Universität Duisburg-Essen

Campus Duisburg

Fakultät für Gesellschaftswissenschaften

Institut für Erziehungswissenschaft

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines

Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

über das Thema:

Dienstleistungskompetenz als berufsdidaktische und berufsbildungspolitische Herausforderung – unter besonderer Berücksichtigung der beruflichen Aus- und Weiterbildung des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau

von

Antje Bredow

aus

Bückeburg/Niedersachsen

19. August 2003

Referent: Prof. Dr. Günter Kutscha

Korreferent: Prof. Dr. Rolf Dobischat

Tag der mündlichen Prüfung: 03. Februar 2004

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis III

Abbildungsverzeichnis VII

Tabellenverzeichnis VIII

Abkürzungsverzeichnis IX

1. Einleitung 1
1.1 Problemstellung und berufspädagogische Einordnung der Arbeit 1
1.2 Aufbau und Strukturierung der Arbeit 5

2. Dienstleistung, Dienstleistungsgesellschaft und Dienstleistungskompetenz – Begriffsbestimmungen, Entwicklungstendenzen und theoretische Bezüge im Kontext beruflicher Bildung 10
2.1 Einleitende Fragestellung 10
2.2 Der Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft und seine Implikationen für die berufliche Bildung 11
2.3 Dienstleistung – Begriff und Systematisierung 18
2.3.1 Dienstleistung versus Sachleistung 23
2.3.2 Zur Typologie von Dienstleistungen 26
2.4 Die ‚neuen' Dienstleistungen 30
2.4.1 Die digitale Revolution – Multimedia, Internet, Mobilfunk 30
2.4.2 Ein ‚neues' Verständnis von Dienstleistungsqualität – Ein ‚neues' Verhältnis von Produzent und Konsument 36
2.5 Exkurs: Dienstleistungsimage, Dienstleistungsmentalität und Dienstleistungslücke 40
2.6 Dienstleistungsorientierung – Ihre Implikationen für die berufliche Kompetenzentwicklung 44
2.6.1 Zur Differenzierung: Qualifikation und Kompetenz 47
2.6.2 Zur Verortung: Dienstleistungskompetenz und berufliche Handlungskompetenz als Konstrukte beruflicher Erstausbildung 54
2.6.3 Zur Einordnung: Dienstleistungskompetenz im Kontext beruflicher Handlungskompetenz 57
2.7 Fazit 63

3. Dienstleistungskompetenz als Zieldimension kaufmännischer Berufsausbildung – Ergebnisse einer Expertenbefragung zur Curriculumimplementierung 67
3.1 Strukturelle Entwicklungen kaufmännischer Berufsausbildung – Ihr Innovationsdruck auf das Berufsbildungssystem 67
3.2 Kaufmännische Dienstleistungsberufe – Eine Standortbestimmung 70
3.3 Theoretische Überlegungen zur Anpassung, Modernisierung und Entwicklung neuer kaufmännischer Berufsbilder unter dem Aspekt von Dienstleistungskompetenz 74

3.4 Zum Stellenwert von Dienstleistungskompetenz im Neuordnungs- und Modernisierungsverfahren ausgewählter kaufmännischer Berufsbilder – Ergebnisse einer Expertenbefragung 78
3.4.1 Vorstellung des Untersuchungsdesigns 78
3.4.2 Beispiel 1: Die neue Dienstleisterfamilie 79
3.4.2.1 Zur Entwicklung des Familienkonzepts 79
3.4.2.2 Zur Zieldimension Dienstleistungskompetenz 84
3.4.3 Beispiel 2: Industriekaufmann/Industriekauffrau 92
3.4.3.1 Zur Modernisierung des Berufsbildes Industriekaufmann/ Industriekauffrau 92
3.4.3.2 Zur Zieldimension Dienstleistungskompetenz 95
3.4.4 Zwischenfazit: Zur Identifikation kaufmännischer Dienstleistungskompetenz als integrationsfähiges Innovationspotenzial in die Ordnungsmittel 100
3.5 Überlegungen zur Schließung der Dienstleistungslücke durch die curriculare Verbindung von Kompetenzentwicklung in Aus- und Weiterbildung 102
3.6 Fazit 106

4. Banken als ‚Dienstleister' – Aktuelle Entwicklungen und ihre Implikationen für die berufliche Erstausbildung 109
4.1 Einleitende Überlegungen 109
4.2 Strukturwandel im Banken- und Finanzdienstleistungssektor 112
4.2.1 Auswirkungen der Informations- und Kommunikationstechnologien 115
4.2.2 Personalpolitische Aspekte 122
4.3 Curricularer Hintergrund: Zur Neuordnung der Berufsausbildung Bankkaufmann/Bankkauffrau 125
4.3.1 Lernfelder 127
4.3.2 Kundenorientierung als Leitziel und Prüfungsfach der Ausbildung 131
4.4 Dienstleistungskompetenz im Anforderungs- und Kompetenzprofil des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau 132
4.5 Fazit 138

5. Förderung von Dienstleistungskompetenz in der Ausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau – Empirische Befunde im Rahmen einer Intensivbefragung mit Fachlehrern und Ausbildern 140
5.1 Vorstellung des Untersuchungsdesigns 140
5.2 Themenbereich 1: Qualifikations- und Berufsprofil des Bankkaufmanns/ der Bankkauffrau 144
5.2.1 Dienstleistungsbezug in den Erwartungen an die Auszubildenden 144
5.2.2 Dienstleistungsbezug in konkreten Tätigkeiten von Bankkaufleuten 148
5.2.3 Förderung und Überprüfung von Dienstleistungskompetenz in der Ausbildung 153

5.2.4 Einschätzungen: Die wichtigsten Änderungen in den Qualifikationsanforderungen des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau 158
5.2.5 Zusammenfassung 161
5.3. Themenbereich 2: Didaktische Reflexion zum Lehrplankonzept Lernfeldorientierung 164
5.3.1 Ausgestaltung und Implementierung der Lernfelder – Anmerkungen zu Problemlagen und zur Konkretisierung 164
5.3.2 Das Lernfeldkonzept als Medium zur Kompetenzförderung 172
5.3.3 Zusammenfassung 175
5.4 Themenbereich 3: Lernortkooperation 176
5.4.1 Status quo: Stellenwert der Lernortkooperation in der Ausbildung 176
5.4.2 Anlass, Gegenstand und Formen von Lernortkooperation 183
5.4.3 Zusammenfassung 185
5.5 Themenbereich 4: Die Integration und Nutzung der neuen Medien als Lehr-, Lern- und Kooperationsmedium in die berufliche Erstausbildung 186
5.5.1 Status quo: Medienintegration und -einsatz in der Ausbildung 186
5.5.2 Einschätzungen: Innovationen durch telemediale Lernortkooperation 192
5.5.3 Einschätzungen: Innovationen und Potenziale der neuen Medien in der Förderung von Dienstleistungskompetenz 198
5.5.4 Zusammenfassung 203
5.6 Fazit 204
5.7 Ausblick: Aktuelle Forschungsarbeiten im Kontext des Ausbildungsfeldes ‚Bankkaufmann/Bankkauffrau' – Multimediale Kooperations-projekte LOReNet und Praxistransfer-Berufskolleg 207

6. Weiterführende Untersuchung – Lehrbuchbesprechung und -analyse als kritisches Korrelat zur Intensivbefragung 212
6.1 Vorstellung des Untersuchungsdesigns 212
6.2 Kurzbesprechungen – Zur Dokumentation von Dienstleistungskompetenz 214
6.2.1 Standardwerke 214
6.2.2 Neuauflagen/Neuerscheinungen 223
6.3 Lehrbuchanalyse 233
6.3.1 Dienstleistungskompetenz als innovatives Curriculum-Element 233
6.3.2 Kompetenzkonzepte 234
6.3.3 Kritik 236
6.4 Fazit 240

7. Dienstleistungskompetenz im Kontext zukünftiger Anforderungsprofile von Bankkaufleuten – Tendenzen zur Kompetenzentwicklung in der Verbindung von Aus- und Weiterbildung 242
7.1 Visionen und Prognosen für zukünftige Berufsprofile im Bankensektor 242
7.2 Die Spaltung des Kunden- und Beratermarktes 244

7.3 Trendsetter und neue Mitarbeitertypologien im verkaufsorientierten Vertrieb ... 248
7.3.1 Verkaufsprofis für das Mengengeschäft ... 248
7.3.2 Folgen für die Einstellungspolitik ... 250
7.4. Klassische Karrierepfade im Bankensektor ... 253
7.4.1 Der kontinuierliche Karriereaufbau am Beispiel des dreistufigen Aufstiegsfortbildungssystems der Sparkassenorganisation ... 253
7.4.2 Stufe 1: Sparkassenfachwirt/Sparkassenfachwirtin ... 253
7.4.2.1 Studiengang Sparkassenfachwirt/Sparkassenfachwirtin mit Fachrichtung Kundenberatung ... 255
7.4.2.2 Studiengang Sparkassenfachwirt/Sparkassenfachwirtin mit Fachrichtung Stab/Marktfolge ... 257
7.4.3 Stufe 2: Sparkassenbetriebswirt/Sparkassenbetriebswirtin ... 259
7.4.4 Stufe 3: Dipl.-Sparkassenbetriebswirt/Dipl.-Sparkassenbetriebswirtin ... 262
7.4.5 Zusammenfassung ... 264
7.5 Spezialisierungstendenzen mit Zukunft ... 265
7.5.1 Existenzgründer- und Firmenkundenbetreuer/in ... 265
7.5.2 Berater/in vermögenbildender Privatkunden ... 269
7.6 Zwischenfazit: Perspektiven für die Mitarbeiterrekrutierung – Personalpolitische Aufweichfaktoren für das Karrieresystem ... 274
7.7 Ansätze zur Verbindung von Aus- und Weiterbildung ... 278
7.7.1 Allgemeine Trends ... 278
7.7.2 Das Bankfachwirt-Studium ... 279
7.7.2.1 Neue Prüfungsverordnung ... 279
7.7.2.2 Neue Studienform: Bankfachwirt ‚Online' ... 282
7.7.3 Duale Studiengänge ... 283
7.8 Fazit ... 284

8. Schlussbetrachtung und Ausblick ... 287

Literaturverzeichnis ... 297

Abbildungsverzeichnis

Abb. 2-1 Das Vier-‚Sektoren'-Modell 1882 - 2010. Anteil der ‚Sektoren' an der Gesamtzahl der Erwerbstätigen 17

Abb. 2-2 Die konstitutiven Merkmale einer ‚Dienstleistung' im phasenbezogenen Zusammenhang 21

Abb. 2-3 Der Marketing-Verbund-Kasten 24

Abb. 2-4 Systematik der Wirtschaftszweige (mit Beispielen) 27

Abb. 2-5 Dienstleistungen mit unterschiedlichem, leistungsbezogenem Komplexitätsniveau 30

Abb. 3-1 Qualifikationskonzept der neuen kaufmännischen Ausbildungsberufe in den Dienstleistungsbereichen Sport- und Fitnesswirtschaft, Veranstaltungswirtschaft und Gesundheitswesen 81

Abb. 4-1 Entwicklung der Informationstechnologie in Kreditinstituten 120

Abb. 4-2 Anforderungskatalog ‚Kompetenzprofil Bankkaufmann/ Bankkauffrau' 135

Abb. 5-1 Das Modell der komplexitätsvariablen Lernaufgaben 209

Abb. 5-2 Das Konzept des Projektes ‚Praxistransfer-Berufskolleg' 210

Abb. 7-1 Neue Mitarbeitertypologie im Vertrieb 249

Abb. 7-2 Karrierestufen der Sparkassenausbildung 254

Abb. 7-3 System der Aufstiegsfortbildung der Westfälisch-Lippischen Sparkassenakademie für Generalisten und Spezialisten 261

Abb. 7-4 ‚Erweiterte' Karrierestufen der Sparkassenausbildung 265

Abb. 7-5 Elemente des Kundenbindungsmanagement 267

Abb. 7-6 Das neue Karrieresystem in den Banken 275

Abb. 8-1 Kern- und Fachqualifikationen in den Berufen Bankkaufmann/ Bankkauffrau, Investmentfondskaufmann/Investmentfondskauffrau und Versicherungskaufmann/Versicherungskauffrau 294

