenzentwicklungsprofil erstellen.
- (2) Die Teilnehmer/-innen kennen Ansätze und Methoden leitfadenorientierter Kompetenzentwicklungsgespräche und berücksichtigen hierbei Arbeitsmarktperspektiven und -anforderungen in den Green Jobs im Handel, um zukunftsfähige Empfehlungen und Förder- / Beratungsmaßnahmen im Rahmen eines Personalentwicklungsgesprächs formulieren zu können.

4. Wiederholung und Vorstellung der Arbeitsergebnisse

Nach der Vorstellung des Ablaufs und der Ziele des vierten Moduls werden die zentralen Instrumente und die dazu erzielten Arbeitsergebnissen der ersten drei Fortbildungsmodule dargelegt. Dafür verweist die/der Dozent/-in zunächst auf den zentralen Lerngegenstand des ersten Fortbildungsmoduls (das GEMO.NAWi-Instrument). Hierbei werden wesentliche Arbeitsergebnisse der Teilnehmer/-innen zu den betriebs- oder branchenspezifischen nachhaltigen Geschäftsmodellen der Zukunft knapp vorgestellt. Daran anschließend geht die/der Dozent/-in auf die Umsetzung der betriebs- oder branchenspezifischen Geschäftsmodelle der Zukunft mittels des zentralen Lerngegenstands des zweiten Fortbildungsmoduls, der GEPRO.NAWi, ein. Hierfür zeigt die/der Dozent/-in die wesentlichen Bearbeitungsschritte in einer Kurzübersicht auf und stellt wesentliche Ergebnisse knapp vor. Abschließend geht

die/der Dozent/-in auf das dritte Modul ein und stellt hier wiederum die zentralen Lerngegenstände vor. Dabei handelt es sich um die AUF.NAWI und die ARBEIT.NAWI, welche zum einen auf die Gestaltung von „Lern- und Arbeitsaufgaben für nachhaltiges Wirtschaften“ (AUF.NAWI-Instrument) und zum anderen auf die Beschreibung und Ausgestaltung „Lernförderliche Arbeitsplätze und -prozesse für nachhaltiges Wirtschaften“ (ARBEIT.NAWI-Instrument) zielen. Die/der Dozent/-in referiert die wesentlichen Ergebnisse des Moduls 3 und die Teilnehmer/-innen erhalten die Möglichkeit hinsichtlich ihrer bis dahin bereits gemachten Erfahrungen aus der Praxis Rückmeldungen zu geben oder sich zu beratschlagen.

5. Vorstellung grundlegender Begriffe

Zur thematischen Einführung in das Modul 4 werden die grundlegenden Begriffe „Performanz“ und „Kompetenz“ vorgestellt (vgl. hierzu Abschnitt 3.3). Demzufolge sind Kompetenz und Performanz als Konstrukte strikt voneinander zu trennen, weil sie zwei unterschiedliche Ebenen markieren. Die Differenzierung zwischen Performanz und Kompetenz geht auf den amerikanischen Sprachwissenschaftler Noam Chomsky (1970) zurück. Chomsky geht von einer Universalgrammatik aus, die dem Menschen angeboren ist, und die diesen befähigt, überhaupt sprechen zu können und Sprache zu verstehen. Durch die Universalgrammatik haben Menschen eine Disposition zur Sprache, was Chomsky als „Kompetenz“ bezeichnet. Als Kompetenz ist diese Sprachdisposition zwar vorhanden, selbst aber nicht sichtbar. Insofern lassen sich Kompetenzen als hypothetische Konstrukte verstehen, auf die nur indirekt geschlossen werden kann, indem sie sich im Verhalten zeigen. Im Falle der Sprache wäre das einzige, das Menschen bei sich oder anderen erkennen können, ihre Verwendung. Wenn eine Person in der Lage ist, sich in einer bestimmten Sprache auszudrücken, dann lässt sich auf eine Sprachkompetenz dieser Person schließen. An den geäußerten Sätzen lässt sich aber auch erkennen, ob diese Person sich gewählt ausdrückt, ob sie gerade schimpft oder flucht oder auch, ob sie überhaupt in der Lage ist, einen grammatikalisch richtigen Satz zu bilden. Allerdings ist damit noch nicht gesagt, wie die sprachliche Kompetenz in ihrer Reichweite tatsächlich konstituiert ist, weil jedes Individuum eben auch Sätze verstehen kann, die es selbst vielleicht noch gar nicht selbst ausgesprochen hat. Diese Verwendung der Sprache bezeichnet Chomsky in Abgrenzung zur Kompetenz als Performanz. Von der Sprachwissenschaft ausgehend, hielt diese Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz auch in anderen Disziplinen Einzug, da sie eine sehr differenzierte Sichtweise zwischen dem Konstrukt der Kompetenz als personengebundenem Potential und dem Konstrukt der Performanz als beobachtbarem Verhalten ermöglicht (vgl. Schlömer 2009, S. 17).

Zur Kompetenzermittlung wird dieser Ansatz in der beruflichen Bildung genutzt. Hierbei ist davon auszugehen, dass Kompetenzen nicht direkt sichtbar sind. Folglich kann nur durch aufmerksame Beobachtung von sichtbaren Handlungen (Performanzen) auf das Vorhandensein individueller Kompetenzen geschlossen werden. Hierbei handelt es sich um einen höchst interpretativen Akt. Wichtig ist, dass nicht davon ausgegangen werden darf, dass alle Kompetenzen, über die ein Individuum verfügt, auch in dessen Handlungen ihren Ausdruck finden. Demnach können auch Kompetenzen, über die ein lernendes Individuum verfügt, für den Beobachter unerkannt bleiben.

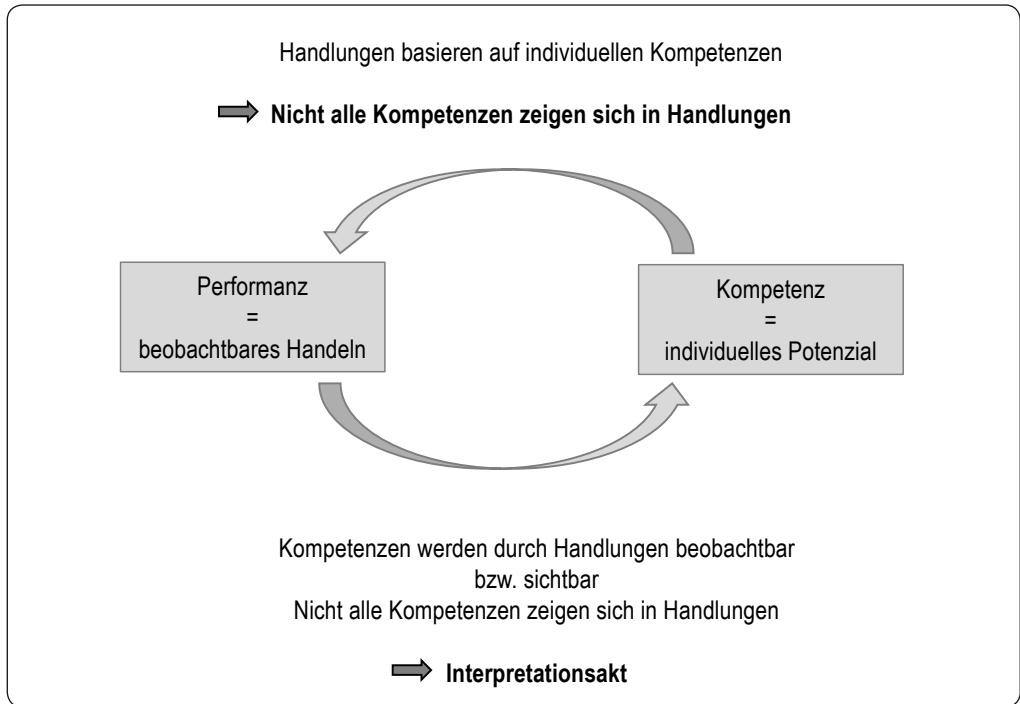


Abbildung 29: Kompetenz und Performanz

INFOBOX 14: Disposition

Mit Dispositionen werden Eigenschaften bezeichnet, die einer Sache oder einer Person nicht unmittelbar zugeordnet werden können. Eine dispositionale Eigenschaft wird dadurch dargestellt, dass die Umstände beschrieben werden, in denen die Eigenschaft beobachtbar wird. Zum Beispiel ist „wasserlöslich“ eine dispositionale Eigenschaft von „Zucker“. Der Satz: „Zucker ist wasserlöslich“ bedeutet folgendes: wenn Zucker ausreichend lange in Wasser gelegt wird, dann löst sich dieser auf (vgl. Sandkühler 1999, S. 275). Dispositionsbegriffe setzen anders als unmittelbar beobachtbare Eigenschaften – z. B. Glas hat eine harte Oberfläche – ein grundlegendes Kausalwissen voraus – z. B. Glas zerbricht, wenn es herunterfällt (vgl. Mittelstraß 2005, S. 234). In der Psychologie wird Disposition als Sammelbegriff für alle möglichen Kausalverhältnisse (Ursachen von Erleben und Verhalten) verwendet, wie Temperaments- und Persönlichkeitsmerkmale, Fähigkeiten, Kompetenzen, Bedürfnisse, Motive, Interessen, Einstellungen, Werthaltungen, Überzeugungen, aber auch das Selbstkonzept und Gefühlstendenzen, wie eine Neigung zu Angst, Ärger oder Eifersucht. Unterscheiden lassen sich Dispositionen, die genetisch veranlagt sind von denjenigen, die durch Umwelteinflüsse oder Lernprozesse überformt werden können (vgl. Wirtz 2017, Stichwort: Disposition). Wichtig ist, dass dispositionale Eigenschaften nur dann erfasst werden können, wenn es zu einer Situation kommt, in denen sie beobachtbar werden. Also: Wenn eine Person einer bestimmten Bedingung ausgesetzt wird, dann zeigt die Person ein bestimmtes Verhalten dann und nur dann, wenn sie die Eigenschaft hat, die zu diesem Verhalten führen kann (vgl. Wirtz 2017, Stichwort: Disposition, konditionale Definition).

7.3 M 4.B: Schritt 1: Stellenbeschreibung


Tabelle 23: Moduleinheit M 4.B – Phasen 6–8

Phasen	Handlungen	Aktionsform	Medieneinsatz / Lerngegenstand	Zeit
6. Einführung in Schritt 1 des KoBi.NaWi-Instrumentes	Dozent/-in stellt ersten Schritt des KoBi.NaWi-Instrumentes vor. Dozent/-in erläutert Elemente einer Stellenbeschreibung	Dozent(inne)n-Vortrag	KoBi.NaWi-Instrument, Informationsblatt	ca. 15 Min.
7. Arbeitsphase 1	Teilnehmer/-innen bearbeiten den ersten Schritt des KoBi.NaWi-Instrumentes.	Einzel-, Partner-, Kleingruppenarbeit	KoBi.NaWi-Instrument, Informationsblatt	ca. 45 Min.
8. Präsentation, Diskussion und Reflexion	Teilnehmer/-innen diskutieren, reflektieren und überarbeiten ggf. ihre angefertigten Stellenbeschreibungen auf Grundlage der erhaltenen Rückmeldungen	Gespräch im Plenum		ca. 30 Min.


6. Einführung in Schritt 1 des KoBi.NaWi-Instrumentes

Die/der Dozent/-in führt in den *ersten Schritt* des KoBi.NaWi-Instrumentes ein. In Schritt 1 geht es um die Beschreibung von Performanzen in Form von Stellenbeschreibungen gegenwärtiger und zukünftiger Mitarbeiter/-innen oder Auszubildende (vgl. Abbildung 30). An dieser Stelle ist deutlich zu machen, dass es um eine übergeordnete Ebene (Makroebene) der Performanz aus organisationaler Sicht handelt und nicht um eine Ebene, auf der kleinschrittige Tätigkeiten erfasst werden. Performanzen beschreiben hier ein bestimmtes Leistungsportfolio, das wichtig ist, um überhaupt die Geschäftsfähigkeit eines Unternehmens sicherstellen zu können. Es geht also darum, zunächst auf dieser Makroebene die gesamten Handlungsfelder einer Stelle zu beschreiben. Um alle Elemente einer gelungenen Stellenauswahl beachten zu können, führt die/der Dozent/-in die Teilnehmer/-innen mittels des KoBi.NaWi-Instrumentes in die elementaren Bestandteile von Stellenbeschreibungen ein:

- (1) Stellenbezeichnung: Bezeichnung gemäß auszuübender Funktion
- (2) Organisatorische Einordnung: Fachbereich, Abteilung, Sachgebiet, vorgesetzte Stelle und ggf. nach- oder zugeordnete Stelle
- (3) Befugnisse: Angabe von Befugnissen und Vollmachten, um zugleich Handlungsrahmen zu definieren
- (4) Vertretungsregelung: bei Urlaub, Krankheit oder starker Auslastung
- (5) Notwendige Qualifikationen: Schulabschlüsse, Berufsausbildungen, Fortbildungen, Studium, Berufserfahrungen
- (6) Aufgaben: Feste Aufgaben und Handlungsfelder




GEKONAWI
Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften




BIBB
Bundesinstitut
für Berufsbildung

<p>1. Stellenbezeichnung:</p>	
<p>2. Hierarchische/organisatorische Einordnung:</p>	
<p>3. Befugnisse, Vollmachten u. Stellenrang:</p>	<p>4. Vertretungsregelung:</p>
<p>5. Notwendige Qualifikationsabschlüsse:</p>	
<p>6. Aufgaben:</p>	<p>7. Stellenrelevante Geschäftsprozesse:</p>