Tabellenverzeichnis

Tab. 2-1 Potenzielle gesellschaftliche Auswirkungen von Multimedia 35
Tab. 2-2 Berufskönnen, Berufsqualifikation und Berufskompetenz im Vergleich 49
Tab. 3-1 Lernfelder in den neuen kaufmännischen Dienstleistungsberufen ... 86
Tab. 3-2 Anzahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge 2001 in den Berufen Kaufmann/Kauffrau im Gesundheitswesen, Sport- und Fitnesskaufmann/Sport- und Fitnesskauffrau und Veranstaltungskaufmann/Veranstaltungskauffrau 91
Tab. 3-3 Übersicht über die Lernfelder für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau 97
Tab. 3-4 Lernfeld 10: ‚Absatzprozesse planen, steuern und kontrollieren' des Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau 98
Tab. 4-1 Banken im Umbruch 115
Tab. 4-2 Informationstechnologie aus Sicht der Banken 119
Tab. 4-3 Vergleich zwischen alten und neuen Rahmenlehrplänen 127
Tab. 4-4 Übersicht über die Lernfelder für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau 129
Tab. 4-5 Lernfeld 2: ‚Konten führen' des Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau 130
Tab. 4-6 Neue Anforderungen an Auszubildende in Banken und Sparkassen 133
Tab. 4-7 Anforderungsprofil Bankkaufmann/Bankkauffrau 134
Tab. 5-1 Schulische Vorbildung der Ausbildungsanfänger/innen im Ausbildungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau 1999-2002 163
Tab. 5-2 Konzeptionelle Ansätze der Kooperationsprojekte LOReNet und Praxistransfer-Berufskolleg 211
Tab. 6-1 Synoptische Übersicht Berufsbildpositionen, Lernfelder, Lehrbuchentsprechungen 218
Tab. 6-2 AIDA-Formel 222
Tab. 6-3 Beobachtungsbogen Prüfungsfach Kundenberatung 237
Tab. 7-1 Stundentafel des Studiengangs Sparkassenfachwirt/Sparkassenfachwirtin 255
Tab. 7-2 Stundentafel des Studiengangs Sparkassenbetriebswirt/Sparkassenbetriebswirtin 259
Tab. 7-3 Stundentafel des Studiengangs Dipl.-Sparkassenbetriebswirt/ Dipl.-Sparkassenbetriebswirtin 263
Tab. 7-4 Private Banking Dienstleistungsangebot der Nassauischen Sparkasse 271
Tab. 7-5 Strategie-unterstützende Geschäftssysteme 276
Tab. 7-6 Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluß Geprüfter Bankfachwirt/Geprüfte Bankfachwirtin 281

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
A. d. V.	Anmerkung des Verfassers
AG BFN	Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz
AIDA-Formel	A = Attention; I = Interest; D = Desire; A = Action
AKAFIN	Private Akademie für angewandte Finanzberatung GmbH
Aufl.	Auflage
AVI-Prinzip	A = Aufhänger; V = Verstärker; I = Interesse wecken
BA	Bankakademie
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BbSch	Berufsbildende Schule
Bd.	Band
BdB	Bundesverband deutscher Banken
BGBI	Bundesgesetzblatt
BIBB	Berufsbildungsgesetz
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BSCW	Basic Support for Cooperative Work
BWL	Betriebswirtschaftslehre
BWP	Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
bzw.	beziehungsweise
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung)
CEP	Certified Estate Planner
CFP	Certified Financial Planner
DEKRA	Deutscher Kraftfahrzeug Überwachungsverein
d. h.	das heißt
DAG	Deutsche Angestellten-Gewerkschaft
Dipl.	Diplom
DNWE	Deutsches Netzwerk Wirtschaftsethik
ebs	European Business School
Ed.	Editor (Herausgeber)
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
et al.	(et alii) = und andere
etc.	(et cetera) = und so weiter

f.	folgende (Seite)
ff.	folgende (Seiten)
FTP	File Transfer Protocol
GDWZ	Grundlagen der Weiterbildung
ggf.	gegebenenfalls
H.	Heft
HBV	(Gewerkschaft) Handel, Banken und Versicherungen
Hrsg.	Herausgeber, Herausgeberschaft
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
i. d. R.	in der Regel
i. O.	im Original
IT	Informationstechnologie
IHK	Industrie- und Handelskammer
inkl.	inklusive
insb.	insbesondere
IuK-Technologie	Informations- und Kommunikationstechnologie
Iwd	Informationsdienst der Deutschen Wirtschaft
Jg.	Jahrgang
KAAPAV-Formel	K = Kontaktphase; A = Analyseplan; A = Angebotsphase; P = Prüfphase; A = Abschlussphase; V = Verstärker
KIV-Formel	K = Kontaktphase; I = Informationsphase; V = Verkaufsphase
KMK	Kultusministerkonferenz
LOReNet	Lernortkooperation und Ressourcen-Sharing im Netz
NORD/LB	Norddeutsche Landesbank
Nr.	Nummer(n)
Mio.	Million(en)
o. Jg.	ohne Jahrgang
o. S.	ohne Seitenangabe
QUEM	Qualifikations-Entwicklungs-Management neue Länder
S.	Seite(n)
SB	Selbstbedienung
SOFI	Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen e.V.
Tab.	Tabelle
u. a.	und and(e)re, und and(e)res, unter and(e)rem, unter and(e)ren

überarb.	überarbeitet(e)
UMTS	Universal Mobile Telecommunications System
URL	Uniform Resource Locator (Internetadresse)
usw.	und so weiter
u. v. a.	und viele(s) andere(s)
Verf.	Verfasser(in)
vgl.	vergleich(e)
WLSGV	Westfälisch-Lippischer Sparkassen- und Giroverband
z. B.	zum Beispiel
ZBW	Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
ZEW	Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung
z. T.	zum Teil
z. Z.	zur Zeit
zzgl.	zuzüglich

1. Einleitung

1.1 Problemstellung und berufspädagogische Einordnung der Arbeit

„In der beruflichen Bildung jedoch ist der Wandel von der Industrie- zur Informations- und Dienstleistungsgesellschaft noch nicht vollzogen."[1]

In der Diskussion um die Anpassung von Bildungs- und Beschäftigungssystem und den damit verbundenen Modernisierungsappellen an das Duale System nimmt der Bereich der Dienstleistungsberufe eine zentrale Schlüsselposition ein. Der Beschäftigtenquote von rund ⅔ Erwerbstätigen im Dienstleistungsbereich steht der Vorwurf einer vergleichsweise niedrigen Ausbildungsquote zur Qualifizierung auf zukünftige Dienstleistungstätigkeiten gegenüber. Handlungsbedarf innerhalb des Systems beruflicher Erstausbildung wird demnach maßgeblich in der bedarfsgerechten Verschiebung der Ausbildungsstrukturen in Richtung Dienstleistung zur Bereitstellung zukünftiger Beschäftigungspotenziale gesehen.[2]

Dieser Anpassungsdruck impliziert jedoch nicht nur die rein quantitative Umverteilung bzw. Aufstockung der Ausbildungszahlen in bestehenden Dienstleistungsberufen als vielmehr die Forderung zur Modernisierung und Entwicklung neuer Ausbildungsberufe: „Für die Dienstleistungswirtschaft fehlen darüber hinaus entsprechende Ausbildungsberufe, insbesondere in kleinen, neueren und innovativen Branchen, die sich bisher kaum an der dualen Berufsausbildung beteiligt haben und die - aus Mangel an entsprechendem Fachpersonal - Quereinsteiger, Branchenfremde und Hochschulabsolventen einstellen" (PAULINI-SCHLOTTAU 2002b, S. 9). Auch ZWICK/ SCHRÖDER betonen in ihrer Untersuchung zur Aktualität der Berufsbildung im Dienstleistungssektor aus dem Jahr 2001[3] die Lücke zwischen Nachwuchsbedarf und -ausbildung: „Unzweifelhaft ist, dass im Dienstleistungssektor die Qualifikation der Mitarbeiter einen hohen Stellenwert als Produktionsfaktor hat. Der Beseitigung von Qualifikationsengpässen durch eine Erweiterung der beruflichen Ausbildung und

---

[1] PAULINI-SCHLOTTAU 2002b, S. 9.

[2] Ca. 50 % eines Altersjahrgangs werden in entsprechenden Dienstleistungsberufen ausgebildet; darüber hinaus können insgesamt nur ca. 25 % der staatlichen Ausbildungsberufe dem Dienstleistungssektor zugeordnet werden (vgl. GREINERT 2001, S. 187).

[3] Der Titel der Studie lautet: „Wie aktuell ist die Berufsbildung im Dienstleistungssektor? Sektorale Besonderheiten und deren Auswirkungen auf den Qualifikationsbedarf". Sie wurde gemeinsam vom Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) und dem Institut für angewandte Sozialwissenschaft (infas) im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie durchgeführt. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung ermöglichen Aussagen zu nicht passgenauen bzw. neu zu schaffenden Ausbildungsberufen in einzelnen Sektoren, wobei der Schwerpunkt der Studie im Bereich der unternehmensnahen Dienstleistungen liegt (vgl. ZWICK/SCHRÖDER 2001, S. 5).

damit des in der Branche ausgebildeten Fachkräfteangebots kommt deshalb für das Wachstum und die daraus entstehenden Konjunkturimpulse ein hoher Stellenwert zu“ (ZWICK/SCHRÖDER 2001, S. 17 f.).

An den daran geknüpften Neuordnungsdruck schließt sich ein weiterer - in diesem Kontext jedoch keineswegs neuer, aber sicherlich essentieller - Vorwurf an, der auf die Schwerfälligkeit und Innovationsresistenz des Dualen Systems infolge des konsensuellen Modernisierungs- bzw. Neuordnungsverfahrens abzielt. Er basiert auf dem korporatistischen Verhandlungssystem, nach dem das Abstimmungsverfahren über neue Ausbildungsordnungen den Konsens der zuständigen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen erfordert. Die hohe politische Akzeptanz des so genannten Konsensprinzips resultiert zwar auf der Einbindung von Expertenwissen in die Planungs- und Steuerungsprozesse beruflicher Erstausbildung, beanstandet wird jedoch die Möglichkeit zur schnellen Umsetzung notwendiger Innovationen durch den Vorlauf an langwierigen Verhandlungsprozeduren (vgl. KUTSCHA 1997, S. 672; vgl. EULER 1998, S. 43 f.; vgl. GREINERT 2001, S. 187 f.).

Zur berufspädagogischen Einordnung der vorliegenden Arbeit kann, nach dem quantitativen und ordnungspolitischen Blickwinkel, schließlich noch ein dritter Vorwurf formuliert werden, der sich auf die mangelnde Anpassung von Ausbildungsinhalten auf Branchen- bzw. Unternehmensbedarfe stützt. Eine unzureichende inhaltliche Ausgestaltung der Berufsbilder und insbesondere fehlende branchenspezifische Qualifikationen sind wesentliche Faktoren, die bei der Ursachenforschung zur Ausbildungsabstinenz im Dienstleistungsbereich hinzugezogen werden müssen. Damit ist zunächst das ‚Aufgreifen’ von neuen Marktentwicklungen gemeint, die sich infolge der Informations- und Dienstleistungsentwicklung insbesondere in einem veränderten Konsumverhalten und Beratungsbedarf auf der Kundenseite niederschlagen. Dabei ist das ‚Aufgreifen’ zwar ein wesentliches, aber keinesfalls hinreichendes Qualitäts- bzw. Qualifikationsmerkmal. Über die inhaltliche Angleichung der Qualifikationsprofile hinaus stellt sich auch die Frage nach geeigneten didaktisch-methodischen Rahmenbedingungen, die die Herausbildung eines ‚Dienstleistungskompetenz’-Profils fördern und die Auszubildenden so für die zunehmenden markt- und kundenorientierten und insbesondere kommunikationsstarken (Beratungs-)Tätigkeiten im Dienstleistungsunternehmen qualifiziert (vgl. PAULINI-SCHLOTTAU 2002b, S. 4; vgl. BIBB 1998, S. 77; vgl. LENNARTZ 2000, S. 95; vgl. BAETHGE 2001, S. 86 f.).