GEKONAWI
Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften



BIBB
Bundesinstitut
für Berufsbildung

<p>8. Ziele und Bedeutung der Stelle für das Unternehmen und dessen GEKO.NAWI:</p>																																																																																																													
<p>9. Lernförderlichkeit des Arbeitsplatzes:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 10%;">Merkmal</th> <th colspan="5" style="text-align: center;">niedrig</th> <th colspan="5" style="text-align: center;">hoch</th> <th style="width: 10%;">Anmerkungen</th> </tr> <tr> <td></td> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th> <td></td> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 2px;">Selbstständigkeit</td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Partizipation</td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Variabilität</td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Komplexität</td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Feedback</td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Kommunikation u. Kooperation</td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Wissens- u. Know-howzugang</td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Merkmal	niedrig					hoch					Anmerkungen		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		Selbstständigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Partizipation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Variabilität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Komplexität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Kommunikation u. Kooperation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Wissens- u. Know-howzugang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Merkmal	niedrig					hoch					Anmerkungen																																																																																																		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5																																																																																																			
Selbstständigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																			
Partizipation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																			
Variabilität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																			
Komplexität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																			
Feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																			
Kommunikation u. Kooperation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																			
Wissens- u. Know-howzugang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																			
<p>10. Entwicklungsmöglichkeiten für Stelleninhaber/-in:</p>																																																																																																													

Abbildung 30: Schritt 1: Stellenbeschreibung

- (7) Geschäftsprozesse: Bezüge der Aufgaben zu Geschäftsprozessen
- (8) Ziele und Bedeutung für das GEMO.NAWi: Einbindung der Stelle in die Entwicklung und Umsetzung des nachhaltigen Geschäftsmodells
- (9) Lernförderlichkeit des Arbeitsplatzes:
 - *Selbstständigkeit*: Aufgaben in Eigenverantwortung und nach eigener Vorstellung
 - *Partizipation*: Beteiligung an Gestaltungsaufgaben, insbesondere zum Geschäftsmodell
 - *Variabilität*: Abwechslung und Freiheitsgrade in den Aufgaben
 - *Komplexität*: Schwierigkeitsgrad der auszuführenden Aufgaben
 - *Feedback*: Rückmeldungen zu Leistungen (ad hoc und längerfristig)
 - *Kommunikation und Kooperation*: Interne Teamarbeit und Beteiligung an externen Kooperationen
 - *Wissens- und Knowhowzugang*: Zugang zu Wissen und Knowhow im Betrieb
 - *Entwicklungsmöglichkeiten*: Erweiterung der Aufgaben (Komplexität, Verantwortung, Partizipation etc.); Aufstiegsmöglichkeiten

7. Arbeitsphase 1

Nun wird der Arbeitsauftrag zur Erstellung einer Stellenbeschreibung für einen Mitarbeiter bzw. Auszubildenden vorgestellt, das dazugehörige Arbeitsblatt (DIN A4-Blanco-Vorlage – Schritt 1 Stellenbeschreibung, vgl. Abbildung 30) wird ausgeteilt. Zudem kann bei Bedarf Hilfsmaterial (siehe Anhang: Fiktiver Lebenslauf für die Stellenbeschreibung) ausgegeben werden. Dieses dient als Anregung für die Teilnehmer/-innen, um sich potenzielle Bewerber/-innen oder Stelleninhaber/-innen für die zu konzipierende Stellenbeschreibung besser vorstellen zu können. Alternativ können die Teilnehmer/-innen auch die Stelle einer Kollegin oder eines Kollegen oder die eigene Stelle als Vorlage nehmen und diese hinsichtlich der Anforderungen nachhaltiger Geschäftsmodelle anpassen. Die Bearbeitung des Arbeitsauftrags kann in Einzelarbeit, Partner- oder Kleingruppenarbeit (betriebs- oder branchenspezifisch) erfolgen. Nach Vorstellung und Beantwortung von Rückfragen der Teilnehmer/-innen wird der erste Schritt von Modul 4 bearbeitet. Je nach Erfahrungsgrad der Teilnehmer/-innen mit Personalthemen kann diese Aufgabe sehr betreuungsintensiv sein. Zusätzlich empfiehlt es sich, für alle nun folgenden fünf Arbeitsschritte, das Poster KOB.NAWi entweder über die Präsentation an die Wand zu projizieren oder als ausgedrucktes Großformat so aufzuhängen, dass es für alle Teilnehmer/-innen sichtbar ist, damit der Ablauf und der Aufbau dieser Lerneinheit jederzeit nachvollziehbar ist.

8. Präsentation, Diskussion und Reflexion

Alle oder evtl. nur ausgewählte Teilnehmer/-innen stellen ihre Ergebnisse entlang ihres ausgefüllten Arbeitsblattes vor. Hierbei ist darauf zu achten, dass alle Aspekte der Stellenbeschreibung berücksichtigt wurden. Nach Abschluss der Präsentationsphase der Arbeitsergebnisse erfolgt eine Diskussion im Plenum. Die Teilnehmer/-innen geben sich gegenseitig

Rückmeldungen zu ihren Ergebnissen und nehmen ggf. Anpassungen an ihren Stellenbeschreibungen vor.

7.4 M 4.C: Schritt 2: Kompetenz- und Rollenprofil

Tabelle 24: Moduleinheit M 4.C – Phasen 9–11

Phasen	Handlungen	Aktionsform	Medieneinsatz / Lerngegenstand	Zeit
9. Einführung in Schritt 2 des KoBi.NAWI-Instrumentes	Dozent/-in stellt Schritt 2 vor Dozent/-in wiederholt einzelne Kompetenzdimensionen kurz und erläutert mögliche Rollenprofile	Dozent(inne)n-Vortrag	KoBi.NAWI-Instrument	ca. 15 Min.
10. Arbeitsphase 2	Teilnehmer/-innen bearbeiten den zweiten Schritt des KoBi.NAWI-Instrumentes	Einzel-, Partner-, Kleingruppenarbeit	Schritt 2 des KoBi.NAWI-Instrumentes	ca. 40 Min.
11. Präsentation, Diskussion und Reflexion	Teilnehmer/-innen diskutieren, reflektieren und überarbeiten ggf. ihren umgesetzten Schritt 2 des KoBi.NAWI-Instrumentes auf Grundlage der erhaltenen Rückmeldungen	Gespräch im Plenum		ca. 20 Min.

9. Einführung in Schritt 2 des KoBi.NAWI-Instrumentes:

Der *zweite Schritt* baut auf der Stellenbeschreibung auf, indem nun jene Kompetenz- und Rollenprofile entwickelt werden, die zu der zuvor entworfenen Stellenbeschreibung passen (vgl. Abbildung 31). Dabei sollte darauf geachtet werden, dass alle Kompetenzen beschrieben werden, die die Stelleninhaberin oder der Stelleinhaber benötigt, um den Aufgabenbereichen und Anforderungen der entsprechenden Stelle gerecht werden zu können. Insbesondere wenn es sich um eine neue Stelle, eine Ausbildungsstelle oder um eine Erweiterung des Aufgabenportfolios hinsichtlich nachhaltiger Geschäftsmodelle handelt, sollten die Teilnehmer/-innen überlegen, welche Kompetenzen gegebenenfalls im Verlauf des Arbeitsverhältnisses noch ausgebildet werden müssen. Die/der Dozent/-in wiederholt das bereits in Modul 3 eingesetzte Kompetenzstrukturmodell und geht nochmals auf die sechs Teilkompetenzen ein. Die Unterteilung in die sechs Teilkompetenzen hilft zum einen dabei die benötigten bzw. die zu entwickelnden Kompetenzen strukturiert herzuleiten. Zum anderen wird so verhindert, dass eine reine Fokussierung auf Fachkompetenzen erfolgt. Die/der Dozent/-in weist zudem darauf hin, dass die Teilkompetenzen nicht losgelöst voneinander zu betrachten sind, sondern es sich um ein kreisstrukturelles Modell handelt, innerhalb dessen Abhängigkeiten oder Bezüge zwischen den einzelnen Teilkompetenzen bestehen (siehe ausführlich M 3.B – Phase 6).

Methodenkompetenz

Welche methodischen Fähigkeiten (Anwendung des Wissens) sind vorhanden und können aktuell bereits in die Aufgaben Handlungssituationen eingebracht werden?	
Welche methodischen Fähigkeiten (Anwendung des Wissens) sollten noch entwickelt werden?	

Fachkompetenz

Welches Erfahrungswissen kann der/die Stelleninhaber/-in bei der Bearbeitung der Aufgaben einbringen?	
Welches Erfahrungswissen sollte für die noch entwickelt werden?	
Über welches Fachwissen verfügt er/sie, um die Aufgaben bzw. die Handlungssituationen erfolgreich zu bewältigen?	
Welches Fachwissen sollte noch entwickelt werden?	

Abstraktionskompetenz

Inwieweit ist er/sie in der Lage, ...	
- eigene Arbeitsergebnisse so zusammenzufassen, dass Andere sie verstehen,	
- Ergebnisse Anderer verständlich weiterzugeben,	
- gemeinsam mit Anderen neues Wissen zu erzeugen?	
Welche angeführten Dispositionen sollten noch entwickelt werden?	

Sozialkompetenz

Inwieweit berücksichtigt er/sie bereits unterschiedliche Sichtweisen und Ideen (z. B. von Kolleg(in)en, Leistungspartnern) bei der Bearbeitung der Aufgaben?	
Inwieweit kann er/sie die angeführten Punkte zukünftig noch entwickeln?	
Wenn Konflikte auftauchen, wie geht er/sie dann aktuell damit um?	
Was muss er/sie ggf. im Umgang mit Konflikten noch entwickeln?	

Erläuterung:

X	Rollenotyp	Merkmale
	Umsetzer/in	Extravertiert, motiviert, selbstständig, flexibel, fokussiert
	Beobachter/in	Zurückhaltend, besonnen, strategisch, strukturiert, untersuchend
	Teamplayer/-in	Kommunikativ, einfühlsam, extravertiert, kompromissbereit, hilfsbereit
	Perfektionist/-in	Ordentlich, sorgfältig, gewissenhaft, strukturiert, kontrollierend
	Innovator/-in	Kreativ, selbstbewusst, risikobereit, (nicht immer) regelkonform, selbstständig

Gestaltungskompetenz

Inwieweit bringt der/die Stelleninhaber/in bereits ...	
- eigene Ideen und Vorschläge,	
- persönliches Engagement,	
- Entschlossenheit und Veränderungsbereitschaft in die Bewältigung der Aufgaben?	
Welche angeführten Dispositionen sollten noch entwickelt werden?	

Moralisch-ethische Kompetenz

Wie geht der/die Stelleninhaber/-in aktuell mit Zielkonflikten um?	
Über welche Kompetenzen verfügt er/sie, um in Situationen, in denen persönliche/moralische Werte zu unterschiedlichen Zielen (z. B. langfristige vs. kurzfristige Ziele) im Konflikt stehen, angemessen zu reagieren?	
Wie sollte er/sie idealerweise zukünftig mit Zielkonflikten umgehen?	
Welche Kompetenzen sollte er/sie noch entwickeln, um in den beschriebenen Situationen angemessen zu reagieren?	

KOMPETENZ- UND ROLLENPROFIL ZUM NACHHALTIGEN WIRTSCHAFTEN

Analysieren Sie bitte mit Bezug zur Stellenbeschreibung, über welche Teilkompetenzen der/die Stelleninhaber/-in (Mitarbeiter/-in oder Auszubildende) bereits verfügt und welche noch weiterentwickelt werden sollten. Beantworten Sie dazu die jeweiligen Leitfragen in den sechs Kompetenzfeldern. Sollte es sich um ein Stellenprofil für einen Auszubildenden handeln, ergänzen Sie bitte in Klammern, in welchem Ausbildungsjahr und Quartal die Kompetenzen entwickelt werden sollen.

Ordnen Sie bitte nach Bestimmung der Kompetenzen ein, welches Rollenbild der/dem Mitarbeiter/-in bzw. Auszubildenden am nächsten kommt. Nutzen Sie zur Erläuterung das entsprechende Feld.

© Schömer, Wöde, Kiepe, Becker, Jahncke, Raschel & Reibmann 2019 - Version 19_1a

Literatur:
Rehmann, K., Inzicka, W. & Schömer, T. (Hrsg. 2013). Beruf- und Arbeitspsychologie. Wiesbaden

Abbildung 31: Schritt 2: Kompetenz- und Rollenprofil

151

- *Fachkompetenz*: berufsrelevantes Wissen und Fähigkeiten, sachlich angemessen und fachlich kompetent zu handeln,
- *Methodenkompetenz*: Fähigkeit, berufsrelevantes Wissen im praktischen Handeln überprüfen und berufliche Praxis beschreiben und erklären zu können,
- *Gestaltungskompetenz*: Fähigkeit, an der Gestaltung beruflicher Praxis sachkompetent und moralisch-ethisch verantwortlich mitzuwirken,
- *Moralisch-ethische Kompetenz*: Entwickeln eigener Wertvorstellungen, Orientierung an gemeinsamen Wertvorstellungen, Solidarität mit anderen, aber auch Kritikfähigkeit,
- *Sozialkompetenz*: Entwicklung von beruflichem Selbstbewusstsein und Ich-Identität, Beförderung von Sprache und Kommunikation,
- *Abstraktionskompetenz*: Entwickeln sprachlicher Verallgemeinerungen, Fähigkeit zur sprachlichen Verständigung mit anderen (vgl. Rebmann, Tenfelde & Schlömer 2011, S. 129 ff.).

Zur weiteren Ausdifferenzierung des Kompetenzprofils ist es sinnvoll, auch den Personentyp miteinzubeziehen, der der/dem Mitarbeiter/-in zugeschrieben wird. Je nach Stelle und Aufgabenbereich bedarf es ganz unterschiedlicher Typen oder Rollen. Die Typisierung ist keinesfalls als starres Muster zu verstehen. So kann es z. B. auch Mischtypen geben. Als Hilfestellung dazu dienen folgende unterschiedliche Rollentypen:

- *Umsetzer/-in*: Extrovertiert, motiviert, selbstständig, flexibel, fokussiert,
- *Beobachter/-in*: Zurückhaltend, besonnen, strategisch, strukturiert, untersuchend,
- *Teamplayer/-in*: Kommunikativ, einfühlsam, extrovertiert, kompromissbereit, hilfsbereit,
- *Perfektionist/-in*: Ordentlich, sorgfältig, gewissenhaft, strukturiert, kontrollierend,
- *Innovator/-in*: Kreativ, selbstbewusst, risikobereit, (nicht immer) regelkonform, selbstständig.

10. Arbeitsphase 2

Die/der Dozent/-in stellt nun den Arbeitsauftrag zur Erstellung eines Rollen- und Kompetenzprofils für eine/einen Mitarbeiter/-in oder Auszubildende(n) vor und teilt die dazugehörige Tischvorlage (DIN A2-Blanco-Poster, Schritt 2: Kompetenz- und Rollenprofil, Haftnotizzettel, Papier und Stifte) zur Bearbeitung aus. Außerdem erwähnt die/der Dozent/-in, dass die Bearbeitung des Arbeitsauftrags in Einzelarbeit, Partner- oder Kleingruppenarbeit (betriebs- oder branchenspezifisch) erfolgen kann. Darüber hinaus werden eventuelle Rückfragen der Teilnehmer/-innen geklärt.

11. Präsentation, Diskussion und Reflexion

Alle (oder evtl. auch nur ausgewählte) Teilnehmer/-innen stellen ihre Ergebnisse entlang ihrer ausgefüllten Tischvorlage vor. Hierbei ist zu beachten, dass alle Teilkompetenzen bearbeitet und die Rollentypen ausgewählt wurden. Nach Abschluss der Präsentation der

Arbeitsergebnisse erfolgt eine Diskussion im Plenum. Die Teilnehmer/-innen geben sich gegenseitig Rückmeldungen zu ihren Ergebnissen und nehmen ggf. Anpassungen an ihren Rollen- und Kompetenzprofilen vor.

7.5 M 4.D: Schritt 3: Arbeitsaufgaben und Handlungssituation

Tabelle 25: Moduleinheit M 4.D – Phasen 12–14

Phasen	Handlungen	Aktionsform	Medieneinsatz / Lerngegenstand	Zeit
12. Einführung in Schritt 3 des KObI.NAWI-Instrumentes	Dozent/-in stellt Schritt 3 vor Dozent/-in wiederholt Nutzenversprechen der GEMO.NAWI und dessen kritische Erfolgsfaktoren	Dozent(inne)n-Vortrag, Gespräch im Plenum	KObI.NAWI-Instrument, Informationsblatt	ca. 15 Min.
13. Arbeitsphase 3	Teilnehmer/-innen bearbeiten den dritten Schritt des KObI.NAWI-Instrumentes	Einzel-, Partner- Kleingruppenarbeit	Schritt 3 des KObI.NAWI-Instrumentes, Informationsblatt	ca. 45 Min.
14. Präsentation, Diskussion und Reflexion	Teilnehmer/-innen diskutieren, reflektieren und überarbeiten ggf. ihre Arbeitsaufgaben und Handlungssituation auf Grundlage der erhaltenen Rückmeldungen	Gespräch im Plenum		ca. 30 Min.

12. Einführung in Schritt 3 des KObI.NAWI-Instrumentes

Die/der Dozent/-in führt nun in den *dritten Schritt* des KObI.NAWI-Instrumentes ein (vgl. Abbildung 32). Bei dieser Betrachtung der *Performanz* geht es nicht mehr um die Makroperspektive der Stellenbeschreibung, sondern um einen detaillierten Blick auf die Arbeitsaufgaben und Handlungssituationen (Mikroperspektive). Es soll eine Arbeitsaufgabe in einer konkreten Handlungssituation analysiert werden die:

- (1) von der/dem Auszubildenden bzw. Mitarbeiter/-in und der/dem Ausbilder/-in bzw. Mentor/-in als besonders herausfordernd und problemhaltig eingeschätzt wird und daher besondere Lernbedarfe aufweist sowie
- (2) eine besondere Zukunftsrelevanz und Bedeutung für die Entwicklung und Umsetzung des Geschäftsmodells für nachhaltiges Wirtschaften (GEMO.NAWI) hat.

An dieser Stelle kann bereits vor Beginn der eigentlichen Arbeitsphase ein kurzer Austausch zwischen den Teilnehmer(inne)n bezüglich einer relevanten Handlungssituation eingeplant werden.

Modul 4: Kompetenzentwicklung bilanzieren und planen

Handlungskompetenz	idealtypische Bearbeitung	Handlungssituation: Kundenansprache	Handlungssituation: Auswahl an passenden Angeboten
Mitarbeiter: kennen ihre Bestandskunden, wissen um deren Geschäftsverhalten und können die Ansprache organisieren, z. B. sie für die Ansprache bereits eine Auswahl an Produkten zusammenstellen	Mitarbeiter nehmen sich in Beratungsgesprächen (Telefon, Email) Zeit für Neukunden	Kunden sind nicht an Beratung interessiert und wollen nur Preise vergleichen	Umweltbakterien, Herausforderungen und Probleme Kunde hat kein Interesse, Alternativen kennenzulernen
Mitarbeiter: erkennen Kunden mit Beratungsbedarf	Mitarbeiter können Beratungsbedarf bei den Kunden (auch Bestandskunden) aufdecken	Kunden erwarten E-Commerce-Angebote, z. B. Onlineshops, auch im Groß- und Außenhandel und bestellen weniger über Telefon	Die Analyse war nicht erfolgreich und deshalb trifft die Auswahl nicht die Erwartungen bzw. den Bedarf der Kunden
Mitarbeiter: können schnell die Wünsche der Kunden herausfinden und die Beratung schnell einleiten und durchführen	Mitarbeiter bauen eine vertrauensvolle Atmosphäre auf und schaffen dadurch die Basis für ein Beratungsgespräch	Kunden bestellen direkt beim Hersteller	Bestehende Mitarbeiter: kennen sich in den Branche der Kunden nicht gut aus und müssen ggf. nachgeschult werden
Mitarbeiter: schaffen es, die Beratungsphilosophie, z. B. „Transparenz der Herkunft der Produkte“, zu erläutern	Mitarbeiter erfragen die genauen Vorstellungen und Erwartungen der Kunden an ein Produkt	Zwischenbedienfunktion erscheidt durch Internet überflüssig, auch Bestandskunden greifen auf die Dienstleistungen des Groß- und Außenhändlers nicht mehr zurück	Mitarbeiter: nehmen wahr, testen und erproben Kunden testen und erproben und kaufen dann online
Mitarbeiter: analysieren ggf. gemeinsam mit den Kunden, welche Erwartungen deren Kunden an das Produkt haben, um eine passende Auswahl zu treffen	Mitarbeiter sind über Entwicklungen und Trends in unterschiedlichen Branchen informiert und können dieses Wissen in die Analyse einfließen lassen	Kunden erwarten, dass man ihre Erwartungen bereits kennt	Kunden wollen nur auf Kommission kaufen (Risiko trägt der Käufer) Hersteller: einen Bestandsplan direkt an die Kunden und schaffen so das Käuferpotenzial ab
Mitarbeiter: erfragen die Erfahrungen der Kunden mit ggf. ähnlichen Produkten	Mitarbeiter: erkennen implizite Erwartungen des Kunden an ein Produkt	Kunden sind bereits über andere Kanäle, z. B. das Internet informiert, Wettbewerbsrück ist besonders hoch	Mitarbeiter: geben ein ehrliches Feedback
Mitarbeiter: analysieren den vom Kunden erwarteten Nutzen eines Produktes und gleichen ihn mit den angebotenen Produkten ab	Mitarbeiter: erkennen, wenn das Nutzerversprechen nicht deckungsgleich mit den Erwartungen des Kunden ist	Kunden erwarten, dass man ihre Erwartungen bereits kennt	Mitarbeiter: geben ein ehrliches Feedback Kunden sind nicht zufrieden mit dem Produkt
Mitarbeiter: geben Erfahrungen aus der Analyse an die Geschäftsleitung weiter (Angebotsgestaltung)	Mitarbeiter: versichern sich, ob sie die Kunden richtig verstanden haben (z. B. durch paraphrasierte Wiedergabe)	Kunden erwarten, dass man ihre Erwartungen bereits kennt	Mitarbeiter: geben ein ehrliches Feedback Kunden sind nicht zufrieden mit dem Produkt

Abbildung 32: Schritt 3: Arbeitsaufgaben und Handlungssituation

Im Anschluss daran stellt die/der Dozent/-in die Kriterien bzw. Fragen vor, mittels derer die Analyse erfolgen soll:

- Welche Arbeitsaufgaben werden innerhalb einer ausgewählten Handlungssituation nacheinander durchlaufen bzw. treten auf?
- An welchen kritischen Erfolgsfaktoren wird deutlich, dass das GEMO.NAWi in der jeweiligen Situation tatsächlich umgesetzt wird?
- Wie sieht eine idealtypische und handlungskompetente Bewältigung der jeweiligen Situation aus?
- Welche Unwägbarkeiten, Herausforderungen und Probleme bringt die Situation jeweils mit sich?

13. Arbeitsphase 3

Nun wird der Arbeitsauftrag zur Analyse einer Handlungssituation sowie zur Identifikation und Beschreibung der Situation und den zugehörigen Arbeitsaufgaben vorgestellt. Dabei wird das dazugehörige Arbeitsblatt (DIN A4-Blanco-Vorlage, Schritt 3: Handlungssituation) zur Bearbeitung ausgeteilt. Zur Unterstützung für die Aufgabebearbeitung wird zusätzlich ein Informationsblatt ausgegeben. Auf diesem ist die Analyse der Handlungssituation *Kundenberatung* als Beispiel aufgeführt. Diese zeigt zudem einzelne Arbeitsaufgaben innerhalb eines Kundenberatungsprozesses auf. Die Bearbeitung des Arbeitsauftrags kann in Einzelarbeit, Partner- oder Kleingruppenarbeit (betriebs- oder branchenspezifisch) angeleitet werden. Es werden eventuelle Rückfragen der Teilnehmer/-innen geklärt.

14. Präsentation, Diskussion und Reflexion

Alle oder (bedarfsweise nur ausgewählte) Teilnehmer/-innen stellen ihre Ergebnisse entlang ihres ausgefüllten Arbeitsblattes vor. Hierbei achtet die/der Dozent/-in darauf, dass alle Kriterien berücksichtigt wurden. Besonders aufmerksam ist das Kriterium 2 („An welchen kritischen Erfolgsfaktoren wird deutlich, dass das GEMO.NAWi in der jeweiligen Situation tatsächlich umgesetzt wird?“) zu behandeln. Denn nur, wenn die Relevanz der Handlungssituation und der dazugehörigen Arbeitsaufgaben für das Geschäftsmodell erkannt wird, kann auch eine solide und umfassende Analyse erfolgen. Nach Abschluss der Präsentationsphase der Arbeitsergebnisse erfolgt eine Diskussion im Plenum. Die Teilnehmer/-innen geben sich gegenseitig Rückmeldungen zu ihren Ergebnissen und nehmen ggf. Anpassungen an ihren Rollen- und Kompetenzprofilen vor.

7.6 M 4.E: Schritt 4: Aufgabenorientierte Kompetenzbilanzierung

Tabelle 26: Moduleinheit M 4.E – Phasen 15–17

Phasen	Handlungen	Aktionsform	Medieneinsatz / Lerngegenstand	Zeit
15. Einführung in Schritt 4 des KObi.NAWi-Instrumentes	Dozent/-in stellt Schritt 4 vor Dozent/-in geht auf handlungssituationsbezogenes Kompetenzteilstrukturmodell ein	Dozent(inne)n-Vortrag	KObi.NAWi-Instrument	ca. 15 Min.
16. Arbeitsphase 4	Teilnehmer/-innen bearbeiten den vierten Schritt des KObi.NAWi-Instrumentes	Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit	Schritt 4 des KObi.NAWi-Instrumentes	ca. 40 Min.
17. Präsentation, Diskussion und Reflexion	Teilnehmer/-innen diskutieren, reflektieren und überarbeiten ggf. handlungssituationsbezogene Kompetenzteilstrukturmodell auf Grundlage der erhaltenen Rückmeldungen	Gespräch im Plenum		ca. 20 Min.

15. Einführung in Schritt 4 des KObi.NAWi-Instrumentes

Nun wird der *vierte Schritt* des KObi.NAWi-Instrumentes behandelt (vgl. Abbildung 33). Analog zu Schritt 2 geht es hier um die Übertragung des vorangegangenen Schrittes in ein kreisstrukturelles Kompetenzstrukturmodell. Nun soll im vierten Schritt das Kompetenzstrukturmodell in Hinblick auf die zuvor in Schritt 3 analysierte Handlungssituation und ihren zugehörigen Arbeitsaufgaben ausdifferenziert werden. Ziel ist es, für die spezifische Handlungssituation und ihren jeweiligen Arbeitsaufgaben auf der Mikroebene ein Kompetenzprofil zu entwerfen. Grundsätzlich lässt sich dieses Kompetenzprofil für jede berufliche Handlungssituation der Stellenbeschreibung entwerfen, was jedoch in der Fortbildung aus zeitlichen Gründen kaum umzusetzen ist. Es sollte darauf hingewiesen werden, dass eine umfangreiche Kompetenzprofilerstellung jeder einzelnen Handlungssituation in der Praxis durchaus sinnvoll ist. Denn je mehr solcher Kompetenzprofile bestehen, desto präziser lässt sich auch das Kompetenz- und Rollenprofil auf der Makroebene beschreiben.