In der vorliegenden Arbeit wird versucht, einen Beitrag zu folgenden Fragestellungen zu leisten:

Kompetenzidentifikation

Durch eine präzise und prägnante Bestimmung sollen Dienstleistungskompetenzen als personalpolitisches Pendant zur Dienstleistungsgesellschaft in ihren Anforderungsstrukturen und Vermittlungs- bzw. Förderbesonderheiten identifiziert und auf unterschiedlichen Ebenen herausgearbeitet werden:

- auf theoretischer Ebene als Abgrenzung der Termini ‚Qualifikation' und ‚Kompetenz' sowie in der Einordnung als berufliche Handlungskompetenz,
- der Ebene einzelner Berufe aus dem kaufmännischen Dienstleistungsbereich, die einen aktuellen Neuordnungs- bzw. Modernisierungsprozess der Ordnungsmittel durchlaufen haben[4] und
- berufsspezifischer Ebene für den Ausbildungsberuf des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau[5].

Darüber hinaus soll danach gefragt werden, ob möglicherweise generalisierbare kaufmännische Dienstleistungskompetenzen identifiziert werden können. Die Ergebnisse zu diesem Schwerpunktbereich könnten als Beitrag ordnungspolitisch in die Entwicklung von neuen Ausbildungsordnungen eingehen, was aber selbst nicht das Thema der Studie darstellt.

Kompetenzimplementierung

In Rückbezug auf die Überlegungen, von welcher Art die benötigten Dienstleistungskompetenzen sind, wurde am Beispiel der Berufsbilder Industriekaufmann/Industriekauffrau und ‚neue Dienstleisterfamilie' ihre curriculare Einbindung in die Ordnungsmittel betrachtet. Hierbei war von Interesse,

[4] Exemplarisch für ein aktuelles Neuordnungsverfahren wurde hier die ‚Neue Dienstleisterfamilie' mit den Berufsbildern Kaufmann/Kauffrau im Gesundheitswesen, Sport- und Fitnesskaufmann/Sport- und Fitnesskauffrau und Veranstaltungskaufmann/Veranstaltungskauffrau gewählt. Als Beispiel für ein Modernisierungsverfahren fiel die Wahl auf den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau.

[5] Im Folgenden wurde darauf geachtet, die Berufsbezeichnungen stets in der männlichen und weiblichen Fassung anzugeben. Aufgrund der flüssigeren Lesbarkeit werden alle weiteren Personenangaben jedoch in der männlichen Form aufgeführt.

- inwieweit durch die curriculare Implementierung dem branchen- und unternehmensspezifischen Stellenwert von Dienstleistungskompetenz entsprochen wurde,
- ob bzw. welche Interessenskonflikte in den jeweiligen Ordnungsverfahren auftraten,
- welche curriculare Gestaltungsform als geeignet zur Kompetenzförderung eingeschätzt wurde und
- inwieweit bzgl. der Kompetenzförderung eine Abstimmung bzw. Abstufung zwischen Aus- und Fortbildung stattgefunden hat.

Kompetenzvermittlung/-erwerb (methodische und didaktische Förderaspekte)
Wegen ihres ganzheitlichen Charakters gewinnt die Qualität der Zusammenarbeit von Betrieb und Berufsschule bei der Vermittlung von Dienstleistungskompetenzen eine besondere Bedeutung. Im Zusammenhang von Lernortkooperation sind jedoch zugleich unterschiedliche Interessenlagen und systemstrukturelle Aspekte der beteiligten Akteure zu berücksichtigen. Ausgehend von der Frage, mit Unterstützung welcher Lehr-/Lernkonzepte Dienstleistungskompetenzen in der Bankausbildung erworben und gefördert werden können, sollen die kompetenzspezifischen Vermittlungspotenziale und -probleme an den dualen Lernorten Schule und Betrieb herausgearbeitet werden. Der Interessenausgleich der Ausbildungspartner soll im Kontext möglicherweise mehr oder weniger lernförderlicher Lernumgebungen diskutiert werden. Als Schwerpunkte werden aktuelle didaktisch-methodische Überlegungen zur Lernfeldorientierung und ihre Implikationen für die Lernortkooperation berücksichtigt.

Ein besonderer Fokus lag in zweierlei Hinsicht auf der Thematik ‚Medienintegration': Zum einen interessierte, welche Potenziale in einer mediengestützten Lernortkooperation zur verbesserten Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen den Lernorten gesehen werden. Zum anderen wurde die Frage nach dem Stellenwert der neuen Medien als Lehr- und Lernmedium in Schule und Ausbildungsbetrieb bzw. ihrem Einsatz im Kontext von Kompetenzförderung gestellt.

Ergänzt wurden die Überlegungen zur neuen Medienförderung um eine Untersuchung des traditionellen Mediums Lehrbuch. In einer exemplarischen Auswahl von Standardlehrwerken und Neuauflagen/Neuerscheinungen für die Bankausbildung

wurde die Rezitation und Kontextualisierung von Dienstleistungskompetenz verglichen.

Kompetenzverwertung (Prüfungswesen, Marktfähigkeit, Weiterbildung)
Die Verwertung von Dienstleistungskompetenz hat im Kontext von beruflicher Bildung verschiedene Bezüge. Innerhalb der Erstausbildung hat sie Implikationen für das Einstellungsverfahren und die mündliche Abschlussprüfung, in der die angehenden Bankkaufleute ein simuliertes Kundenberatungsgespräch führen müssen, in dem die Beratungs- und Fachkompetenz im Verhältnis von 60 - 40 % bewertet wird. In diesem Zusammenhang war zunächst eine kritische Rückmeldung zum neuen Prüfungsverfahren aus Expertensicht (Ausbilder und Fachlehrer) von Interesse. Anschließend wurde nach der Marktfähigkeit von Dienstleistungskompetenz und konkreten ‚Kompetenz-Verwertungsprozessen' in der Verbindung von Aus- und Weiterbildung gefragt:

- Inwieweit kann in Bezug auf Dienstleistungskompetenz von einer curricularen Abstimmung zwischen Aus- und Weiterbildung gesprochen werden?
- Inwieweit setzt sich das ‚Selektionskriterium' Dienstleistungskompetenz als zentrales ‚Einstellungskriterium' im Rahmen der Erstausbildung auch in der Weiterbildung fort und beeinflusst hier die persönliche Karrierelaufbahn des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau?

1.2 Aufbau und Strukturierung der Arbeit

Aus den skizzierten Problemstellungen ergibt sich folgende thematische Strukturierung:

Kapitel 2 ist der Trias ‚Dienstleistung, Dienstleistungsgesellschaft, Dienstleistungskompetenz' im Kontext beruflicher Bildung gewidmet und soll der Begriffsbestimmung, Beschreibung von Entwicklungstendenzen und Herausarbeitung theoretischer Bezüge dienen. Den Leitrahmen des Kapitels bilden die Fragen nach der

- Konkretisierung von Veränderungen, die sich für die berufliche Bildung infolge von Dienstleistungsentwicklung ergeben und der

- Identifizierung und Entwicklung von entsprechenden Dienstleistungskompetenzen.

Kapitel 3 beginnt mit einer Standortbestimmung zur kaufmännischen Berufsausbildung, in der nach strukturellen Entwicklungsprozessen und den daran geknüpften Innovationsdruck zur Anpassung, Modernisierung und Entwicklung neuer Berufsbilder gefragt wird. Anschließend erfolgt die ‚Ausweitung' auf mehrere Berufe, die sich auf eine Expertenbefragung mit Sachverständigen des Bundes (Vertreter der Fachverbände) und Wissenschaftlern aus dem Zuständigkeitsbereich kaufmännischer Dienstleistungsberufe des Bundesinstituts für Berufsbildung stützt. Am Beispiel ‚des Industriekaufmanns/der Industriekauffrau' und der drei Berufsbilder der ‚neuen Dienstleisterfamilie'[6] wurde Dienstleistungskompetenz als Zieldimension in den entsprechenden Ordnungsmitteln untersucht, wobei insbesondere mögliche Interessen- bzw. Konsenskonflikte in den Ordnungsverfahren interessierten. Ein erstes Zwischenfazit soll an dieser Stelle der Konkretisierung eines elementaren Kompetenzprofils kaufmännischer Dienstleistungstätigkeit dienen, das mit dem branchenspezifischen Kompetenzverständnis in den untersuchten Berufsbildern zu vergleichen ist. Die anschließenden Überlegungen zur curricularen Verzahnung von Aus- und Weiterbildung fokussieren die inhaltliche und qualitative Abgrenzungsproblematik von Kompetenzförderung in den jeweiligen (Aus-)Bildungsphasen und konzentrieren sich schließlich auf eine Einschätzung zur Berufsbildpositionierung und ‚Reduzierung' der Dienstleistungslücke.

Für den weiteren Verlauf der Arbeit findet ab **Kapitel 4** eine konsequente Einengung auf den Beruf des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau statt, die sich zunächst auf die Erstausbildung (**Kapitel 4 - 6**) bezieht und anschließend auf den Fortbildungsbereich (**Kapitel 7**) ausgeweitet wird. Am Anfang steht die Beschreibung aktueller Strukturveränderungen im Banken- und Finanzdienstleistungssektor, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf die informations- und kommunikationstechnische Entwicklung und ihre Bezüge zur Beschäftigen- und insbesondere zur Ausbildungssituation gelegt wird. Für den ‚curricularen Hintergrund' ist die Darstellung des neu geordneten Berufsbildes Bankkaufmann/Bankkauffrau unerlässlich. Als wesentliche Innovationsfaktoren wird hier auf die neue, lernfeldorientierte Ordnungsstruktur und die

[6] Zur ‚neuen Dienstleisterfamilie' gehören die drei Berufsbilder Sport- und Fitnesskaufmann/Sport- und Fitnesskauffrau, Kaufmann/Kauffrau im Gesundheitswesen, Veranstaltungskaufmann/Veranstaltungskauffrau.

Einbindung von Kundenorientierung als Leitziel und Prüfungsfach der Ausbildung einzugehen sein. Die Einführung endet mit der Frage nach der Verortung von Dienstleistungskompetenz im Anforderungs- und Kompetenzprofil des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau.

Zur Förderung von Dienstleistungskompetenz in der Bankausbildung werden im **Kapitel 5** die empirischen Befunde einer Intensivbefragung mit Ausbildern und Fachlehrern vorgestellt. Die Untersuchung umfasste vier Themenbereiche, die Darstellung der Ergebnisse erfolgt - strukturiert nach Themenbereichen - z. T. in der Gegenüberstellung von Ausbilder- und Fachlehreraussagen. Im **Themenbereich 1 ‚Qualifikations- und Berufsprofil Bankkaufmann/Bankkauffrau'** interessierte der Dienstleistungsbezug in den Erwartungen an die Auszubildenden (aus betrieblicher Sicht im Einstellungsverfahren) und in konkreten Tätigkeiten von Bankkaufleuten. Darüber hinaus wurden Ausbilder und Lehrer um eine Einschätzung zu den zukünftig wichtigsten Änderungen im Qualifikationsprofil des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau gebeten. Die Bewertung der neuen curricularen Ordnungsstruktur und ihrer Potenziale zur Kompetenzförderung stand im **Themenbereich 2 ‚Lernfeldorientierung'** im Vordergrund. Nach einer Zwischenbilanz zur didaktischen Reflexion und Akzeptanz des Lernfeldkonzepts wurde nach seinem Adaptionspotenzial in der Diskussion der jeweiligen Bildungsgangkonferenzen gefragt. Ein besonderer Schwerpunkt lag in der Aufforderung, die wesentlichen Stärken des Ordnungskonzepts für die Kompetenzförderung zu beschreiben. Der **Themenbereich 3 ‚Lernortkooperation'** diente zunächst dazu, die generelle ‚Kooperationskultur' zwischen den dualen Partnern aufzudecken. Durch die Differenzierung in Anlass, Gegenstand und Inhalt von Lernortkooperationen bestand die Möglichkeit, gemeinsame Kooperationsziele bzw. mögliche Interessengegensätze der Zusammenarbeit zu bestimmen. Die Frage nach der Einschätzung, inwieweit sich aus dem Medieneinsatz und konkret auf der Basis einer gemeinsamen Medien- und Kommunikationsplattform neue bzw. andere Formen und Möglichkeiten der Lernortkooperation ergeben können, leitet über auf den **Themenbereich 4 ‚Die Integration der neuen Medien als Lehr-, Lern- und Kooperationsmedium in die berufliche Erstausbildung'**. Dem voraus ging eine ‚Bestandsaufnahme', die der Transparenz der schulischen und betrieblichen Medienlage, d. h. der Integration mediengestützter Lehr-Lern-Konzepte in die Bankausbildung, dienen sollte. Insbesondere sollten Förderaspekte von Dienstleistungskompetenz über bzw. durch den Medieneinsatz diskutiert werden. Den

Abschluss des Kapitels bildet schließlich ein Ausblick auf aktuelle Forschungs- und Studienarbeiten im Kontext des Ausbildungsberufes Bankkaufmann/Bankkauffrau.

Die Frage der Kompetenzförderung ausschließlich im medialen Kontext des Internets und einer kooperativen netzbasierten Lehr-/Lernplattform sowie aus der Expertensicht von Ausbildern und Fachlehrern zu diskutieren wäre nicht nur unvollständig als vielmehr einseitig. **Kapitel 6** zielte deshalb mit einer exemplarischen Lehrbuchbesprechung und -analyse zum einen auf eine mediale Erweiterung und zum anderen auf die Einbeziehung einer weiteren Expertengruppe ab: die Fachautoren bzw. -autorenschaft. Gegenstand der Untersuchung waren Lehrbücher aus dem Bereich Bankbetriebs- und Wirtschaftslehre sowie neu aufgelegte (Kompetenz-) Trainings- und Übungsbücher zur Vorbereitung auf die mündliche Abschlussprüfung. Die Leitfragen der ‚Rezitation und Kontextualisierung von Dienstleistungskompetenz' bildeten den Strukturierungsrahmen der Analyse.

Die Kompetenzentwicklung im Kontext zukünftiger Anforderungsprofile von Bankkaufleuten und die Berücksichtigung beruflicher Profilentwicklung in der Verbindung von Aus- und Weiterbildung bildeten die Ausgangsfragen für **Kapitel 7**. Am Anfang steht zunächst ein ‚visionärer' Blick auf die zentralen personalpolitischen Entwicklungstrends im Finanzdienstleistungssektor sowie die Identifikation herausragender Trendsetter und neuer Mitarbeitertypologien im Vertriebsbereich. Inwieweit diese Personaltrends im traditionellen und systematischen Karrieresystem des Bankensektor greifen bzw. als ‚Aufweichfaktoren' wirken, soll am Beispiel des dreistufigen Aufstiegfortbildungssystems der Sparkassenorganisation gezeigt werden.[7] Darüber hinaus war von Interesse, welcher curriculare Stellenwert der Förderung von Dienstleistungskompetenz auf den einzelnen Karrierestufen beigemessen wird. Die zunehmenden Spezialisierungstendenzen in der Branche und das mit ihnen verbundene Verständnis von Dienstleistungskompetenz werden am Beispiel des Existenz- und Firmenkundenbetreuers sowie des Beraters vermögenbildender Privatkunden ausgeführt. Abschließend werden einige aktuelle Verbindungsansätze von Aus- und Weiterbildung im Bankenbereich erläutert, zu denen insbesondere das Bankfachwirt-Studium und der Bereich der Dualen Studiengänge zählt.

[7] Stufe 1: Sparkassenfachwirt/Sparkassenfachwirtin; Stufe 2: Sparkassenbetriebswirt/Sparkassenbetriebswirtin; Stufe 3: Dipl.-Sparkassenbetriebswirt/Dipl.-Sparkassenbetriebswirtin.

In **Kapitel 8** soll abschließend - im berufspädagogischen Kontext - ein Ausblick auf aktuelle Entwicklungstrends für das Berufsbild des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau gegeben werden. Sie beziehen sich insbesondere auf den Zusammenhang von Dienstleistungs- und Berufsbildentwicklung, die Attraktivität des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau aus Bewerbersicht und die Schwerpunkte der aktuellen ordnungspolitischen Diskussion.

2. Dienstleistung, Dienstleistungsgesellschaft und Dienstleistungskompetenz – Begriffsbestimmung, Entwicklungstendenzen und theoretische Bezüge im Kontext beruflicher Bildung

2.1. Einleitende Fragestellung

„Der Mensch wird in der Dienstleistungsgesellschaft als Kunde und kreative Arbeitskraft das Maß aller Dinge bleiben."[8]

Ein zunehmender Wettbewerbsdruck und ein damit einhergehender unaufhörlicher Konkurrenzkampf um den Kunden sensibilisieren Unternehmen für den Dienstleistungsgedanken: Ein umfassender „Service als Produktbestandteil" (WUPPERTALER KREIS 1998, S. 13) soll wirtschaftlichen Erfolg und Wettbewerbsvorteile bringen und vor allem Kundenorientierung signalisieren. Die Ergebnisse von Marktanalysen, d. h. die Erfassung und Analyse von Kundenbedürfnissen sowie die Prognose zukünftiger Markt- und Produktentwicklung, sind zum selbstverständlichen - wenn nicht unentbehrlichen - Planungskriterium für die Strategie zukünftiger Marketingmaßnahmen im Unternehmen geworden. Dabei steht der Kunde im Mittelpunkt eines professionell betriebenen Servicewettbewerbs. Im Wissen um seine Machtposition wird Transparenz über seine Bedürfnisse und sein Qualitäts- und Preisdenken zu einer unverzichtbaren Informationsquelle und Planungsgröße.

Transparenz ist umso gefragter, je dynamischer und vielschichtiger die Angebots- und Produktpalette wird. Gleichermaßen wird es damit aber auch für den Anbieter zunehmend schwierig, seine Dienstleistung und Kundenorientierung zu präsentieren, vor allem wenn diese weniger an einem Produkt als an einer immateriellen Dienstleistung festgemacht wird und somit vom Kunden nicht unmittelbar nachvollzogen werden kann. Nicht nur vor diesem Hintergrund gewinnen Qualitätsmanagement-Systeme und Zertifizierungen - explizit auch im Bildungsbereich - an Bedeutung. Zur Darstellung von Leistungsfähigkeit und Produkttransparenz sind sie sozusagen das Ausdrucksmittel für immaterielle (Dienst-)Leistungen und sollen die Gewähr für eine gleich bleibende Qualität signalisieren (vgl. PIEPENBROCK 1997, S. 97).

Dienstleistungen führen die wirtschaftliche Wertschöpfungskette an. Dabei bringt der Übergang zur Dienstleistungsgesellschaft, gleichzeitig aber auch zur Informations- und Wissensgesellschaft, Potenziale für neue Märkte, Unternehmen, Branchen, Pro-

[8] BÖHLKE/PREISSLER 1997, S. 247.

dukte und Geschäftsmodelle mit sich. Zunehmend werden diese vornehmlich durch neue Informations- und Medientechnologien, d. h. multimediale Anwendungsszenarien, das Internet sowie leistungsstarke Netzwerktechnologie und -infrastruktur angeführt und vorangetrieben. Diese Entwicklungen verlangen jedoch insbesondere auf der Ebene der beruflichen Bildung eine Reaktion, Vorbereitung und Mobilisierung auf die neuen Strukturveränderungen.

In den folgenden Ausführungen und theoretischen Bezügen dieses Kapitels soll zunächst das Verhältnis von Dienstleistung, Dienstleistungsgesellschaft und Dienstleistungskompetenz in der beruflichen Bildung skizziert werden. Folgende Leitfragen stehen dabei im Vordergrund:

- Welche Veränderungen stellen sich in der Dienstleistungsgesellschaft für die berufliche Bildung?
- Welche Dienstleistungskompetenzen müssten entwickelt werden, um den veränderten Anforderungen gerecht zu werden?

2.2 Der Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft und seine Implikationen für die berufliche Bildung

„Die Nachfrage immer breiterer Volksschichten nach tertiären Gütern und Dienstleistungen nimmt unaufhörlich zu."[9]

Das Markenzeichen von Dienstleistungsgesellschaften ist ihr überproportionaler Anteil in Form von Gesamtbeschäftigungszahlen und volkswirtschaftlicher Wertschöpfung im Tertiären Sektor. Die Dienstleistungsgesellschaft, als Kennzeichen für eine hoch entwickelte Industrienation, wird durch eine Beschäftigungsstruktur repräsentiert, die „durch ein Übergewicht von Dienstleistungen gekennzeichnet" (HÄUßERMANN/SIEBEL 1995, S. 21) ist. Ihr quantitatives Ausmaß lässt sich dementsprechend statistisch untermauern, so z. B. für Deutschland: Zwei von drei Erwerbstätigen in Deutschland arbeiteten 1999 im Tertiären Sektor, insgesamt betrug der Anteil des Wirtschaftssektors Dienstleistungsunternehmung 1999 an der Bruttowertschöpfung ca. 68 % (vgl. INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT 2000).[10]

[9] FOURASTIÉ 1969, S. 30.
[10] Die Unterteilung nach Sektoren basiert auf der Grundlage der Systematik der Wirtschaftszweige des Statistischen Bundesamtes (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 1993). Das Angebot des

Mit dem viel zitierten ‚Trend zur Dienstleistungsgesellschaft' ist somit zum einen die Expansion der Wirtschaftsbereiche im Tertiären Sektor gemeint: Eine sektorale Tertiarisierung durch Zunahme von Betrieben und Unternehmen. Zum anderen steigt darüber hinaus auch sektoral übergreifend in allen Wirtschaftsbereichen die Zahl der Erwerbstätigen, die einer Dienstleistungstätigkeit nachgehen: Es vollzieht sich eine funktionale Tertiarisierung (vgl. HÄUßERMANN/SIEBEL 1995, S. 22 ff.).

Dienstleistungen beherrschen somit zunehmend alle Sektoren:

„Den Wandel unserer Wirtschaft zeigt nicht allein diese leicht feststellbare Abwanderung von Erwerbstätigen aus den ersten beiden Sektoren in Richtung Dienstleistungssektor. Auch die wachsende Vorherrschaft der Dienstleistungen innerhalb der anderen beiden Sektoren verdeutlicht den Übergang vom Zeitalter der Industrialisierung zur modernen Dienstleistungswirtschaft" (GIARINI/LIEDTKE 1998, S. 38).

Die Tertiarisierung im Sinne steigender Beschäftigungsanteile der Dienstleistungsbranchen ist jedoch nur ein Aspekt der Dienstleistungsgesellschaft. Der Expansion des Beschäftigungsmarktes muss auf der anderen Seite auch ein (Absatz-)Markt und Bedarf gegenüberstehen. So prognostizierte der französische Ökonom JEAN FOURASTIÉ 1949 in seinem Standardwerk „Le grand espoir du XXème siècle" zur Theorie der Dienstleistungsgesellschaft parallel zum Wachstum des Dienstleistungssektors qualitative Veränderungen in Arbeit und Gesellschaft. Die Entwicklung seiner Dienstleistungstheorie basiert auf zwei Grundannahmen: Dem Anstieg der Arbeitsproduktivität und des Verbrauchs: „Der gesamte Prozeß läßt sich so zusammenfassen: Der technische Fortschritt erhöhte die Arbeitsproduktivität in wichtigen Bereichen des Wirtschaftslebens und erlaubte somit eine Steigerung der Produktion, folglich auch des Verbrauchs" (FOURASTIÉ 1969, S. 105).

Verbrauch, aber auch ein zunehmendes Selbstverständnis des Einzelnen nach persönlichem Anspruch und seiner Gewohnheit bestimmen die Dienstleistungs-

---

Tertiären Sektors rekrutiert sich aus heterogenen Einzelbereichen und umfasst Leistungen des Handels, Gastgewerbes, Bank- und Versicherungsgewerbes, der Freien Berufe, des Verkehrsgewerbes sowie des öffentlichen Dienstes (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 1999a, S. 303). Dienstleistungen werden jedoch nicht ausschließlich im so genannten Tertiären Sektor und der ihm zugeordneten Abteilungen erbracht. Der sektoralen Zuordnung liegt eine Einordnung nach Betrieben und Unternehmenskonzepten und keine berufsstrukturelle Spezifizierung und Differenzierung nach Tätigkeitsprofilen zugrunde. Dienstleistungen, die im primären und sekundären Sektor geleistet werden, sind somit in den Statistiken nicht als solche zu identifizieren und können somit faktisch in allen Wirtschaftszweigen enthalten sein.

expansion erheblich mit. Als *große Hoffnung* (grand espoir) verband FOURASTIÉ mit dieser Entwicklung folgende Tendenzen (vgl. HÄUßERMANN/SIEBEL 1995, S. 34 ff.):

- Höherentwicklung der menschlichen Lebensweise
- ökonomische und politische Stabilität
- sozialer Wandel

Verbesserte Lebensqualität wird sich nach der fourastiéschen Prognose somit in den unterschiedlichsten Bereichen entfalten. Ihr geht - im Sinne FOURASTIÉS Argumentationskette (vgl. HÄUßERMANN/SIEBEL 1995, S. 36) - technischer Fortschritt voraus, der zu einer Steigerung der Arbeitsproduktivität führt und auf einer nächsten Entwicklungsstufe gesellschaftlichen Wohlstand in Form veränderter Konsumpräferenzen von „materiellen Gütern hin zu Dienstleistungen und immateriellen Gütern“ bewirkt (BAETHGE 2000, S. 87).