16. Arbeitsphase 4

Die/der Dozent/-in stellt nun den Arbeitsauftrag zur Erstellung eines Kompetenzprofils für eine ausgewählte Handlungssituation vor und teilt die dazugehörige Tischvorlage (DIN A2-Blanco-Poster, Schritt 4: Aufgabenorientierte Kompetenzbilanzierung, vgl. Abbildung 33) zur

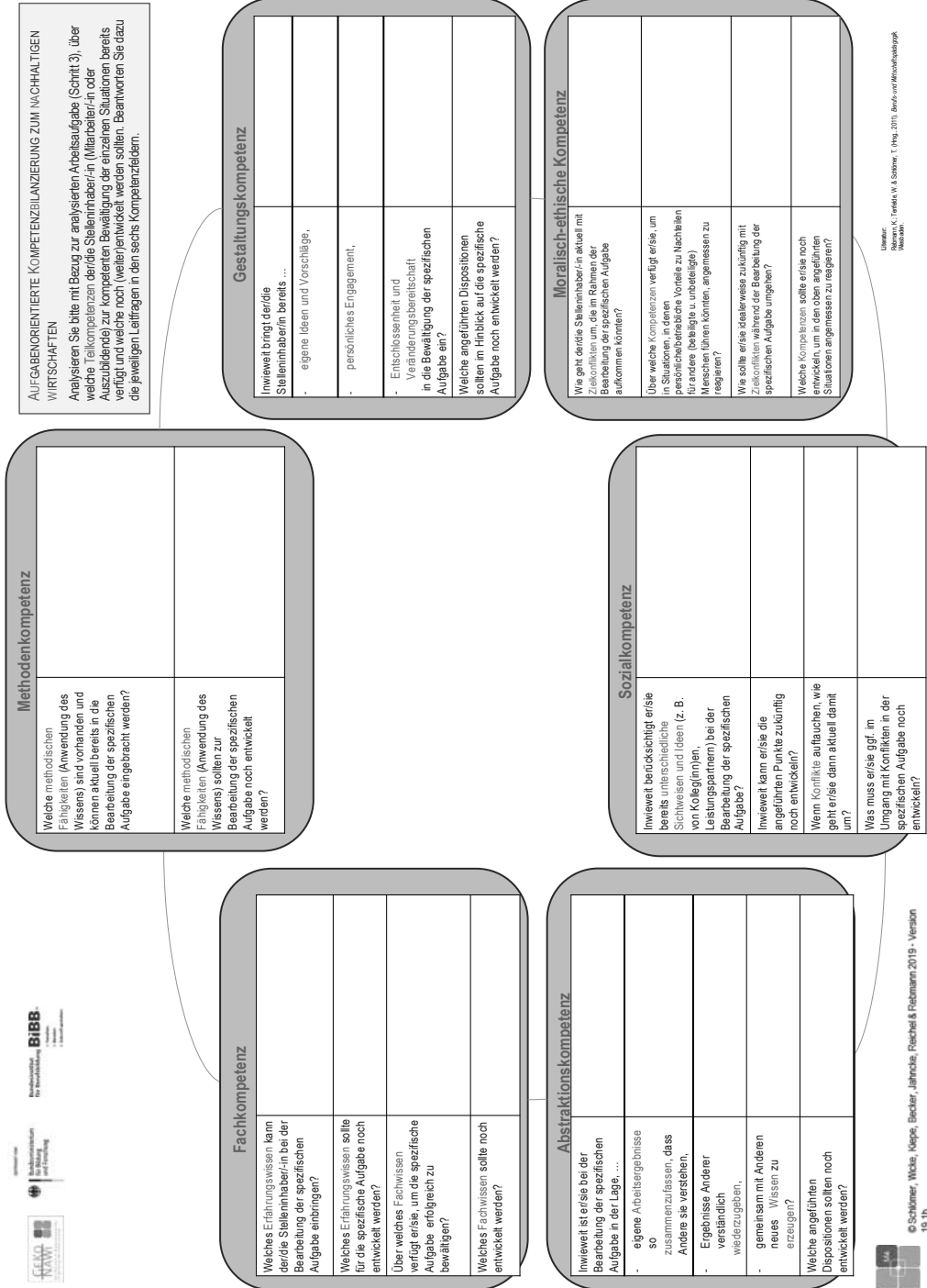


Abbildung 33: Schritt 4: Aufgabenorientierte Kompetenzbilanzierung

Bearbeitung aus. Außerdem erwähnt die/der Dozent/-in, dass die Bearbeitung des Arbeitsauftrags in Einzelarbeit, Partner- oder Kleingruppenarbeit (betriebs- oder branchenspezifisch) erfolgen kann. Darüber hinaus werden eventuelle Rückfragen der Teilnehmer/-innen geklärt.

17. Präsentation, Diskussion und Reflexion

Alle oder ausgewählte Teilnehmer/-innen stellen ihre Ergebnisse entlang ihrer ausgefüllten Tischvorlage vor. Hierbei achtet die/der Dozent/-in darauf, dass alle Teilkompetenzen berücksichtigt wurden. Bei bestimmten Handlungssituationen kann schnell der Eindruck entstehen, dass dort z. B. nur fachliche Kompetenzen benötigt werden. Nach Abschluss der Präsentation der Arbeitsergebnisse erfolgt eine Diskussion im Plenum. Die Teilnehmer/-innen geben sich gegenseitig Rückmeldungen zu ihren Ergebnissen und nehmen ggf. Anpassungen an ihren Rollen- und Kompetenzprofilen vor.

7.7 M 4.F: Schritt 5: Leitfadenorientiertes Kompetenzentwicklungsgespräch

Tabelle 27: Moduleinheit M 4.F – Phasen 18–19

Phasen	Handlungen	Aktionsform	Medieneinsatz / Lerngegenstand	Zeit
18. Einführung in Schritt 5 des KObi.NAWi-Instrumentes	Dozent/-in stellt Schritt 5 vor Dozent/-in gibt Hinweise zu leitfragenorientierten Kompetenzentwicklungsgesprächen	Dozent(inne)n-Vortrag	KObi.NAWi-Instrument und Informationsblatt	ca. 15 Min.
19. Reflexion von Kompetenzgesprächen	Teilnehmer/-innen stellen ihre betriebs-/branchenspezifischen Kompetenzentwicklungsinstrumente vor und reflektieren diese unter Bezugnahme des leitfragenorientierten Kompetenzentwicklungsgesprächs.	Gespräch im Plenum	SCHRITT 5 des KObi.NAWi-Instrumentes, Informationsblatt	ca. 30 Min.

18. Einführung in Schritt 5 des KObi.NAWi-Instrumentes:

Die Teilnehmer/-innen haben sich von der Entwicklung einer Stellenbeschreibung ausgehend zunehmend intensiver mit den Anforderungen einzelner Handlungssituationen und den dazu passenden Kompetenzprofilen auseinandergesetzt. Im nun folgenden letzten und *fünften Schritt* werden die zwei zuvor voneinander getrennten Ebenen der Performanz und der Kompetenz in einem Kompetenzentwicklungsgespräch miteinander verbunden. Der fünfte Schritt stellt damit auch das Bindeglied zwischen der Makroebene (Schritt 1 und Schritt 2) und der Mikroebene (Schritt 3 sowie Schritt 4) dar. Von Dozierendenseite kann an dieser Stelle erläutert werden, dass Kompetenzentwicklungsgespräche als ein Instrument der Personalentwicklung dazu

dienen, offenzulegen, welche Kompetenzen von der/dem Mitarbeiter/-in bereits eingebracht werden und welche noch ausbaufähig sind bzw. bisher nicht eingebracht werden konnten. Demzufolge zeigen sich mittels dieses Instruments die individuellen Entwicklungsbedarfe von Mitarbeiter(inne)n auf. Die Teilnehmer/-innen erhalten einen Leitfaden für das Führen von Kompetenzentwicklungsgesprächen (vgl. Abbildung 34), dieser wird gemeinsam besprochen.

INFOBOX 15: Personalentwicklungsgespräche

Personalentwicklungsgespräche sind in der Regel strukturierte Einzelgespräche zwischen den direkten Vorgesetzten oder Ausbilder(inne)n und den Mitarbeiter(inne)n oder Auszubildenden. Diese finden typischerweise einmal jährlich statt. Im Gespräch geht es zumeist sowohl um die erforderlichen Kompetenzen, die zur gegenwärtigen Bewältigung des zugeschriebenen Aufgabenbereichs benötigt werden als auch um die zukünftig erforderlichen Kompetenzen. Ziel eines solchen Entwicklungsgesprächs ist es, eine Art Soll-Ist-Vergleich im Bereich der Kompetenzanwendung, durchzuführen. Diese Potentialanalyse ist ein notwendiger Bestandteil eines Kompetenzentwicklungsgesprächs. Sie dient dazu, Entwicklungsbedarfe zu erkennen und Mitarbeiter/-innen gezielt zu fördern. Die Entwicklungsgespräche sind keineswegs einseitig auf die Ansprüche der Vorgesetzten und Ausbilder/-innen ausgerichtet, sondern sollen die Wünsche der Mitarbeiter/-innen und Auszubildenden systematisch einbinden (vgl. Schäfers-Hansch 2015, S. 93 f.; Kiepe & Wicke 2019, im Druck).

Der für den Schritt 5 eingesetzte Leitfaden umfasst vier Teilbereiche, die im Folgenden beschrieben werden.

Teil A setzt den Fokus auf die Makroebene. Das mit Hilfe des Leitfadens zwischen Ausbilder/-in und Auszubildenden bzw. Mentor/-in und Mitarbeiter/-in geführte Gespräch zielt unter anderem auf einen Abgleich zwischen Stellenbeschreibung mit dem Kompetenz- und Rollenprofil ab. Hier geht es darum zunächst gemeinsam die Stellenbeschreibung mit den bisher gemachten Erfahrungen abzugleichen und mögliche Entwicklungspotentiale oder Änderungswünsche in Form von z. B. Schwerpunktverlagerungen in der Aufgabenverteilung vorzunehmen. Auch gilt es hier mit Blick auf die Stellenbeschreibung zu schauen, welche Kompetenzbereiche noch Entwicklungspotential aufweisen.

Teil B setzt den Fokus auf die Mikroebene. Das zwischen Ausbilder/-in und Auszubildenden bzw. Mentor/-in und Mitarbeiter/-in geleitete Gespräch zielt unter anderem auf einen Abgleich zwischen einer ausgewählten Handlungssituation und den dieser zugehörigen Arbeitsaufgaben mit dem aufgabenorientierten Kompetenzprofil ab, um eventuelle Diskrepanzen in Form von individuellen Kompetenzentwicklungsbedarfen abzuleiten. Hier geht es darum, zunächst gemeinsam eine ausgewählte Handlungssituation sowie die in dieser Situation enthaltenen Arbeitsaufgaben zu besprechen und ggf. Schwierigkeiten (Über- oder Unterforderung) zu ermitteln. Ferner geht es auch hier darum, mittels Abgleich mit einem Kompetenzprofil zu dieser Handlungssituation ein mögliches Entwicklungspotential offenzulegen.

Teil C setzt den Schwerpunkt auf Kompetenzentwicklung. Das zwischen Ausbilder/-in und Auszubildenden bzw. Mentor/-in und Mitarbeiter/-in geleitete Gespräch zielt vor allem auf die Ableitung von Ansatzpunkte zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften ab.

Exemplarisch kann der nachstehende Leitfaden aus Kiepe & Wicke (2019 im Druck) als Orientierung und Ergänzung für die Durchführung eines Personalentwicklungsgesprächs genutzt werden.

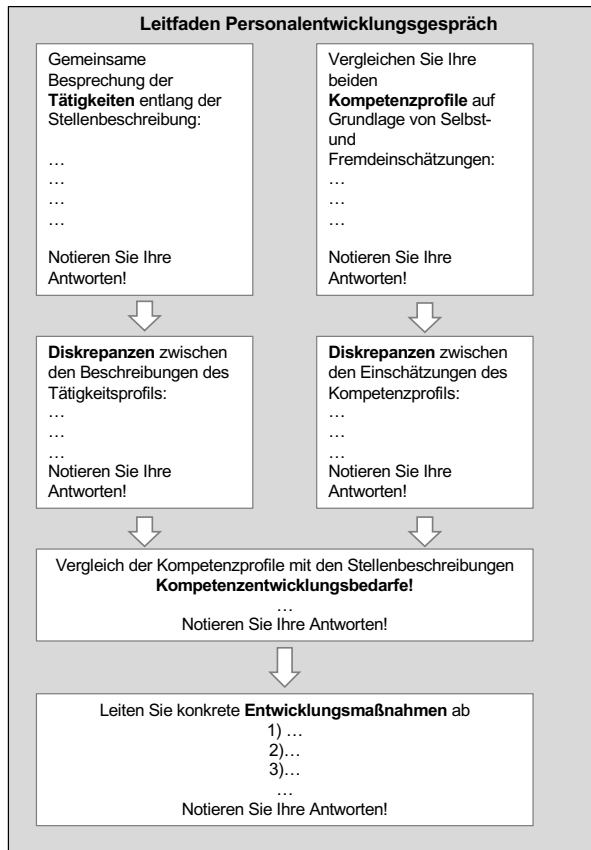


Abbildung 34: Schritt 5: Struktur des Leitfadens zum Personalentwicklungsgespräch

19. Reflexion von Kompetenzgesprächen

Die Teilnehmer/-innen stellen ihre betriebs- oder branchenspezifischen Kompetenzentwicklungsinstrumente vor und reflektieren diese unter Bezugnahme des vorab von der/dem Dozent/-in vorgestellten Leitfadens (vgl. Abbildung 34). Die/der Dozent/-in gibt Rückmeldungen zu den vorgestellten Leitfäden und diskutiert mit den Teilnehmer(inne)n mögliche Ansatzpunkte zur erfolgreichen Umsetzung von Kompetenzentwicklungsgesprächen. So erhalten die Teilnehmer/-innen erste Ideen zur Überarbeitung oder zur Neuentwicklung eines eigenen betriebsspezifischen Reflexionsgesprächsleitfadens im Rahmen von Personalentwicklungsgesprächen.