Der Arbeitsproduktivität voraus geht als zentrales bildungspolitisches Thema im Kontext von Dienstleistungsentwicklung jedoch die Expansion von Dienstleistungsbeschäftigung und in der Konsequenz die Anpassung von Berufausbildung an den sektoralen Wandel. Der hohen Produktivität des Dienstleistungssektors steht eine vergleichsweise geringe Beschäftigungsintensität gegenüber (vgl. BOSCH 2002, S. 3 ff.). Zudem muss Dienstleistungsbeschäftigung durch frühzeitige Profilierung von Berufsbildern entsprochen werden.

Seit Mitte der 1980er Jahre dominiert in Deutschland der tertiäre Sektor und - funktional betrachtet - steigt der Anteil an Dienstleistungstätigkeiten in vielen Unternehmen weiter an. Neue Berufe in neuen Branchen belegen den dienstleistungsorientierten Strukturwandel: „… die Dienstleister sind die Triebfedern des Arbeitsmarktes“ (IWD 2000b, S. 3). So hat die Dienstleistungsbranche im Zeitraum von 1991 bis 1999 bundesweit ca. 1,75 Mio. Arbeitsplätze hervorgebracht. Demgegenüber steht ein Verlust von fast 2,85 Mio. Arbeitsplätzen im Produzierenden Gewerbe und im Baugewerbe (vgl. IWD 2000b, S. 3). Vor diesem Hintergrund avanciert der Dienstleistungssektor zum Hoffnungsträger und Auffangbecken des Arbeitsmarktes: „Der Dienstleistungssektor wird zum Beschäftigungsmotor“ (MANGOLD 1997, S. 13).

Doch wie kann der anhaltende Beschäftigungstrend im Dienstleistungssektor qualitativ bewertet werden? So bemerkt BAETHGE, dass wir - entgegen FOURASTIÉS Optimismus - „weit von einem goldenen Zeitalter tertiärer Zivilisation entfernt“ (BAETHGE 2000, S. 87) sind. Zum einen relativiert sich die im Dienstleistungssektor anhaltende positive Beschäftigungsexpansion angesichts der stabilen Arbeitslosenquote. Zum anderen zeichnen sich viele neu gestaltete Arbeitsfelder durch formal geringer qualifizierte und entsprechend niedrig entlohnte Tätigkeit aus (vgl. BAETHGE 2000, S. 87 f.).

Wie sind vor diesem Hintergrund Aussagen im Tenor von „Dienstleistungen: Deutschland hat noch Potential“ (vgl. IWD 1999), „Dienstleistungslücke Deutschland im internationalen Vergleich“ (vgl. SCHULTE 1998, S. 148) oder Aussagen, nach denen der Dienstleistungssektor als hochproduktiv aber wenig beschäftigungsintensiv bezeichnet wird (vgl. BOSCH 2002, S. 3), zu bewerten?

Diese wenigen Beispiele zeigen, dass die Potenziale des Dienstleistungssektors und das Niveau, auf dem Beschäftigungsdefizite kompensiert werden können, sehr kontrovers diskutiert werden. Besondere bildungspolitische Anstrengungen müssen im Zuwachs neuer Ausbildungsplätze im Dienstleistungsbereich liegen. Die deutliche Expansion der Arbeitsplätze im Tertiären Sektor spiegelt sich gegenwärtig noch nicht im Angebot an Ausbildungsplätzen wider (vgl. WESTHOFF 2000, S. 29). BAETHGE spricht in diesem Zusammenhang von einer ‚Fehlausbildung’ und ‚Strukturschwäche’ (vgl. BAETHGE 2000, S. 95), die eine mangelhafte Anpassung der Ausbildungs- an Beschäftigungsstrukturen signalisiert: „Mit dem Strukturwandel der Beschäftigung in Richtung Dienstleistungsökonomie dominiert ein Sektor, der schon immer weniger Anteile in der dualen Ausbildung aufwies, als seinen Anteilen an der Beschäftigung entsprochen hätte. Diese Kluft hat sich bis heute nicht geschlossen, sondern in jüngster Zeit sogar vergrößert (...), was darauf verweist, daß in vielen Dienstleistungssektoren Praktiken der Qualifizierung und Personalrekrutierung herrschen, die nicht vorrangig auf die dualen Ausbildungsformen setzen“ (BAETHGE/HAASE 1999, S. 174). Nach BAETHGE ist eine mangelnde institutionelle Anpassung die wichtigste Ursache für anhaltende Arbeitsmarktschwierigkeiten (vgl. BAETHGE 2000, S. 90 ff.). Um die Dynamik der Dienstleistungsgesellschaft im Beschäftigungssystem qualitativ und quantitativ aufzufangen, sind entsprechende Weichenstellungen im Bildungssystem vorzunehmen (vgl. MANGOLD 1998, S. 59 ff.). Einer Steigerung der deutschen

Wettbewerbsfähigkeit muss durch die Definition neuer Ausbildungsfelder und Lehrberufe (vgl. MANGOLD 1998, S. 14 u. S. 60) eine Steigerung der Ausbildungsfähigkeit und -tätigkeit vorausgehen. Aufklärung und Transparenz über Ausbildungssituationen und -möglichkeiten in Dienstleistungsbereichen sind deshalb verstärkt inhaltlicher Schwerpunkt von aktuellen Bildungsprogrammen bzw. Forschungsprojekten.[11]

Wichtiger als der Blick auf den internationalen Markt und die Frage nach der Adaptierbarkeit vermeintlich erfolgreicher(er) Dienstleistungsmodelle auf deutsche Verhältnisse ist dabei die Besinnung auf eigene Ressourcen und Stärken. Damit ist - im sektoralen und zeitlichen Rückblick - der Übergang zur Dienstleistungsgesellschaft und das Bewusstmachen ihres „industriellen Nährbodens" (SCHNUR 1999, S. 3) gemeint. Obwohl der industrielle Sektor quantitativ weiter an Bedeutung verliert, ist er als Impulsgeber für die Dienstleistungsgesellschaft unerlässlich (vgl. SCHNUR 1999, S. 3). Nicht nur das Industrieprodukt ist auf eine begleitende, professionelle Dienstleistung angewiesen, um sich im nationalen und internationalen Wettbewerb erfolgreich vermarkten zu können. Auch der Umkehrschluss, dass „hochwertige Dienstleistungen (...) auf einen leistungsfähigen und innovativen industriellen Kern angewiesen sind" (MANGOLD 1998, S. 64) muss gewahrt werden.

Weiterhin appelliert BAETHGE für industrielle Ressourcen, wenn er für eine *Transformation* des „Industrialismus als gesellschaftliches Konzept und institutionelles Gefüge der Organisation von Arbeit" (BAETHGE 2000, S. 90) zur Bewältigung des Beschäftigungsproblems plädiert. Obwohl der volkswirtschaftliche Wachstum nicht mehr maßgeblich durch die industrielle Fertigung und Produktion sowie entsprechende Arbeitsformen getragen wird, können Elemente dieser - zwar historischen - „institutio-

[11] Zur aktuellen Diskussion vgl. hierzu insbesondere:

- BIBB-Forschungsprojekt Nr.: 4.2.011 „Quantitative und qualitativ strukturelle Aspekte bei neuen Ausbildungsberufen für den Dienstleistungssektor - Chancen für das Bildungs- und Beschäftigungssystem" (Forschungskorridor 1 - Ziele, Rahmen und Ordnung der Berufsbildung) (vgl. BIBB 2002b, S. 31 f.).
- BIBB-Forschungsprojekt Nr.: 6.2001 „Ausbildungsmöglichkeiten in wachsenden Dienstleistungsbereichen" mit einem besonderen Schwerpunkt „Umfang und Struktur der Ausbildung in ausgewählten unternehmensbezogenen Dienstleistungsbereichen" sowie „Ausbildungspotenziale und Ausbildungshemmnisse" (vgl. BIBB 2001).
- Wirtschaftsmodellversuch (Förderkennzeichen: D 0690.00) „Modernisierung und Differenzierung der dualen Berufsbildung am Beispiel der Förderung von kunden- und teamorientierten Sozialkompetenzen"; gefördert durch das BIBB mit Mitteln des BMBF und der Universität Erlangen-Nürnberg (Prof. Dr. Dieter Euler, Lehrstuhl für Pädagogik, insb. Wirtschaftspädagogik) (vgl. DUMPERT u. a. 2003).

nellen Arrangements“ auch gegenwärtig von Bedeutung sein (vgl. BAETHGE 2000, S. 90).

ALBACH beschreibt diese Verhältnismäßigkeit kennzeichnend als „Theorie der industriellen Dienstleistung“ (vgl. ALBACH 1989, S. 137 ff.) und betont damit bezeichnenderweise den Anteil an Dienstleistungen, der innerhalb des industriellen Sektors anfällt, geleistet wird und die Produktpalette ergänzt. So ist es der Dienstleistungsgedanke, der in den (Industrie-)Unternehmen expandiert und der sie „als Ergebnis des ‚Angebotsdrucks’, der von dem verschärften Wettbewerb in dem industriellen Sektor der Wirtschaft erzeugt wird“ (ALBACH 1989, S. 399 - Hervorhebung im Original; A. d. V.) zunehmend zu einer Kombination hochwertiger (Industrie-)Produkte mit einer Serviceleistung zwingt. „Vorsprung durch Service“ (MANGOLD 1998, S. 63) ist deshalb in mehrfacher Hinsicht das Motto der Dienstleistungsgesellschaft, das den dynamischen und gleichsam harten Wettbewerb um die Gunst des Kunden kennzeichnet. Dazu kommen nicht minder starke Standortfaktoren und Wettbewerbsregeln:

- „Die Märkte sind offener und damit umkämpfter.
- Die Leistungen sind vergleichbarer und damit austauschbarer.
- Die Kundenbedürfnisse sind spezifischer und verlangen daher komplexere Lösungen.
- Das Tempo des Wandels hat weiter zugenommen und damit die Reaktionszeit auf Veränderungen verkürzt“ (PIEPENBROCK 1997, S. 94 f.).

REINHOLD WEISS bringt diese Standortfaktoren auf einen gemeinsamen Nenner: „Einen Schutz vor internationaler Konkurrenz gibt es im Zeichen der Globalisierung auch im Dienstleistungsbereich nicht mehr“ (WEISS 1997, S. 11).

Dienstleistungsmentalitäten in Form von Flexibilität, Zeitgeist, der schnellen Umsetzung von Ideen und deren Transfer in Leistung und Service für den Kunden sind deshalb wichtige Merkmale der Dienstleistungsgesellschaft und ihrer (künftigen) Arbeits- und Berufsformen. Pauschal ist es sicherlich oftmals diese Kunden- und Dienstleistungsorientierung, die den deutschen Unternehmen abgesprochen wird und denen „weitgehend die Servicebereitschaft, Freundlichkeit und Verbindlichkeit,

die mit dazu beiträgt, nicht nur national, sondern noch in bedeutenderem Umfang, international zu bestehen“ (PIEPENBROCK 1997, S. 98) fehlt.[12]

Der Servicegedanke und der damit - für deutsche Verhältnisse - verbundene Appell zu mehr Sensibilität und Empathie wird ergänzt durch den Faktor Wissen und Information. So zeichnet sich ‚Vorsprung’ in einer schnelllebigen Zeit insbesondere durch den schnellen, d. h. zeit- und ortsunabhängigen und somit flexiblen und unmittelbaren Zugang auf Informationen sowie den souveränen, sicheren Umgang mit Wissen aus, denn „das grundlegende Credo der Dienstleistungsgesellschaft lautet: alles, überall, jederzeit“ (BÖHLKE/PREISSLER 1997, S. 231). Die Dienstleistungsgesellschaft ist gleichzeitig eine Wissens- und Informationsgesellschaft in der moderne IuK-Technologien und die Potenziale im Bereich der Telekommunikation den gegenwärtigen Strukturwandel in der Arbeitslandschaft skizzieren. Rund um die IuK-Technologien entstehen neue Produkte mit branchenspezifischen, informationsbasierenden Dienstleistungsformen, die mit der Zahl der Erwerbstätigen im Informationssektor (**Abb. 2-1**) expandieren.