Die/der Dozent/-in kann an dieser Stelle den Teilnehmer(inne)n hier Zeit für eine Überarbeitung oder Entwicklung ihres (noch nicht) bestehenden Reflexionsleitfadens eines Personalentwicklungsgesprächs einräumen.

7.8 M 4.G: Transfer, Evaluation und Ausblick

Tabelle 28: Moduleinheit M 4.G – Phasen 20–22

Phasen	Handlungen	Aktionsform	Medieneinsatz / Lerngegenstand	Zeit
20. Evaluation des Moduls	Teilnehmer/-innen evaluieren das vierte Fortbildungsmodul	Einzelarbeit	Power-Point-Präsentation, Evaluationsbogen	ca. 10 Min.
21. Bereitstellung von Transferaufgaben	Dozent/-in stellt Transferaufgaben vor	Dozent(inn)en-Vortrag	Power-Point-Präsentation Transferaufgaben	ca. 10 Min.
22. Abschluss	Dozent/-in schließt die gesamte Fortbildung GEKONAWI ab	Dozent(inn)en-Vortrag		ca. 15 Min.

20. Evaluation des Moduls:

Die/der Dozent/-in teilt den Teilnehmer(inne)n den Evaluationsbogen aus. Dieser wird in Einzelarbeit von jedem/ jeder Teilnehmer/-in ausgefüllt. Beim Einsammeln der Bögen ist auf Anonymität zu achten.

21. Bereitstellung von Transferaufgaben

Nach der Evaluationsphase weist die/der Dozent/-in darauf hin, dass zur vertiefenden Auseinandersetzung mit dem vierten Fortbildungsmodul Transferaufgaben zur Verfügung gestellt werden (siehe Anhang: Transferaufgaben). Zudem wird geklärt, wie die Transferaufgabe besprochen werden kann. Anders als in Modul 1, 2 und 3 gibt es nicht die Möglichkeit eines Präsenztermins. Hierfür kann sich die/der Dozent/-in vorab für eine der nachfolgenden Möglichkeiten entscheiden oder beide den Teilnehmer(inne)n vorstellen und gemeinsam mit ihnen eine auswählen:

- (1) Austausch über eine zuvor eingerichtete Online-Lernplattform durch den Bildungsanbieter oder
- (2) Festlegung eines weiteren Termins, an dem alle Teilnehmer/-innen zur Besprechung der vierten Transferaufgabe teilnehmen können.

Diese Möglichkeiten klärt die/der Dozent/-in mit den Teilnehmer(inne)n ab.

22. Abschluss

Zum Abschluss des vierten Moduls erhalten die Teilnehmer/-innen einen Überblick über alle vier Module. Die/der Dozent/-in legt die wesentlichen Inhalte der Module offen und zeigt die wichtigsten Schnittstellen auf. Die Fortbildung schließt mit einer Reflexionsrunde, um den Teilnehmer(inne)n die Gelegenheit zu geben, über ihre wesentlichen „Lesson Learned“ aus dem Besuch der Module zu berichten sowie Ideen zur Umsetzung von GEKONAWI in ihrer Betriebs- und Ausbildungspraxis zu überlegen.

8 Schlussbemerkung, Verweise und Ausblick

Das vorliegende Handbuch stellt ein wesentliches Ergebnis aus dem Praxis- und Entwicklungsstrang des Modellversuchs GEKONAWI dar: Das theoretische Hintergrundwissen und die praktisch-konzeptuellen Umsetzungsbeschreibungen zu den vier Fortbildungsmodulen richten sich in erster Linie an Dozent(inn)en, Lehrer/-innen, Trainer/-innen und Coaches, die das Konzept als Präsenzveranstaltungen umsetzen möchten. Für die Teilnehmer/-innen der Fortbildung ist mit einer umfassenden Praxishandreicherung und Selbstlernmaterialien für Ausbilder/-innen und Auszubildende ein weiteres wichtiges Produkt entstanden, es soll sowohl begleitend zu der Moduldurchführung als auch nach Abschluss der Module eingesetzt werden. Die Praxishandreicherung erscheint in der Reihe „Berufsbildung in der Praxis“ des BIBB (Verlag Bertelsmann) und wird – wie das vorliegende Handbuch – online kostenfrei verfügbar sein.

Neben diesen beiden zentralen Publikationen für die Praxis sind zwei weitere Produkte entstanden, die den Transfer und die Weiterführung der Modellversuchsergebnisse in den Blick nehmen. Zum einen wurde eine Expertise zur Integration der Modulfortbildung in etablierte Fortbildungsangebote entwickelt. Sie soll der Bildungspolitik, aber auch den Bildungsanbietern aufzeigen, wie das Modulkonzept im Bildungsmarkt zu verorten ist und wie es sich auch in etablierte Fort- und Weiterbildungsstrukturen perspektivisch einbringen lässt. Zum anderen wurden Entwicklungs- und Einführungskonzepte sowohl zur Zertifizierung der Modulfortbildung (Modulbeschreibungen, Mikro- und Makroplanung, möglicher Zertifizierungsprozess) als auch für ein Qualifikationsangebot für Auszubildende im Handel (Skizze eines Curriculums, Umsetzungsdesign, mögliche Prüfungsregelung) entwickelt.

Die vorgenannte Produktentwicklung wurde durch eine umfassende Modellversuchsforschung angeleitet: So sind die Grundstrukturen des GEKONAWI-Ansatzes und der vier Module aus theoretischen Annahmen und insbesondere aus den Ergebnissen umfangreicher Studien entstanden. Erstens wurden insgesamt vier jeweils dreistündige Gruppendiskussionen mit Expert(inn)en aus Wissenschaft und Praxis zu den Themenschwerpunkten der vier Module durchgeführt. Die dadurch gewonnenen Daten wurden mittels qualitativer Auswertungsmethoden aufbereitet und zur Ausdifferenzierung des im Kapitel 2 erörterten Referenzmodells genutzt. Zweitens wurde eine standardisierte Befragung von Handelsbetrieben durchgeführt, an der 253 Befragte teilnahmen. Mit der zweiten Studie wurde zum einen erhoben, worin das professionelle Verständnis von Ausbilder(inne)n über nachhaltiges Wirtschaften besteht sowie zum anderen, wie das didaktisch-methodische Verständnis der Ausbilder/-innen ausgeprägt ist. Die Ergebnisse beider Studien waren essenziell, um eine erfolgreiche und anschlussfähige Professionalisierungsstrategie zum nachhaltigen Wirtschaften und Ausbilden zu entwickeln. Damit soll an dieser Stelle die besondere Bedeutung von forschungsorientierten Modellversuchen zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung betont werden!

Rückblickend ist im Modellversuch ein in sich schlüssiger, wenngleich auch in der Anwendung sehr anspruchsvoller Modellansatz entstanden, der die strategische Bedeutung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung für Gesellschaft und Wirtschaft aufzeigt und im Besonderen die Rolle von Ausbilder(inne)n, Organisationsentwickler(inne)n und

Schlussbemerkung, Verweise und Ausblick

Personalentwickler(inne)n im Hinblick auf die Zukunftssicherung in den Betrieben herausstellt. Die Projektverantwortlichen werden den Modellansatz gezielt weiter beforschen und entwickeln, u. a. bieten sich hierzu die Bereiche des Entrepreneurship und der Entrepreneurship Education an.

Literaturverzeichnis

- Ahrend, K.-M. (2016). *Geschäftsmodell Nachhaltigkeit. Ökologische und soziale Innovationen als unternehmerische Chance*. Berlin: Springer Gabler.
- Antoni-Komar, I.; Lautermann, C. & Pfriem, R. (2011). Unternehmenserfolg aus Nachhaltigkeitsperspektive. In R. Pfriem, R. (Hrsg.), *Eine neue Theorie der Unternehmung für eine neue Gesellschaft* (S. 183–206). Marburg: Metropolis.
- Bach, N.; Buchholz, B. & Eichler, N. (Hrsg.) (2003). *Geschäftsmodelle für Wertschöpfungsnetzwerke. Wilfried Krüger zum 60. Geburtstag*. Wiesbaden: Gabler.
- Baethge, M.; Müller, J. & Pätzold, G. (1980). Betriebliche Situation und Berufsprobleme von Ausbildern – zum Verhältnis von Professionalisierungsprozeß, Tätigkeitsstrukturen und Berufsbewußtsein von Ausbildern. *BWP, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 20(7), 10–14.
- Bahl, A. (2011). Zwischen Baum und Borke. Dilemmata des betrieblichen Ausbildungspersonals an der Schwelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem. *BWP, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 40(6), 16–20.
- Bahl, A.; Blötz, U.; Brandes, D.; Lachmann, B.; Schwerin, C. & Witz, E.-M. (2012). *Die Situation des auszubildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Abschlussbericht. Forschungsprojekt 2.2.301 (JFP 2008). Laufzeit I/09 bis II/12*. Bundesinstitut für Berufsbildung: Bonn.
- Baierl, R. & Grichnik, D. (2013). Effectuation in etablierten Unternehmen. Die Handlungsprinzipien in der unternehmerischen Praxis. In D. Grichnik & O. Gassmann (Hrsg.), *Das unternehmerische Unternehmen. Revitalisieren und Gestalten der Zukunft mit Effectuation – Navigieren und Kurshalten in stürmischen Zeiten* (S. 67–81). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Barth, K., Hartmann, M. & Schröder, H. (2015). *Betriebswirtschaftslehre des Handels* (7. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Bausch, T. (1997). *Die Ausbilder im dualen System der Berufsbildung. Eine Strukturanalyse des betrieblichen Ausbildungspersonals; Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Becker, M. (2008). Ausrichtung des beruflichen Lernens an Geschäfts- und Arbeitsprozessen als didaktisch-methodische Herausforderung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 14, 1–15. URL: https://www.bwpat.de/ausgabe14/becker_bwpat14.pdf [24.05.2019].
- Becker, M. & Spöttl, G. (2015). *Berufswissenschaftliche Forschung. Ein Arbeitsbuch für Studium und Praxis* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Beckmann, M. & Schaltegger, S. (2014). Unternehmerische Nachhaltigkeit. In H. Heinrichs & G. Michelsen (Hrsg.), *Nachhaltigkeitswissenschaften* (S. 321–376). Berlin: Springer.
- Bergmann, G. & Daub, J. (2006). *Systemisches Innovations- und Kompetenzmanagement. Grundlagen – Prozesse – Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler.
- Bigalk, D. (2006). *Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen – Spiegelbild der Organisation? Eine vergleichende Analyse von Unternehmen mit hoch und gering lernförderlichen Arbeitsplätzen*. Kassel: University Press.
- Bloemen, A. (2011). *Lernaufgaben in Schulbüchern der Wirtschaftslehre. Analyse, Konstruktion und Evaluation von Lernaufgaben für die Lernfelder industrieller Geschäftsprozesse*. München: Hampp.
- Breuer, K. (2005). Berufliche Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 8, 1–31. URL: https://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer_bwpat8.pdf [26.10.2018].
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (o. J.). *Ausbilden mit der Leittextmethode. Lernbaustein für das betriebliche Ausbildungspersonal*. URL: https://www.foraus.de/media/01_LBS_2018_Leittext_WEB.pdf [05.06.2019]. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2006). *Verordnung über die Berufsausbildung zum Kaufmann im Groß- und Außenhandel/ zur Kauffrau im Groß- und Außenhandel*.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.) (2012). *BIBB-Modellversuche Qualitätsentwicklung und -sicherung in der beruflichen Bildung. Instrument Nr. 11. Entwicklung von betrieblichen und individuellen*

Literaturverzeichnis

- Ausbildungsplänen*. URL: https://www.foraus.de/media/Instrument_11_-_Entwicklung_v_betriebl_in-div_Ausbildungsplänen-QUESAP.pdf, [10.07.2017].
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2015). *Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen*. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/2061> [Stand 11.04.2019].
- Burggraf, A. (2012). *Wettbewerbsstrategie bei Unternehmensgründungen. Die Einflussnahme der Kapitalgeber*. Wiesbaden: Gabler.
- Busian, A. (2011). Geschäftsprozessorientierung – curriculare Orientierungsgröße mit Integrationskraft oder Modeerscheinung? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 20, 1–26. URL: http://www.bwpat.de/content/uploads/media/busian_bwpat20.pdf [09.11.2018].
- Chomsky, N. (1970). *Aspekte der Syntaxtheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 93(2), 223–238.
- Degenhardt, L. (2007). *Pioniere nachhaltiger Lebensstile. Analyse einer positiven Extremgruppe mit bereichsübergreifender Kongruenz zwischen hohem nachhaltigen Problembewusstsein und ausgeprägtem nachhaltigen Handeln*. Kassel: Univ. Press.
- Dehnbostel, P. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster: Waxmann.
- Deutsche UNESCO Kommission [DUK] (2014). *Vom Projekt zur Struktur. Projekte, Maßnahmen und Kommunen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“* URL: <http://www.bne-portal.de/sites/default/files/downloads/publikationen/DUK%20-%20Vom%20Projekt%20zur%20Struktur.pdf>. [Zugriff 08.12.2017].
- Dyllick, T. (2003). Nachhaltigkeitsorientierte Wettbewerbsstrategien. In G. Linne & M. Schwarz (Hrsg.), *Handbuch Nachhaltige Entwicklung. Wie ist nachhaltiges Wirtschaften machbar?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ebbinghaus, M. (2011). Welche Rollen spielen berufliche und pädagogische Qualifikationen dafür, Mitarbeitern Ausbildungsaufgaben zu übertragen? Ergebnisse einer Betriebsbefragung. In U. Faßhauer, J. Aff, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung* (S. 123–134). Opladen: Barbara Budrich.
- Ehnert, I. (2009). *Sustainable human resource management. A conceptual and exploratory analysis from a paradox perspective*. Berlin: Physica-Verlag.
- Ehnert, I.; Harry, W. & Zink, K. J. (Hrsg.) (2014). *Sustainability and Human Resource Management*. Berlin: Springer.
- Eiff, W. von & Ziegenbein R. (Hrsg.) (2003). *Geschäftsprozessmanagement – Methoden und Techniken für das Management von Leistungsprozessen im Krankenhaus* (2. Aufl.). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Faltin, G. (2017). *Kopf schlägt Kapital. Die ganz andere Art, ein Unternehmen zu gründen. Von der Lust, ein Entrepreneur zu sein*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Faschingbauer, M. (2010). *Effectuation. Wie erfolgreiche Unternehmer denken, entscheiden und handeln*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Feldkamp, D.; Lüllau, C.; Rebmann, K. & Schlömer, T. (2014). Kompetenzbedarfe und Beschäftigungsfelder im Kontext der Energiewende. Entwicklung der Fortbildung „Fachwirt/-in erneuerbarer Energien und Energieeffizienz“. In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Weiterentwicklung von Berufen. Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Berichte zur beruflichen Bildung*. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung (S. 117–133). Bielefeld: Bertelsmann.
- Fischer, A. (2003). Plädoyer für eine bildungstheoretisch begründete nachhaltige Curriculumrevision. In R. Huisinga & U. Buchmann (Hrsg.), *Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung* (S. 45–79). Frankfurt am Main: Verl. der Ges. zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Fischer, A. (2006). Nachhaltiges Wirtschaften in der wirtschaftsberuflichen Bildung. In A. Fischer (Hrsg.), *Ökonomische Bildung – quo vadis?* (S. 45–72) Bielefeld: Bertelsmann.

- Fischer, A. (2007). Welche Möglichkeiten haben berufsbildende Schulen, Nachhaltigkeit zu thematisieren. In A. Fischer & K. Hahne (Hrsg.), *Strategien und Umsetzungspotenziale einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 41–53). Bielefeld: Bertelsmann.
- Fischer, A. & Seeber, S. (2014). Moderne kaufmännische Bildung – curriculare Zugänge und empirisch belastbare Kompetenzbestimmung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Profil 3, 1–18. URL: http://www.bwpat.de/profil3/fischer_seeber_profil3.pdf [19.08.2017].
- Foerster, H. von (1985). Entdecken oder Erfinden. Wie läßt sich Verstehen verstehen? In H. Gumin & A. Mohler (Hrsg.), *Einführung in den Konstruktivismus. Schriften der Carl Friedrich von Siemens Stiftung, Bd. 10* (S. 27–68). München: Oldenbourg.
- Frieling, E.; Bernard, H.; Bigalk, D. & Müller, R. F. (2006). *Lernen durch Arbeit. Entwicklung eines Verfahrens zur Bestimmung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz*. Münster: Waxmann.
- Gadatsch, A. (2010). *Grundkurs Geschäftsprozess-Management. Methoden und Werkzeuge für die IT-Praxis: Eine Einführung für Studenten und Praktiker* (6. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Gaitanides, M. & Ackermann, I. (2004). Die Geschäftsprozessperspektive als Schlüssel zu betriebswirtschaftlichem Denken und Handeln. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 1*, 1–28. URL: http://www.bwpat.de/spezial1/gaitanides_bwpat_spezial1.pdf [05.06.2019].
- Gaitanides, M. (2012). *Prozessorganisation: Entwicklung, Ansätze und Programme des Managements von Geschäftsprozessen* (3. Aufl.). München: Vahlen.
- Gillen, J. & Kaufhold, M. (2005). Kompetenzanalysen – kritische Reflexion von Begriffen und Messmöglichkeiten. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101(3), 364–378.
- Glaserfeld, E. von (1985). Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In H. Gumin & A. Mohler (Hrsg.), *Einführung in den Konstruktivismus. Schriften der Carl Friedrich von Siemens Stiftung, Bd. 10* (S. 1–26). München: Oldenbourg.
- Glaserfeld, E. von (1987). *Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig: Vieweg.
- Göpfert, I. & Kersting, R. (2017). *Wie Unternehmen in die Zukunft blicken*. Wiesbaden: Springer.
- Grantz, T.; Molzow-Voit, F. & Spöttl, G. (2014). Offshore-Windenergieerzeugung. In W. Kuhlmeier, A. Mohorič & T. Vollmer (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung Modellversuche 2010–2013* (S. 17–34). Bielefeld: Bertelsmann.
- Grober, U. (2010). *Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffs*. München: Kunstmann.
- Groh, G. & Schröder, V. (2008). *Sicher zur Kauffrau/zum Kaufmann im Groß- und Außenhandel. Der gesamte Prüfungsstoff in einem Buch*. Rinteln: Merkur
- Grunwald, A. & Kopfmüller, J. (2012). *Nachhaltigkeit*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Grzanna, C. & Fürstenau, B. (2014). Kaufmännische Bildung. Eine Betrachtung aus der Perspektive der Neugestaltung der beruflichen Grundbildung bei kaufmännischen Berufen. In H.-H. Kremer, T. Tramm & K. Wilbers (Hrsg.), *Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung: Vol. 10. Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinndimension* (S. 50–65). Berlin: epubli.
- Hacker, W. (1986). *Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Bern: Huber.
- Hauff, V. (Hrsg.) (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven: Eggenkamp.
- Hauff, von M. & Jörg, A. (2017). *Nachhaltiges Wachstum* (2. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB-HA) (2014/2016). *Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 26. Juni 2014 – geändert am 21. Juni 2016 – zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan, Nr. 160*. URL: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA160.pdf> [26.10.2018].
- Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB-HA) (2016): *Arbeitshilfe zur Umsetzung der HA – Empfehlung Nr. 160 neu zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan*. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA160_Arbeitshilfe.pdf [Stand 26.10.2018].

Literaturverzeichnis

- Hejl, P. (1985). Konstruktion der sozialen Konstruktion. Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie. In H. Gumin & A. Mohler (Hrsg.), *Einführung in den Konstruktivismus. Schriften der Carl Friedrich von Siemens Stiftung, Bd. 10* (S. 85–115). München: Oldenbourg.
- Hejl, P. M. & Stahl, H. K. (2000). Management und Selbstregulung. In P. M. Hejl & H. K. Stahl (Hrsg.), *Management und Wirklichkeit. Das Konstruieren von Unternehmen, Märkten und Zukünften* (S. 100–138). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Helmke, S.; Scherberich, J. U. & Uebel, M. (2016). *LOHAS-Marketing. Strategie – Instrumente – Praxisbeispiele*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hemkes, B. (2016). Bildungsinnovationen durch Modellversuche. In Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung 2015–2019* (S. 3). Bonn. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Broschuere_3te-Foerderlinie_2018_BITV.pdf [Zugriff 05.06.2019].
- Helmold, M. & Terry, B. (2016). *Lieferantenmanagement 2030. Wertschöpfung und Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit in digitalen und globalen Märkten*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Helmrich, R.; Tiemann, M.; Troltsch, K.; Lukowski, F.; Neuber-Pohl, C.; Lewalder, A. C.; Güntürk-Kuhl, B. (Hrsg.) (2016), *Digitalisierung der Arbeitslandschaften. Keine Polarisierung der Arbeitswelt, aber beschleunigter Strukturwandel und Arbeitsplatzwandel*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere (Heft 180). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Hochmann, L. & Pfriem, R. (2018). Verantwortung kommt mit Nähe. Vorspiel einer Unternehmenstheorie der Zukunft. In N. Buschmann, A. Henkel, Hochmann, L. Lütke, N. (Hrsg.), *Reflexive Responsibilisierung. Verantwortung für nachhaltige Entwicklung* (S. 123–140). Bielefeld: transcript.
- Huber, L., Hellmer, J., & Schneider, F. (2013). *Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (2. Aufl.). Bielefeld: UVW.
- Huttschenreuter, T. (2015). *Allgemeine Betriebswirtschaftslehre: Grundlagen mit zahlreichen Praxisbeispielen* (6. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Kastrup, J. (2013). Leitlinien für die didaktische Gestaltung der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung anhand von Beispielen aus der Ernährung und Hauswirtschaft. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial 6, 1–12. URL: http://www.bwpat.de/ht2013/ft11/kastrup_ft11-ht2013.pdf. [Zugriff 10.12.2017].
- Kehl, V.; Rebmann, K. & Schlömer, T. (2009). *Nachhaltigkeit in der Fortbildung betrieblicher Ausbilder/innen und ausbildender Fachkräfte in der Tourismuswirtschaft*. München: Hampp.
- Kersten, W.; Seiter, M.; von See, B.; Hackius, N. & Maurer, T. (2017). *Trends und Strategien in Logistik und Supply Chain Management – Chancen der digitalen Transformation*. Bremen: DVV Media Group.
- Kettschau, I. (2014). Nachhaltigkeitsbildung in Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufen – Grundlagen, Konzept, Ergebnisse. In W. Kuhlmeier, A. Mohorič & T. Vollmer (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung Modellversuche 2010–2013* (S. 95–118). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kiepe, K. & Wicke, C. (2019 im Druck). Leitfaden zur Vorbereitung und Durchführung eines Personalentwicklungsgesprächs. In S. F. Dietel, H. Schmidt, R. Weiß & W. Wittwer (Hrsg.), *Ausbilder-Handbuch*. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Klemisch, H.; Schlömer, T. & Tenfelde, W. (2008). Wie können Kompetenzen und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften ermittelt und beschrieben werden? In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 103–122). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klotz, V. K. (2015). *Diagnostik beruflicher Kompetenzentwicklung: Eine wirtschaftsdidaktische Modellierung für die kaufmännische Domäne*. Wiesbaden: Gabler.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018) *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf. [Stand 11.04.2019].
- Koch, S. (2015). *Einführung in das Management von Geschäftsprozessen* (2. Aufl.) Berlin: Springer.

- Köhn-Ladenburger, C. (2013). *Marketing für LOHAS. Kommunikationskonzepte für anspruchsvolle Kunden*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kron, F. W. (2004). *Grundwissen Didaktik* (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Kutt, K. (2004). Editorial: Blickpunkt – Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. *berufsbildung*, 58, S. 3.
- Lange, S. & Santarius, T. (2018). *Smarte grüne Welt? Digitalisierung zwischen Überwachung, Konsum und Nachhaltigkeit*. München: Oekom-Verlag.
- Lehmann, J. (1999). *Befunde empirischer Forschung zu Umweltbildung und Umweltbewusstsein*. Schriftenreihe Ökologie und Erziehungswissenschaft der Arbeitsgruppe Umweltbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich.
- Lohmann, S.; Ziegler, J. & Tetzlaff, L. (2009). Comparison of Tag Cloud Layouts: Task-Related Performance and Visual Exploration. In T. Gross, J. Gulliksen, P. Kotzé, L. Oestreicher, P. Palanque & R. O. Prates (Hrsg.), *Human-Computer Interaction – INTERACT 2009, Part I* (S. 392–404). Berlin: Springer.
- Matthey, A. & Bünger, B. (2019). *Methodenkonvention 3.0 zur Ermittlung von Umweltkosten. Kostensätze. Stand 02/ 2019*. Dessau-Roßlau: UBA.
- Maturana, U. & Varela, F. (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens* (3. Aufl.). Bern: Scherz.
- Michelsen, G. & Adomßent, M. (2014). Nachhaltige Entwicklung: Hintergründe und Zusammenhänge. In H. Heinrichs & G. Michelsen (Hrsg.), *Nachhaltigkeitswissenschaften* (S. 3–59). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Michelsen, G. & Fischer, D. (2017). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Broschüre der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung*. Wiesbaden.
- Mittelstraß, J. (Hrsg.) (2005). *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 2: C–F* (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- Mohaupt, F.; Konrad, W.; Kress, M.; Rebmann, K. & Schlömer, T. (2011). *Beschäftigungswirkungen sowie Ausbildungs- und Qualifizierungsbedarf im Bereich energetischen Gebäudesanierung*. Schriftenreihe Umwelt, Innovation, Beschäftigung. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit/Umweltbundesamt, 1. Dessau-Roßlau.
- Müller, G. (2012). Intelligente Objekte und Softwaredienste als Beitrag für ein nachhaltigeres Lieferkettenmanagement. In H. Corsten & S. Roth (Hrsg.), *Nachhaltigkeit. Unternehmerisches Handeln in globaler Verantwortung* (S. 153–169). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Müller, C. A.; Fueglistaller, U.; Müller, S. & Volery, T. (2016). Strategie und Geschäftsmodell. In U. Fueglistaller, C. A. Müller, S. Müller & T. Volery (Hrsg.), *Entrepreneurship. Modelle – Umsetzung – Perspektiven: mit Fallbeispielen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (4. Aufl.) (S. 137–178). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Müller, N. & Wenzelmann, F. (2018). Berufliche Weiterbildung: Aufwand und Nutzen für Individuen. Ergebnisse einer BIBB-Erhebung, *BIBB-Report*, 12, S. 1–15.
- Müller-Christ, G. (2014). *Nachhaltiges Management* (2. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Nagl, A. (2018). *Der Businessplan: Geschäftspläne professionell erstellen. Mit Checklisten und Fallbeispielen* (9. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Nerdinger, F.; W. Blickle, G. & Schaper, N. (2014). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Berlin: Springer.
- Oehlich, M. (2010). *Betriebswirtschaftslehre. Eine Einführung am Businessplan-Prozess* (2. Aufl.). München: Vahlen.
- Osterwalder, A. & Pigneur, Y. (2011). *Business Model Generation. Ein Handbuch für Visionäre, Spielveränderer und Herausforderer*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Ott, B. (2007). *Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung*. Berlin: Cornelsen.
- Pahl, J.-P. (1998). Berufsdidaktische Perspektiven der Lern- und Arbeitsaufgaben. In H. Holz et al. (Hrsg.), *Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis* (S. 13–30). Bielefeld: Bertelsmann.
- Pahl, J.-P. (2016). *Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche* (3. Aufl.). Bielefeld: WBV.