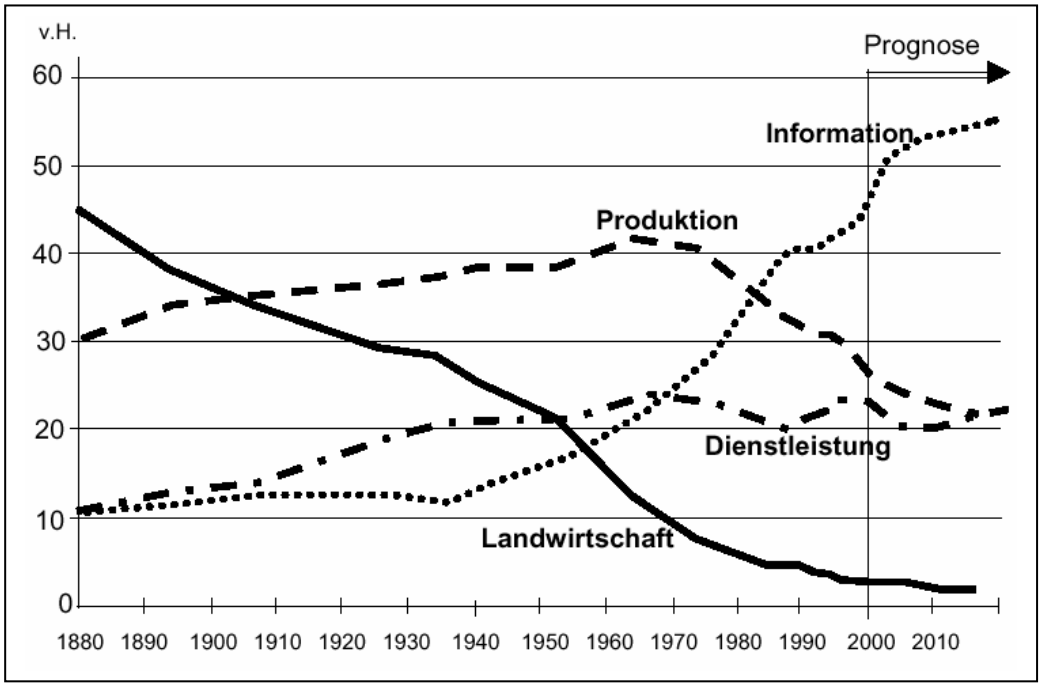


Abb. 2-1: Das Vier-‚Sektoren’-Modell 1882 - 2010. Anteil der ‚Sektoren’ an der Gesamtzahl der Erwerbstätigen (DOSTAL 2001, S. 67).

[12] Vgl. hierzu auch LASZLÓ 1997, S. 93; BULLINGER/MURMANN 1999, S. 29 ff.

Zwar trendhaft aber dennoch griffig sind es u. a. folgende Begrifflichkeiten, die als Szenarien den gegenwärtigen und zukünftigen Wirtschafts- und Strukturwandel und die Beschäftigungsentwicklung beeinflussen werden: Internationalisierung, Informatisierung, Globalisierung, Lebenslanges Lernen, Wissensintensität und Individualisierung. Bildungspolitisch liegt eine wichtige Herausforderung in der Umsetzung der im Dienstleistungssektor liegenden Berufschancen in einen Beschäftigungszuwachs. Sie impliziert die Frage nach künftigen Berufsfeldern und Qualifikationsprofilen sowie deren Umsetzung im System der Berufsbildung. Sowohl qualitativ als auch quantitativ wird sie erschwert durch fehlende Transparenz und Präzision bedingt durch mangelnde statistische Diagnostik und eine fehlende Dienstleistungsdefinition (vgl. DOBISCHAT 1997, S. 102).

2.3 Dienstleistung – Begriff und Systematisierung

„Dienstleistungen beherrschen alle Sektoren der wirtschaftlichen Produktion."[13]

Dienstleistungen finden sich in nahezu jeder Angebotspalette von Unternehmen wieder. Ihre Bedeutung und ihr Bewertungsmaßstab ergeben sich aus ihrem Anteil am Gesamtangebot (vgl. KOTLER 1992, S. 662). Dienstleistung kann einen kleinen Teilaspekt des Leistungsspektrums ausmachen und „von einem reinen Produkt einerseits bis hin zu einer reinen Dienstleistung andererseits reichen" (KOTLER 1992, S. 662).

Der Versuch einer einheitlichen und disziplinübergreifend anerkannten Definition von Dienstleistung erweist sich jedoch als schwierig. So wird der Begriff der Dienstleistung im ‚allgemeinen Sprachgebrauch', in den ‚Rechtswissenschaften', der ‚Volks- oder Betriebswirtschaftslehre' ganz unterschiedlich verwandt, was die Differenzierung zwischen den Wissenschaftsbereichen und ihren konstituierenden Elementen in der Definition zur Folge hat (vgl. CORSTEN 1995, S. 185).

Unter dem Attribut der ‚Allgemeinen Dienstleistung' werden zunächst einmal immaterielle Güter verstanden, die vor allem dadurch charakterisiert sind, dass ihre Produktion und ihr Verbrauch zeitlich zusammenfallen (vgl. GABLER WIRTSCHAFTSLEXIKON 1997, S. 910). Darüber hinaus gelten Dienstleistungen allgemein als nicht übertrag-

[13] GIARINI/LIEDTKE 1998, S. 42.

bar, nicht lagerfähig und nicht transportierbar. Sie grenzen sich als Leistungen ab von Sachgütern, Verbrauchs- und Gebrauchsgütern, obwohl sie ebenso wie diese zur Befriedigung unterschiedlicher menschlicher Bedürfnisse dienen (vgl. BROCKHAUS-ENZYKLOPÄDIE 1988, S. 477).

Der Fokus in der ‚deutschen Rechtssprechung' liegt im Verständnis von Dienstleistung als Tätigkeit bzw. als Ergebnis von Tätigkeit, deren gesetzliche Grundlage der Dienstvertrag (§ 611 BGB) und Werkvertrag (§ 631 BGB) bildet (vgl. CORSTEN 1997, S. 185).

Aus dem Blickwinkel der ‚Volkswirtschaftslehre' konzentriert sich die Dienstleistungsdiskussion auf den tertiären bzw. Dienstleistungssektor als Definitionsbasis für volkswirtschaftlichen Fortschritt und Strukturentwicklung (vgl. CORSTEN 1997, S. 185). Dienstleistungen werden Tätigkeits- und Arbeitsplatzpotenzialen zugeordnet (z. B. Handel, Verkehr, Gastgewerbe), ihre Anzahl und Dichte in Relation zur Struktur- und Regionalentwicklung interpretiert (vgl. IWD 2000b, S. 3). Als Maßstab für den Bedeutungszuwachs von Dienstleistungen wird der Anteil des tertiären Sektors an der Bruttowertschöpfung gesehen sowie die Anzahl der Beschäftigten und die Entwicklung neuer Berufsstrukturen/-perspektiven im Dienstleistungsbereich (vgl. BROCKHAUS-ENZYKLOPÄDIE 1988, S. 478).

Dieser Bedeutungszuwachs im Sinne von überproportional steigenden Beschäftigungszahlen im tertiären Sektor und einer volkswirtschaftlichen Genese impliziert eine intensivere Auseinandersetzung mit der Thematik der Dienstleistung. Sie findet im Marketingbereich in Fragestellungen des Dienstleistungsmarketings, des Kundenservice und der Qualitätssicherung statt. So spiegelt gerade die Marketingliteratur den Versuch wider, den Dienstleistungsbegriff zu erfassen und weniger zu definieren (vgl. BRUHN 1997, S. 911 f.) und bietet verschiedene Ansätze zur Begriffsbestimmung (CORSTEN 1997, 185 ff.; MEFFERT/BRUHN 2000, S. 22; BIERMANN 1999, S. 23 ff.; MEYER 1998, S. 6):

- **Negativdefinitionen** (z. B. Dienstleistungen als immaterielle Güter in Abgrenzung von Sachgütern)

- **Enumerative** Erfassungen als Aufzählung von Beispielen zur Charakterisierung von Dienstleistung (z. B. Produktion und Verbrauch von Dienstleistung fallen zeitlich eng zusammen)
- Explizite Definitionen über **konstitutive Merkmale** (z. B. Immaterialität, fehlende Lagerfähigkeit, Individualität, Integration eines externen Faktors).

Diese „unbefriedigende Definitions-Vielfalt“ (HILKE 1989, S. 10) repräsentiert die inhaltliche Komplexität des Dienstleistungsbegriffs. Die Ansätze verstehen sich als vorläufige Definitionsergebnisse hinter denen sich eine fachspezifische Sichtweise und entsprechende Argumentation verbirgt. Das Unvermögen resultiert dabei weniger aus der Vielfalt von Dienstleistungs-Arten, sondern aus einer unangemessenen Differenzierung zwischen Dienstleistungs-Phasen bzw. Definitions-Ebenen (vgl. HILKE 1989, S. 10).

Einen strukturierten Definitionsansatz anhand einer phasen- bzw. dimensionsbezogenen Differenzierung des komplexen Dienstleistungsphänomens unternimmt HILKE. Demnach kann der Dienstleistungsbegriff mit drei grundsätzlich verschiedenen Inhalten besetzt und in die Phasen der *Potential-, Prozeß- und Ergebnis-Orientierung* unterteilt werden (vgl. HILKE 1989, S. 10 ff.). In diesem phasenorientierten Zusammenhang können Dienstleistungen als

- Fähigkeit und Bereitschaft zur Erbringung einer Dienstleistung durch den Anbieter (Potential-Orientierung),
- dienstleistende Tätigkeit und ein sich vollziehender, noch nicht abgeschlossener Prozess zur Übertragung und Überführung von Leistungsfähigkeit (Prozeß-Orientierung),
- Ergebnis eines Prozesses der Dienstleistungserbringung und abgeschlossene dienstleistendende Tätigkeit (Ergebnis-Orientierung)

charakterisiert werden.

Den phasenbezogenen Zusammenhang der Dienstleistungs-Dimension und ihrer Merkmale verdeutlicht **Abb. 2-2**:

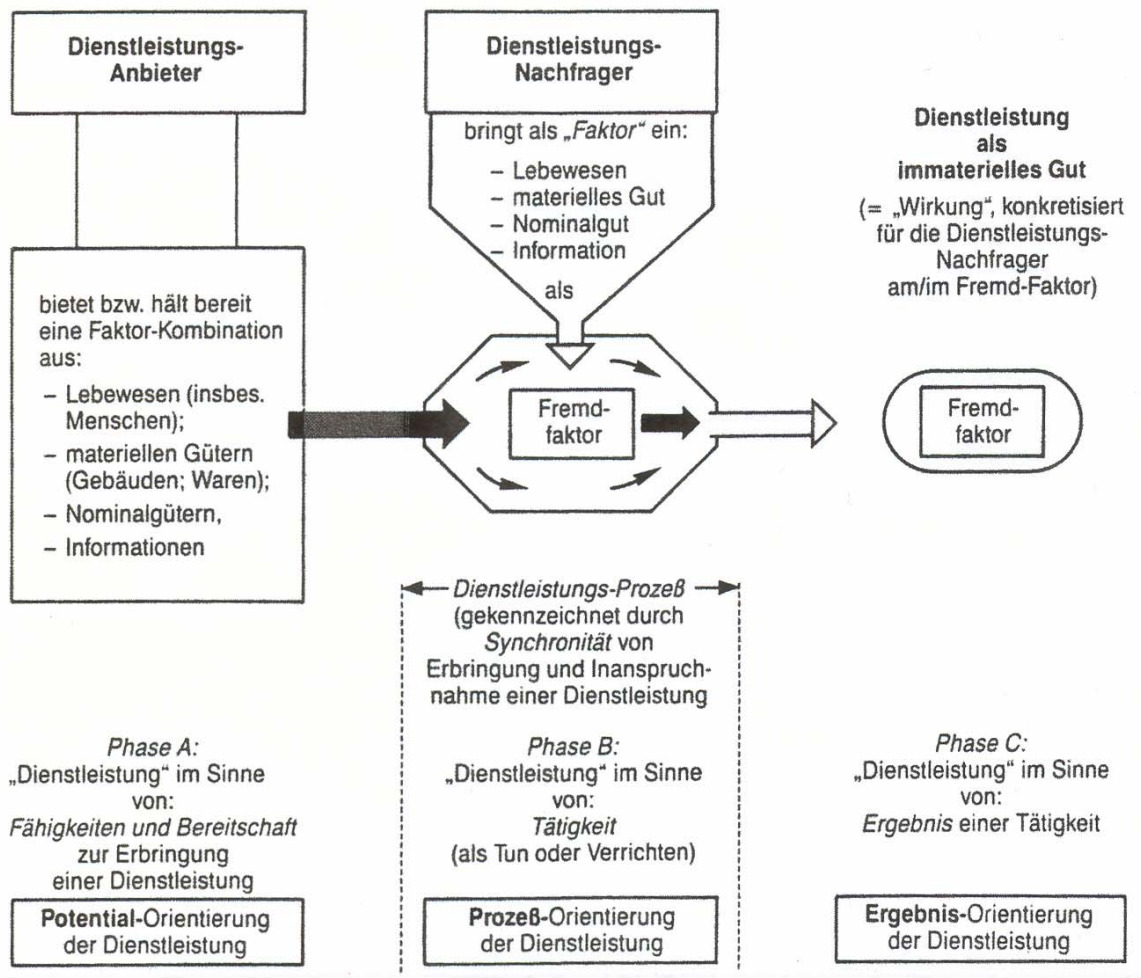


Abb. 2-2: Die konstitutiven Merkmale einer ‚Dienstleistung' im phasen-bezogenen Zusammenhang (HILKE 1989, S. 15).