Literaturverzeichnis

- Pangalos, J. & Knutzen, S. (2000). Möglichkeiten und Grenzen der Orientierung am Arbeitsprozess für die berufliche Bildung. J.-P. Pahl, F. Rauner & G. Spöttl (Hrsg.), *Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften* (S. 105–116). Baden-Baden: Nomos.
- Pätzold, G. (Hrsg.) (1997). *Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals*. Köln: Böhlau.
- Pätzold, G. & Reinisch, H. (2010): Didaktik der beruflichen Bildung. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 160–168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pfriem, R. (2011). Plurale Gesellschaften, heterogene Akteure und Polylinguale Organisationen. Die Zukunft ist offen, also doch noch möglich. In S. Grüninger (Hrsg.), *Verantwortung in der globalen Ökonomie gestalten. Governanceethik und Wertemanagement. Festschrift für Josef Wieland* (S. 203–225). Marburg: Metropolis.
- Pfriem, R. (2016). Unternehmen Nachhaltigkeit. Eine neue Führungsaufgabe. In R. Pfriem (Hrsg.), *Ökonomie als Gemengelage kultureller Praktiken. Schriftenreihe Theorie der Unternehmung* (S. 345–364). Marburg: Metropolis.
- Pittner, M. (2014). *Strategische Kommunikation für LOHAS*. Wiesbaden: Springer.
- Pittner, M. (2017). *Consumer Segment LOHAS*. Wiesbaden: Springer.
- Popp, R. (2012). Zukunftsforschung auf dem Prüfstand. In R. Popp (Hrsg.), *Zukunft und Wissenschaft* (S. 1–24). Heidelberg: Springer.
- Raithel, J.; Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rebmann, K. (2001). *Planspiel und Planspieleinsatz – Theoretische und empirische Explorationen zu einer konstruktivistischen Planspiel Didaktik*. Hamburg: Kovač.
- Rebmann, K. & Schlömer, T. (2009). Lernen im Prozess der Arbeit. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profile 2*, 1–17. URL: http://www.bwpat.de/profil2/rebmann_schloemer_profil2.pdf [24.03.2017].
- Rebmann, K. & Schlömer, T. (2011). Lerntheorien in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In K. Büchter (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Band Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 1–39). Weinheim: Juventa.
- Rebmann, K. & Schlömer, T. (2012). Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz im Kontext von Wissensmanagement und Wissensbilanzierung. *Berufsbildung*, 138, S. 4–7.
- Rebmann, K. & Schlömer, T. (2013). Systemische Regulierung von Beschäftigung und Beruf am Beispiel der Energiewende. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufsforschung* (S. 351–360). Bielefeld: WBV.
- Rebmann K. & Schlömer T. (2018). Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung. Springer Reference Sozialwissenschaften* (S. 1–13). Wiesbaden: Springer VS.
- Rebmann, K.; Schlömer, T.; Feldkamp, D.; Jahncke, H.; Lüllau, C. (2014). Das Oldenburger Modell der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE). In W. Kuhlmeier, T. Vollmer & A. Mohorič (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010 – 2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke* (S. 69–94). Bielefeld: Bertelsmann.
- Rebmann, K. & Tenfelde, W. (2008). *Betriebliches Lernen*. München: Hampp.
- Rebmann, K.; Tenfelde, W. & Schlömer, T. (2011). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in die Struktur Begriffe*. Wiesbaden: Gabler.
- Reetz, L. (2005). Situierete Prüfungsaufgaben. Die Funktion von Situationsaufgaben in Abschlussprüfungen des Dualen Systems der Berufsausbildung. In *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 8, 1–32. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe8/reetz_bwpat8.pdf [28.10.2018].
- Reetz, L. & Seyd, W. (2006). Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (2. Aufl.) (S. 227–259). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Reinmann-Rothmeier, G.; Erlach, C. & Neubauer, A. (2000). *Erfahrungsgeschichten durch Story Telling*. München: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Riedl, A. (2004). *Grundlagen der Didaktik*. München: Franz Steiner.
- Sachs, W. (1993). Die vier E's. Merkposten für einen maßvollen Wirtschaftsstil. *Politische Ökologie*, 11(33), 69–72.
- Sandkühler, H. J. (Hrsg.) (1999). *Enzyklopädie Philosophie. Band 1, A – N*. Hamburg: Meiner.
- Sarasvathy, S. D. (2001). Causation and effectuation: toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *The Academy of Management Review*, 26(2), 243–263.
- Schäfers-Hansch, C. (2015). Strategien und Perspektiven globaler Personalentwicklung. In K. Schuwchow. & J. Gutmann (Hrsg.), *Personalentwicklung* (S. 93–99). Freiburg: Haufe.
- Schallmo, D. R. (Hrsg.) (2014). *Kompodium Geschäftsmodell-Innovation: Grundlagen, aktuelle Ansätze und Fallbeispiele zur erfolgreichen Geschäftsmodell-Innovation*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schaltegger, S. & Hasenmüller, P. (2005). *Nachhaltiges Wirtschaften aus Sicht des „Business Case of Sustainability“*. *Ergebnispapier zum Fachdialog des Bundesumweltministeriums (BMU) am 17. November 2005*. Lüneburg.
- Schaltegger, S. & Hasenmüller, P. (2006). Nachhaltiges Wirtschaften aus Sicht des „Business Case of Sustainability“. In E. Tiemeyer & K. Wilbers (Hrsg.), *Berufliche Bildung für nachhaltiges Wirtschaften. Konzepte, Curricula, Methoden, Beispiele* (S. 71–86). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schaltegger, S. & Wagner, M. (Hrsg.) (2006). *Managing the Business Case for Sustainability. The Integration of Social, Environmental and Economic Performance*. Sheffield: Greenleaf.
- Schlicht, J. (2017). Die soziale Dimension von Geschäftsprozessen: Problemaufriss und Forschungsdesiderata. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 113(1), 9–32.
- Schlömer, T. (2009). *Berufliches Handeln und Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften. Ein Referenzmodell auf der Grundlage theoretischer und empirischer Explorationen*. München: Hampp.
- Schlömer, T. (2017). Die Entrepreneurship Education als Zukunftsperspektive einer digitalisierten und nachhaltigen kaufmännischen Berufsbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Spezial 14*, 1–30. URL: http://www.bwpat.de/spezial14/schloemer_bwpat_spezial14.pdf [14.11.2018]
- Schlömer, T.; Becker, C.; Jahncke, H.; Kiepe, K.; Wicke, C. & Rebmann, K. (2017). Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften: Ein partizipativer Modellansatz des betrieblichen Ausbildens. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 32, 1–20. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe32/schloemer_et_al_bwpat32.pdf [05.06.2019].
- Schmidt-Bleek, F. (1998). *Das MIPS-Konzept – weniger Naturverbrauch – mehr Lebensqualität durch Faktor 10*. München: Droemer Knauer.
- Schneidewind, U. (2012). Nachhaltiges Ressourcenmanagement als Gegenstand einer transdisziplinären Betriebswirtschaftslehre. In H. Corsten & S. Roth (Hrsg.), *Nachhaltigkeit. Unternehmerisches Handeln in globaler Verantwortung* (S. 67–92). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Seeber, S.; Nickolaus, R.; Winther, E.; Achtenhagen, F.; Breuer, K.; Frank, I. et al. (2010). Kompetenzdiagnostik in der Berufsbildung. *Beilage zur BWP, Zeitschrift für Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (39)1, 1–15.
- Seyd, W.; Schaper, R.-H. & Schreiber, R. (2005). *Der Berufsausbilder. Die berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikationen des Ausbilders nach AEVO* (8. Aufl.). Hamburg: Feldhaus.
- Staberhofer, F. & Rohrhofer, E. (2007). Ganzheitliches Supply Chain Management. In P. Klaus, F. Staberhofer & M. Rothböck (Hrsg.), *Steuerung von Supply Chains* (S. 27–72). Wiesbaden: Gabler.
- Stengel, O. (2011). *Suffizienz. Die Konsumgesellschaft in der ökologischen Krise*. München: Oekom.
- Stoltenberg, U. & Burandt, S. (2014). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In H. Heinrichs, G. Michelsen (Hrsg.), *Nachhaltigkeitswissenschaften* (S. 567–594). Berlin: Springer.
- Stührenberg, L. (2012). Stichwort: Unternehmenskompetenz. *berufsbildung*, 138, 32–33.
- Sturm, B., & Vogt, C. (2018). *Umweltökonomik: Eine anwendungsorientierte Einführung* (2. Aufl.). Berlin: Springer Gabler.

Literaturverzeichnis

- Sydow, J. (1992). *Strategische Netzwerke. Evolution und Organisation*. Wiesbaden: Gabler.
- Ternès, A., Towers, I., & Jerusel, M. (Hrsg.). (2015). *Konsumentenverhalten im Zeitalter der Mass Customization: Trends: Individualisierung und Nachhaltigkeit*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Thier, K. (2017). *Storytelling. Eine Methode für das Change-, Marken-, Qualitäts- und Wissensmanagement* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Tramm, T. (2003). Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 4, 1–28. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf (28.02.2017).
- Veith, W. (2004). Nachhaltigkeit. In M. Heimbach-Steins (Hrsg.), *Christliche Sozialethik. Ein Lehrbuch*. Regensburg: Friedrich Pustet.
- Volery, T.; Fueglistaller, U.; Müller, C. & Müller, S. (2016). Der Entrepreneur. In U. Fueglistaller, C. Müller, S. Müller, T. Volery (Hrsg.), *Entrepreneurship. Modelle – Umsetzung – Perspektiven: mit Fallbeispielen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (4. Aufl.) (S. 65–96). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Weber, F. & Berendt, J. (2017). *Robuste Unternehmen*. Wiesbaden: Springer.
- Weizsäcker, E. U. von (2010). *Faktor Fünf: Die Formel für nachhaltiges Wachstum*. München: Droemer Verlag.
- Wicke, C., Kiepe, K. & Schlömer, T. (2019). Geschäftsmodelle und Wertschöpfungsprozesse für nachhaltiges Wirtschaften – Lerngegenstände einer wirtschaftsberuflichen Bildung im Spannungsfeld von Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftsdidaktik. In *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 35, 1–26. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe35/wicke_etal_bwpat35.pdf
- Wirtz, B. W. (2018). *Business Model Management: Design – Instrumente – Erfolgsfaktoren von Geschäftsmodellen* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Wirtz, M. A. (Hrsg.) (2017). *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (18. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Zaugg, R. J. (2009). *Nachhaltiges Personalmanagement. Eine Perspektive und empirische Exploration des Human Resource Management*. Wiesbaden: Gabler.
- Zott, C.; Amit, R. & Massa, L. (2011). The Business Model. Recent Developments and Future Research. *Journal of Management*, 37(4), 1019–1042.

Anhang



Anhang: Informationsblatt

Der Bereich Sharing-Economy bietet viele Beispiele für nachhaltige und zukunftsfähige Geschäftsmodellinnovationen. Am bekanntesten ist das Car-Sharing, für das sich inzwischen ganz verschiedene Geschäftsmodelle am Markt etabliert haben. Aber auch für technische Geräte, wie Werkzeuge oder Baumaschinen, lassen sich Sharing-Modelle gut umsetzen.

So kann es für Kunden sehr interessant sein, technische Geräte, die sie nur selten einsetzen, nur nach Bedarf zu leihen, anstatt sie selbst zu besitzen. Für einen Baumaschinen- oder Werkzeughersteller ändert sich damit das Geschäftsmodell von Grund auf. Anstatt sein Geschäft vom Produkt aus zu betreiben, also hochwertige Produkte herzustellen und an Kunden zu verkaufen, verleiht er diese nur noch. Damit setzt der Hersteller eine Maxime des kundenorientierten Marketings um: Organisiere dein Geschäft von den tatsächlichen Bedürfnissen und den Nutzenerwartungen der Kunden aus und nicht von dem, was der Markt und die Wettbewerber meinen, als Kundenbedürfnisse und Kundennutzen erkannt zu haben.

Das alte Geschäftsmodell basierte auf der üblichen Produktion von Werkzeugen und Maschinen, die über den Großhandel an das Bauhandwerk vertrieben und durch Fremdanbieter gewartet wurden. Der Kundennutzen dieses klassischen Produktionsmodells besteht im Besitz der Werkzeuge und Maschinen. Das Besitzen eines eigenen Maschinenparks bringt aber durchaus gravierende Nachteile mit sich:

- Erstens geht der Besitz der Maschinen mit einer hohen Kapitalbindung einher, gleichzeitig werden viele Gerätschaften nur selten oder sehr unregelmäßig genutzt („totes Kapital“).
- Zweitens können Geräteausfälle und notwendige Reparaturen durch die Verlagerung der After-Sales-Prozesse auf Drittanbieter nicht schnell genug kompensiert werden.
- Drittens birgt der Besitz der Geräte ein allgemeines Besitzerrisiko, z. B. in Bezug auf Diebstahl, Alterung und Lagerung.

Das neue Geschäftsmodell hebt diese Risiken auf, indem der Hersteller ein Flottenmanagement in Verbindung mit Leasing- und Wartungsvertragsangeboten für seine Kunden anbietet. Sprich, die Kunden kaufen die Produkte nicht mehr, sondern leasen sie für die Zeit, für die sie sie benötigen. Der Hersteller gibt mit einem solchen Leasingvertrag das Kundenversprechen ab, nicht nur für Wartung, Reparatur und Diebstahlversicherung zu sorgen, sondern vor allem auch dafür, dass die Kunden eine ständige und sehr schnelle Verfügbarkeit der tatsächlich benötigten Maschinen haben. Notwendige Voraussetzung war, dass die Prozesskette entflochten wurde: Kernaktivitäten des Vertriebs und der Wartung wurden vom Hersteller selbst übernommen. Mit dem Wandel vom Produzenten zum Dienstleister ändert sich auch das Erlösmodell des Unternehmens: Statt einzelner und größerer Investitionsumsätze durch den Vertrieb werden nun regelmäßige und verlässliche Kleinumsätze durch die Leasing- und Wartungsverträge erzielt. Unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten könnte dieser Typ von Geschäftsmodell sehr vielversprechend sein, da er das Prinzip „Teilen statt Besitzen“ verfolgt.



Anhang: Transferaufgaben der Module 1-4

Transferaufgaben Modul 1:

Ausgabe der Aufgabe:

Bearbeitung der Aufgabe:

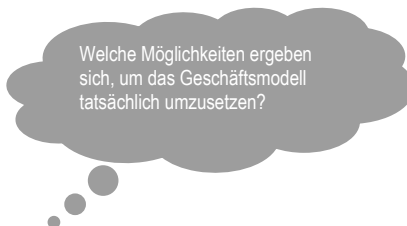
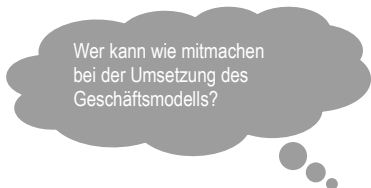
1) Reflektieren Sie bitte Ihre Erfahrungen mit dem Instrument GEM.NAWI (Geschäftsmodelle für nachhaltiges Wirtschaften).

2) Wie lässt sich die Aufgabe der Zukunftsplanung und Geschäftsmodellentwicklung Ihres Betriebs in die Tätigkeitsbereiche aller Mitarbeiter/-innen und in die Ausbildung integrieren?

Sammeln Sie stichwortartig eine Ihrer Ansicht nach sinnvolle Vorgehensweise und nennen möglichst konkrete Maßnahmen.

Maßnahmen, um Mitarbeiter/-innen und Azubis zu beteiligen	Beteiligte Mitarbeitergruppe bzw. relevante Tätigkeitsbereiche	Relevanter Ausbildungsabschnitt und Teil des Berufsbildes

2) Diskutieren Sie mit ausgewählten Kolleg(innen) und Auszubildenden Möglichkeiten der Umsetzung eines solchen Geschäftsmodells innerhalb Ihres Unternehmens. Legen Sie dabei einen Schwerpunkt auf die Mitgestaltungsoptionen bei der Verwirklichung des Geschäftsmodells. Halten Sie Ihre Überlegungen schriftlich fest.





Transferaufgaben Modul 2:

Ausgabe der Aufgabe:

Bearbeitung der Aufgabe: In Rücksprache mit den Teilnehmenden

1) Folgende Geschäftsprozesse können nachhaltigkeitsorientiert gestaltet werden und so zu einem zukunftsgerechten, wettbewerbsfähigen und existenzsichernden Wirtschaften im Unternehmen beitragen:

- Kundenberatungsprozesse
- After-Sales-Service
- Beschwerdemanagement
- Sortimentsgestaltung
- Marketingkommunikation

Welche weiteren Geschäftsprozesse, z. B. aus Ihrem Unternehmen, fallen Ihnen ein, die zur Umsetzung eines Geschäftsmodells für nachhaltiges Wirtschaften bedeutsam sind und somit zu einer nachhaltigkeitsorientierten, zukunftsgerechten Ausgestaltung beitragen könnten?

2) Überlegen Sie, was die konkreten Tätigkeiten in einem oder zwei dieser Geschäftsprozesse sind, also was Sie genau machen müssen, um den Geschäftsprozess umzusetzen. Überlegen Sie in einem weiteren Schritt, wie sich diese Tätigkeiten ändern müssen, damit Sie das zukünftige Geschäftsmodell umsetzen können. Denken Sie hierbei auch an das Nutzenversprechen! Als Hilfestellung können Sie die Checkliste zur Nachhaltigkeitsleistung von Geschäftsprozessen in Ihre Überlegungen einbeziehen.

Checkliste zur Nachhaltigkeitsleistung von Geschäftsprozessen

Ökologische Bewertung:

- Ist der Geschäftsprozess energie- und ressourceneffizient? Wird z. B. sparsam mit Strom-, Wasser- und Wärmequellen umgegangen? Wie ist der ökologische Flächenverbrauch (z. B. Parkplatzflächen) zu bewerten, der mit dem Geschäftsprozess einhergeht?
- Werden nachwachsende Umweltressourcen und Energieträger eingesetzt? Kommen recycelbare Materialien zum Einsatz? Werden erneuerbare Energiequellen genutzt?
- Inwiefern wird im Geschäftsprozess Müll vermieden? Welche Maßnahmen werden im Geschäftsprozess zur Emissionsreduzierung verfolgt?
- Sind die im Geschäftsprozess eingesetzten Güter und Anlagen auf eine lange Lebensdauer ausgelegt (z. B. Nutzungsdauer des Inventars, der PC-Systeme)?
- Sind die Produkte im Handelsassortiment auf eine gute Umweltbilanz ausgerichtet (z. B. Reparaturfreundlichkeit der verkauften Produkte, Haltbarkeit)?
- Wird für die verkauften Produkte Verantwortung übernommen (z. B. Verpflichtung der umweltgerechten Entsorgung)?
- Trägt der Geschäftsprozess zu verantwortlichen Konsumstilen bei (z. B. Konsumstile, die dem Prinzip „Qualität statt Quantität“ bzw. „Weniger ist mehr“ folgen)? Und steigert der Geschäftsprozess das Wohlbefinden der beteiligten Menschen (z. B. Wohlergehen der Kunden durch die gekauften Produkte)?

Soziale Bewertung:

- Kann der Geschäftsprozess ohne gesundheitliche Risiken für Mitarbeitende durchgeführt werden (z. B. psychische Belastung durch Zeitdruck oder Provisionsdruck; physische Belastung durch zu wenig Bewegung oder zu geringen körperlichen Ausgleich wie etwa langes Stehen am Arbeitsplatz)?
- Werden im Geschäftsprozess die individuellen Leistungsfähigkeiten der Mitarbeitenden berücksichtigt? Findet weder eine Überlastung noch eine Unterforderung statt?
- Ermöglicht es der Geschäftsprozess den Mitarbeitenden, ihre eigenen Ideen einzubringen? Können Mitarbeitende den Geschäftsprozess mitgestalten und damit zur Zukunftssicherung ihres Betriebes beitragen?
- Ermöglicht der Geschäftsprozess Vielfalt (z. B. Produktvarianten für bestimmte Käuferschichten) und Barrierefreiheit (z. B. rollstuhlgerechte Infrastruktur)?
- Ist der Geschäftsprozess sozial verträglich gegenüber Leistungspartnern angelegt (z. B. keine Kinderarbeit, Einhaltung von Sozial- und Ökostandards bei Lieferanten)?

Ökonomische Bewertung:

- Ist der Geschäftsprozess so angelegt, dass er grundsätzlich auch in fünf bis zehn Jahren noch rentabel wäre? Oder basiert der Geschäftsprozess auf Prinzipien, die in absehbarer Zeit nicht mehr ertragreich sind (z. B. massiver Verdrängungswettbewerb, Verschwendung von Ressourcen)?
- Ist der Geschäftsprozess nachhaltig kundenorientiert? D. h. ist der Geschäftsprozess auf die Bedürfnisse der Kundinnen und Kunden ausgerichtet oder wurde er nur durch „künstliche“ Nachfrage hin erzeugt?
- Trägt der Geschäftsprozess zu einer langfristigen Wettbewerbssicherung und Existenzsicherung des Unternehmens bei? Welche Bedeutung hat der Geschäftsprozess für die erfolgreiche Umsetzung eines Geschäftsmodells für nachhaltiges Wirtschaften?
- Werden im Geschäftsprozess Grundsätze des ehrbaren Kaufmanns umgesetzt?



Transferaufgaben Modul 3:

Ausgabe der Aufgabe:

Bearbeitung bis:

1) Reflektieren Sie Ihre bisherigen Erfahrungen mit den beiden Instrumenten „Lernförderliche Arbeitsplätze und Prozesse für nachhaltiges Wirtschaften“ und „Lern- und Arbeitsaufgaben für nachhaltiges Wirtschaften“. Wo sehen Sie Herausforderungen bei der Umsetzung und wie könnten diese ggf. gelöst werden? Sammeln Sie stichwortartig Ihrer Ansicht nach sinnvolle Vorgehensweisen und nennen Sie möglichst konkrete Maßnahmen.

2) Stellen Sie evtl. Ihren Vorgesetzten, ausgewählten Kolleg(inn)en und/oder Auszubildenden Ihre Entwürfe vor:

- besonders lernförderlichen Arbeitsplätzen und Prozessen Ihres Unternehmens sowie
- Lern- und Arbeitsaufgaben für nachhaltiges Wirtschaften

Diskutieren Sie die Ergebnisse und holen Sie sich Vorschläge zur Überarbeitung und Ausdifferenzierung der Antworten ein.

Transferaufgaben Modul 4:

1) Vergleichen Sie gemeinsam mit Ihren Auszubildenden vorhandenen Kompetenzprofile mit den Arbeitsmarktprospektiven und -anforderungen in den Green Jobs im Handel.

2) Formulieren Sie Empfehlungen zur Kompetenzentwicklung und entwickeln Sie Förder- und Beratungsmaßnahmen für Ihre Auszubildenden.





Anhang: Fiktive Person für die Stellenbeschreibung

Personenbezogene Daten:

- Sabine Müller
- 01.04.1981 in Hamburg
- Wohnhaft in Hamburg
- Verheiratet, 1 Kind
-

Vorbildung:

- Allg. Hochschulreife (2,4)
- Abgeschlossene Berufsausbildung zur Kauffrau im Groß- und Außenhandel, Fachrichtung Großhandel
- 2012: Fortbildung: Umgang mit CRM-Lösungen (Salesforce)
- 2014: Teilnahme an einer Inhouse-Schulung: Konfliktmanagement
-
-
-

Interessen:

- Ehrenamtliches Engagement in der Hilfe für Bedürftige
-
-

Berufserfahrung:

- 2003-2008: Sachbearbeiterin operativer Einkauf bei Getränkegroßhandel Schmidt GmbH
- 2008-2010: Elternzeit
- 2010-2012: Sachbearbeiterin operativer Einkauf bei Getränkegroßhandel Schmidt GmbH, Teilzeit (50%)
- 2012: Fortbildung: Umgang mit CRM-Lösungen (Salesforce)
- 2012-2017: Sachbearbeiterin Vertrieb (Reklamationsmanagement) bei Brause und Co.
-
-
-

Anforderung in Bezug auf die GEMO.NAWI:

-
-
-

Im Handbuch wird ein theoretisch und empirisch fundierter Modellansatz zur systemischen Verknüpfung der Entwicklung von Geschäftsmodellen und Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften vorgestellt. Umgesetzt wurde der Ansatz in Form einer Modulfortbildung und mit praxistauglichen Instrumenten zum nachhaltigen Wirtschaften und Ausbilden. Das Angebot richtet sich an Dozent(inn)en, Trainer/-innen, Coaches, Ausbildungspersonal und ausbildende Fachkräfte, die gesellschaftliche, wirtschaftliche, ökologische und technologische Herausforderungen annehmen und für oder in Unternehmen mitgestalten wollen. Besonders im Handel zeichnen sich veränderte Konsum- und Lebensstile sowie Tendenzen einer Übersättigung der Märkte deutlich ab. Mit Blick auf Zukunftsfähigkeit, Existenzsicherung und Wettbewerbsfähigkeit bietet eine nachhaltige Wirtschaftsweise die Chance zukunftssichere Geschäftsmodelle zu entwickeln. Dafür ist es zentral, dass Mitarbeiter/-innen auf allen Hierarchieebenen in ihrer beruflichen Handlungskompetenz für nachhaltiges Wirtschaften gefördert werden und vor allem Angebote zur Mitgestaltung erhalten.

Der Modellansatz und die Fortbildung wurden in dem vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Modellversuch „Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften im Handel“ (GEKONAWI) entwickelt. In vier Modulen werden Fach- und Führungskräfte sowie betriebliches Ausbildungspersonal dazu befähigt, nachhaltige Geschäftsmodelle zu konstruieren (Modul 1), diese in Geschäfts- und Arbeitsprozessen zu überführen (Modul 2), darauf abgestimmte betriebliche Lehr-Lernprozesse zu planen (Modul 3) sowie eine systematische Kompetenzentwicklung und -bilanzierung umzusetzen (Modul 4). Die Module wurden mit ihren Lehr- und Lerngegenständen mehrfach erprobt und optimiert. Die Umsetzung wird im Handbuch detailliert dargelegt.

Logos Verlag Berlin

ISBN 978-3-8325-4921-3

ISSN 2629-3137