Eine angemessene Definition von Dienstleistung ergibt sich nach HILKE erst, wenn alle drei Dimensionen und ihr jeweiliges konstituierendes Merkmal berücksichtigt werden und einfließen (vgl. HILKE 1989, S. 10 ff.).

MEFFERT/BRUHN definierten Dienstleistung wie folgt:

„Dienstleistungen sind selbstständige, marktfähige Leistungen, die mit der Bereitstellung (zum Beispiel Versicherungsleistungen) und/oder dem Einsatz von Leistungsfähigkeiten (zum Beispiel Friseurleistung) verbunden sind **(Potentialorientierung).** Interne (zum Beispiel Geschäftsräume, Personal, Ausbildung) und externe Faktoren (als solche, die nicht im Einflussbereich des Dienstleisters liegen) werden im Rahmen des Erstellungsprozesses kombiniert **(Prozeßorientierung).** Die Faktorenkombination des Dienstleistungsanbieters wird mit dem Ziel eingesetzt, an

den externen Faktoren, an Menschen (zum Beispiel an Kunden) oder deren Objekten (zum Beispiel Auto des Kunden) nutzenstiftende Wirkungen (zum Beispiel Inspektion beim Auto) zu erzielen **(Ergebnisorientierung)**“ (MEFFERT/BRUHN 2000, S. 30).

MEYER betont darüber hinaus die „nie vollkommen substituierbaren Eigenschaften“ (MEYER 1998, S. 6) von Dienstleistungen und stellt das **direkte Angebot von Potentialen in Form von Leistungsfähigkeiten** sowie die **Integration von externen Faktoren in die Prozessphase** als konstitutive Eigenschaften heraus. Werden beide Eigenschaften berücksichtigt, zeichnet sich eine Dienstleistung durch folgende Merkmale aus (vgl. MEYER 1998, S. 6):

- Ausübung (durch Übertragung, Überführung, Konkretisierung) einer menschlichen oder maschinellen Leistungstätigkeit
- weitgehende Übereinstimmung von Leistungserstellung und -abgabe, d. h. Inanspruchnahme der Dienstleistung zum Zeitpunkt ihrer Bereitstellung
- Existenz eines externen Faktors (Kunde oder Kundenobjekt) und deren aktive Beteiligung aber zumindest passive Teilnahme am Dienstleistungsprozess

Die Berücksichtigung dieser Merkmale findet sich in folgender, vergleichsweise kompakten Definition von Dienstleistung wieder:

„Dienstleistungen sind angebotene Leistungsfähigkeiten, die direkt an externen Faktoren (Menschen oder deren Objekten) mit dem Ziel erbracht werden, an ihnen gewollte Wirkungen (Veränderungen oder Erhaltung bestehender Zustände) zu erreichen“ (MEYER 1991, S. 198).

Was aber ist der Maßstab, der ein Dienstleistungsangebot für einen Kunden interessant macht und nach dem er es bewertet? In vielen (Alltags-)Situationen ist vielleicht die Bezeichnung ‚Service’[14] transparenter, die den Dienstleistungsbegriff und seine personelle oder technische Komponente der Leistungstätigkeit neutralisiert (vgl. SCHORLEMMER 1997, S. 26). Individualität, Flexibilität und der Zeitfaktor kommen als Leistungsgrößen hinzu. Je nach Dienstleistungsszenario können Freundlichkeit, Kulanz und Handlungskompetenz die Messlatte anführen. Als alltagstaugliche Be-

[14] Zum ‚Servicebegriff’ vgl. hierzu insb. Kapitel 3.4.2.2 (Begriffspluralismus - Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen am Beispiel der neuen Dienstleisterfamilie).

schreibung einer Dienstleistung bietet sich abschließend deshalb folgender Definitionsvorschlag an:

„Bei Dienstleistungen geht es um die unmittelbare Problemlösung für einen Kunden“ (BIERMANN 1999, S. 6).

2.3.1 Dienstleistung versus Sachleistung

„In Wirklichkeit wird kein Produkt ohne Dienstleistung genutzt, und keine Dienstleistung wird ohne materielles Produkt erbracht.“[15]

Auf der Definition und Differenzierung von materiellen und immateriellen Gütern liegt ein besonderes Augenmerk der Dienstleistungsdiskussion. Konkret geht es um den Erstellungsprozess und den Output einer Dienstleistung, d. h. um die Frage nach der Art des Ergebnisses: Materiell und/oder immateriell?

Einstimmigkeit herrscht bei der Auffassung von Immaterialität als konstitutives Merkmal von Dienstleistungen, das in der Vielzahl der Definitionsperspektiven als kleinster gemeinsamer Nenner verstanden werden kann (vgl. CORSTEN 1990, S. 22 f.). Der theoretischen Diskussion und Abgrenzung steht jedoch eine praktische Verbindung und Mischform gegenüber. So kommen Sach- und Dienstleistungen in der Realität nicht in der reinen Form vor (vgl. BIERMANN 1999, S. 23), und man geht davon aus, dass „bei der Mehrzahl der Wirtschaftsaktivitäten statt einer scharfen Trennlinie Sachgüter/Dienstleistungen vielmehr ein fließender Übergang zwischen Sachgüter- und Dienstleistungsanteilen des am Markt abgesetzten Outputs anzunehmen ist“ (BIERMANN 1999, S. 23).

Diese fehlende praktische Trennschärfe wird durch die asymmetrische Nahtlinie (keine Diagonale!) im Marketing-Verbund-Kasten (**Abb. 2-3**) dargestellt. Sie verdeutlicht folgende konstituierende Merkmale in der Beziehung von Dienstleistung und Sachleistung (vgl. HILKE 1989, S. 8; vgl. BRUHN 1997, S. 912 f.):

- Der Absatz einer Sachleistung ist ohne die begleitende Inanspruchnahme einer Dienstleistung unwahrscheinlich. (Die Anteils-Begrenzungslinie muss deshalb etwas *oberhalb* der linken unteren Ecke beginnen.)

[15] GIARINI/LIEDTKE 1998, S. 154.

- Absatzleistungen können ausschließlich nur aus Dienstleistungen bestehen. (Die Anteils-Begrenzungs-Linie endet vor der rechten oberen Ecke.)

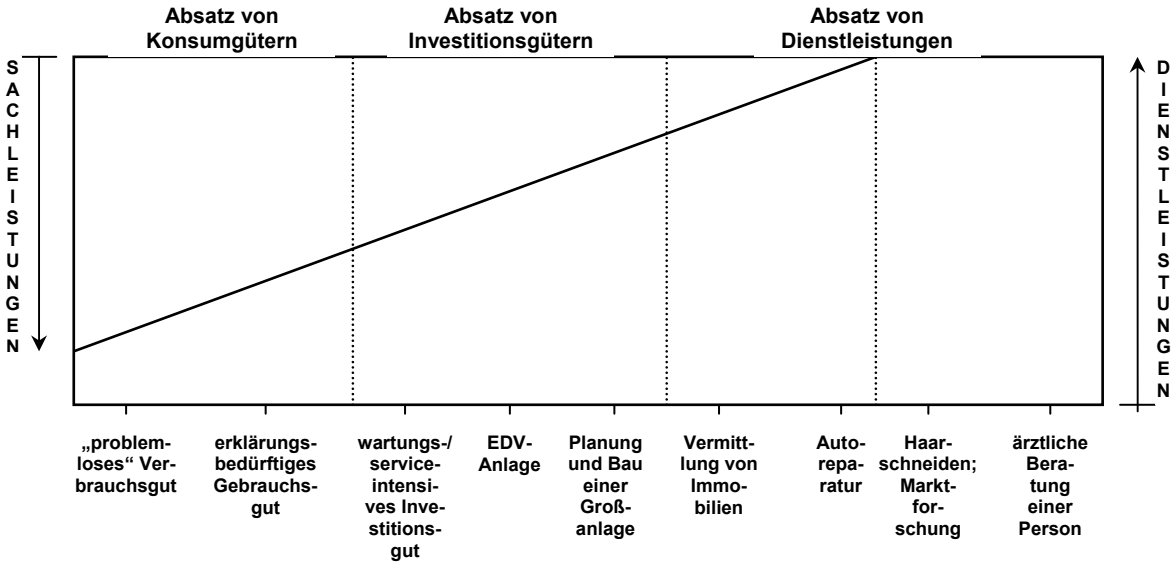


Abb. 2-3: Der Marketing-Verbund-Kasten (HILKE 1989, S. 8).

Am Beispiel des Dienstleistungsunternehmens ‚Hotel' kann man aufgrund des phasenbezogenen Definitionsansatzes nach Potential-, Prozeß- und Ergebnisorientierung sehr unterschiedlicher Meinung sein, was das Dienstleistungsprodukt ist (vgl. BRUHN 1995, S. 22):

- das Hotel selbst (Potential)
- die Tätigkeit der Hotelangestellten (Prozeß)
- die Übernachtung (Ergebnis)

KOTLER differenziert hierzu das Leistungsangebot eines Unternehmens in vier Kategorien (vgl. KOTLER 1992, S. 662 f.):

1. **Ein rein materielles Gut** (Dienstleistungen werden nicht angeboten.)
2. **Ein materielles Gut in Verbindung mit Dienstleistungen** (Dienstleistung als Produktbegleitung, z. B. Garantie und Wartung.)
3. **Eine zentrale Dienstleistung in Verbindung mit Hilfsgütern und -diensten** (Die Umsetzung der Dienstleistung erfordert begleitende, materielle Güter.)

4. **Die reine Dienstleistung** (Die zu erbringende Leistung besteht im Wesentlichen nur aus einem Dienst, z. B. Psychotherapie.)

Der Fokus einer Kaufentscheidung ist somit keinesfalls ausschließlich auf die rein materiellen Produkte gerichtet, da sich diese vielmehr heute nicht mehr ohne Dienstleistung rund um das Produkt verkaufen lassen (vgl. SCHREMPP 1998, S. 28). So kann z. B. bei der Auswahl eines Neuwagens die Aussicht auf drei Jahre Garantie und kostenlose Hauptuntersuchungen sowie die Inzahlungnahme des alten Pkws die Kaufentscheidung wesentlich beeinflussen. Ist die Wahl auf Marke und Ausstattung erst einmal gefallen, beginnt der Vergleich und das Abwägen der Extras rund um das Produkt, können besserer Service und Leistung über den Zuschlag entscheiden: „Gerade wenn die Möglichkeiten einer technologischen Differenzierung beschränkt sind, bieten Dienstleistungen oftmals die einzige Möglichkeit einer eigenständigen Profilierung gegenüber der Konkurrenz, die der Kunde auch bereit ist, im Preis zu honorieren“ (BACKHAUS 1995, S. 256).

Divergierende Auffassungen werden dagegen bei der Festlegung von Dienstleistungsmerkmalen vertreten: Ist Immaterialität ein uneingeschränktes Merkmal von Dienstleistungen (vgl. HILKE 1989, S. 14 ff.; vgl. MEFFERT/BRUHN 1995, S. 25; vgl. MEYER 1996, S. 12)?[16] Um beim Beispiel des Pkws zu bleiben: Was ist z. B. das Ergebnis der Dienstleistung ‚Autoreparatur’? Impliziert man Nicht-Stofflichkeit, Unkörperlichkeit und Nicht-Fassbarkeit als Kennzeichen von Immaterialität, so ist nicht der Einbau eines ‚materiellen’ Ersatzteils das Ergebnis. Der Austausch des defekten Teiles bzw. der Neueinbau ist „nur notwendiger Bestandteil des Dienstleistungs-*Prozesses*“ (vgl. HILKE 1989, S. 14 - Hervorhebung im Original; A. d. V.). Die Wirkung bzw. das eigentliche Dienstleistungs-Ergebnis ist die Wiederherstellung der Funktionsfähigkeit und Gebrauchsfähigkeit des Wagens. Dementsprechend sind Dienstleistungen also die immateriellen Wirkungen an einem Objekt oder Subjekt, die aber unter Zuhilfenahme materieller Mittel erreicht werden (vgl. HILKE 1989, S. 14 ff.; vgl. KOTLER 1992, S. 662) und die wie „immaterielle Produkte“ (CORSTEN 1990, S. 23)

[16] Einvernehmen besteht über das Charakteristikum „Immaterialität“, differenziert werden muss jedoch zwischen der unterschiedlichen Schwerpunktlegung einzelner Autoren (vgl. CORSTEN 1990, S. 22). Die Kritik an der Ausschließlichkeit von Immaterialität als Kennzeichen von Dienstleistungen wird beispielsweise recht kontrovers zwischen MEYER und HILKE diskutiert. So kritisiert MEYER z. B. bei HILKE die unangemessene Auswahl von Beispielen zur Belegung der Immaterialität als Dienstleistungsergebnis (vgl. HILKE 1989, S. 14).

und „wie Waren (Sachgüter) der Befriedigung menschl. Bedürfnisse dienen“ (BROCKHAUS-ENZYKLOPÄDIE 1988, S. 477) können.

Etwas pragmatischer formuliert es BIERMANN in folgender Arbeitsdefinition:

“… eine Dienstleistung stellt eine unmittelbare Problemlösung für einen Kunden dar, während der Produzent von Sachgütern dem Kunden Hilfsmittel übergibt, mit denen dieser seine Probleme auf Dauer selber lösen kann“ (BIERMANN 1999, S. 24).[17]

2.3.2 Zur Typologie von Dienstleistungen

„Jedes einzelne dieser Wesensmerkmale bringt Probleme und strategische Konsequenzen mit sich.“[18]

Die reale (Ver-)Mischung von Dienstleistungen und Sachgütern, die heterogene Zuordnung von Tätigkeitsprofilen und Branchen zu Dienstleistungen bzw. zum Tertiären Sektor sowie eine fehlende verbindliche Definition erschweren allgemeingültige Aussagen zur Typologisierung von Dienstleistungen. Das Ergebnis ist seitens der Wirtschaftswissenschaft eine Fülle von Klassifikationsversuchen und Ansätzen, um Dienstleistungen zu kategorisieren, strukturieren und/oder systematisieren: „Das Wesen einer Dienstleistung kann über mehrer Merkmale besser erfaßt werden als über ein Merkmal“ (MEYER 1996, S. 13). Sowohl die Vielfalt als auch die hinter den Klassifikationsansätzen stehenden fachspezifischen Blickwinkel und die Verwendung unterschiedlicher Begrifflichkeiten für gleiche Inhalte machen eine Ausführung schwierig. Die Intention ist vielmehr eine möglichst eindeutige Identifizierung von Dienstleistungstypen und -merkmalen, die im Rahmen des Dienstleistungsmarketings differenzierte Erfordernisse und Vorgehensweisen hervorbringen (vgl. MEFFERT/ BRUHN 2000, S. 31). Die Folge ist weniger ein Abgrenzungs- als ein leistbares, praktikables Darstellungsproblem, Dienstleistungstypologien unter dem Attribut und Anspruch „typischer“ Klassifikationen mit einer „universellen“ Sichtweise auszuführen.

[17] Ein weiteres treffendes Zitat als Aussage eines Geschäftsführers der IBM Deutschland zur Abgrenzung zwischen Sach- und Dienstleistung: „Eigentlich stellen wir nur noch Dienstleistungen her, aber manche in festem, manche in flüssigem und manche in gasförmigem Aggregatzustand“ (BIERMANN 1999, S. 23).
[18] KOTLER 1992, S. 685.

In einer ersten Differenzierung ist auf der Ebene der **eindimensionalen Systematisierungsansätze** (**Abb. 2-4**) die Unterteilung zwischen **persönlichen** und **maschinellen bzw. automatisierten Dienstleistungen**, d. h. nach dem Dienstleistungsersteller, sinnvoll (vgl. MEFFERT/BRUHN 2000, S. 31; vgl. KOTLER 1992, S. 663).

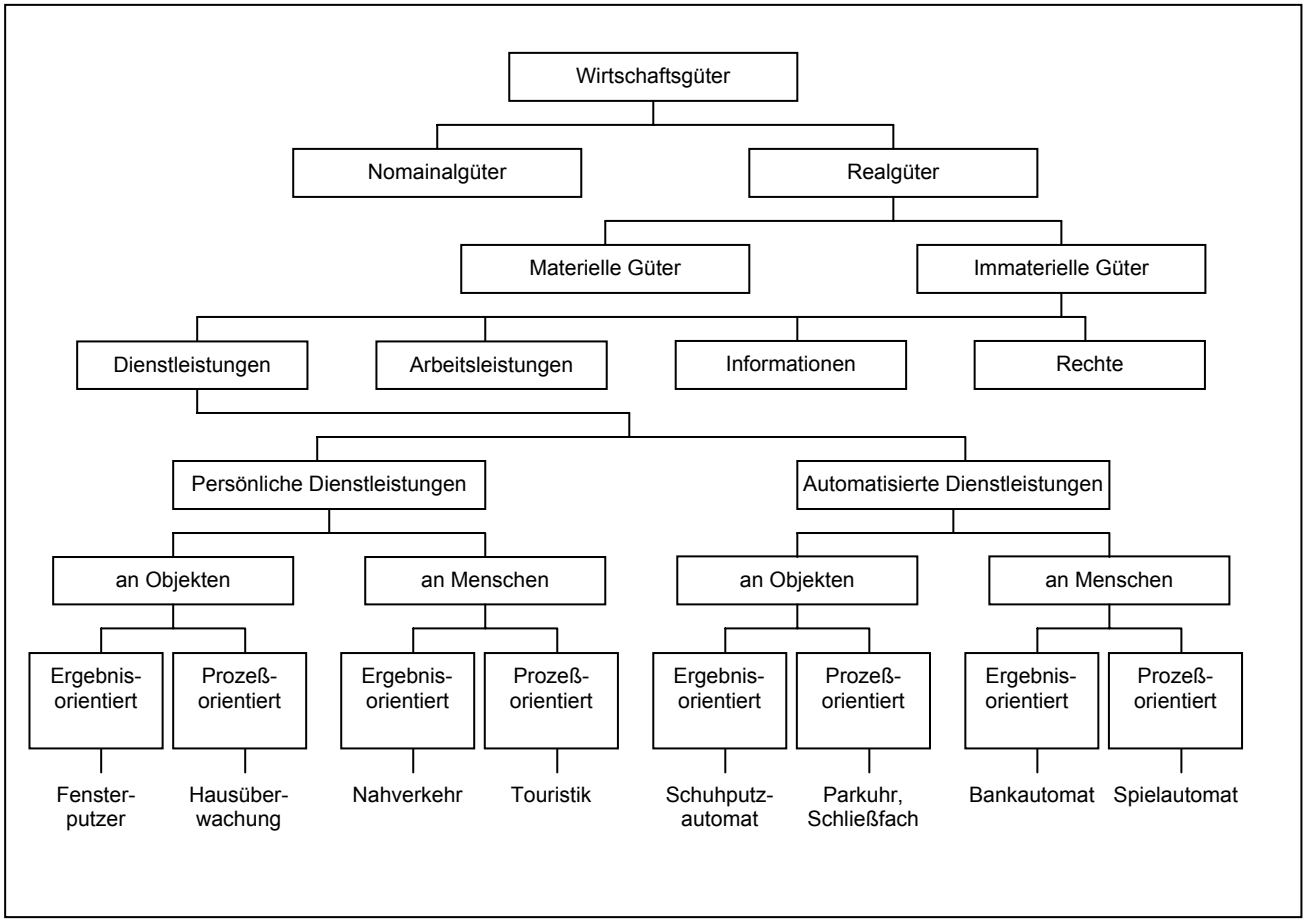


Abb. 2-4: Systematik der Wirtschaftszweige (mit Beispielen) (MEFFERT/BRUHN 2000, S. 32).

Bei **persönlichen** Dienstleistungen steht die menschliche Leistungsfähigkeit in der Phase der Dienstleistungserstellung im Vordergrund: Sie werden personell erbracht, sind somit an menschliche Potenziale gebunden und gewissermaßen einmalig, individuell und vergänglich (z. B. Theateraufführung). In ihrer jeweiligen Ausführung implizieren sie sehr spezielle menschliche Fertigkeiten und Anforderungen, die nach MEYER in sensorische, muskuläre und geistige Arten der menschlichen Leistungsfähigkeit unterschieden werden können (vgl. MEYER 1996, S. 19). Durch die Möglichkeit ihrer Konservierung (z. B. Ton- und Bildaufnahme) und Duplizierung (z. B. CDs oder Cassetten) können sie jedoch auch zum Sachgut werden. Aufgrund ihrer Bindung an ein entsprechendes Trägermedium werden sie als so genannte veredelte Dienstleistungen bezeichnet (vgl. PEPELS 1999, S. 8)

Zu den **automatisierten** Dienstleistungen zählen - vor allem unter dem Attribut neuer IuK-Technologien - die Bereiche Datenbanksysteme und Selbstbedienungsterminals (vgl. MEFFERT/BRUHN 2000, S. 31).

Weiterhin können persönliche und automatisierte Dienstleistungen aufgrund ihrer **nutzstiftenden Verrichtung am Gegenstand ihrer Leistungserstellung** unterschieden werden, die sie entweder am Menschen als Leistungsempfänger erbringen oder an einem Objekt ausüben. Sowohl personen- als auch objektorientierte Dienstleistungen können zudem **ergebnis- oder prozeßorientiert** sein. Je nach Kundenintention bedeutet dies, ob z. B. der Prozess einer Dienstleistung (Theateraufführung) oder das reine (End-)Ergebnis (Autoreparatur) von Interesse ist (vgl. MEFFERT/BRUHN 2000, S. 25).

Insgesamt führt CORSTEN in einem ‚Überblick über die in der Literatur vorhandenen eindimensionalen Systematisierungsansätze von Dienstleistungen' dreißig - nach Merkmal und Erscheinungsform systematisierte - Arten auf, die auf einer weiteren Ebene in verschiedenen mehrdimensionalen Ansätzen durch Kombination einzelner Merkmale nach Dienstleistungsklassen unterteilt werden können (vgl. CORSTEN 1990, S. 24 ff.). Exemplarisch sei an dieser Stelle auf die Klassifikationsmuster von LOVELOCK verwiesen und den damit verbundenen Ansatz, Dienstleistungen in homogenen Gruppen zusammenzufassen (vgl. LOVELOCK 1992, S. 53 ff.; vgl. BENKENSTEIN/GÜTHOFF 1996, S. 1495). So kann der Charakter einer Dienstleistung berührbar oder unberührbar sein und in der Kombination seiner objekt- oder personenbezogenen Ausrichtung unterschiedliche Präferenzformen des Kunden initiieren. Weiterhin kann der Grad der Beziehung zwischen Dienstleister und Konsument zur Art der Leistungserstellung beschrieben werden. Es ergeben sich hieraus z. B. dauerhafte, formale und nicht unbedingt freiwillige - weil vertraglich fixierte - Geschäftsbeziehungen (Versicherung, Kontoführung). Demgegenüber stehen ebenfalls dauerhafte, aber in ihrer Form nachfrageorientierte und zeitlich flexible Angebote (Polizei, Nahverkehrsangebot) zur Nutzung durch den Kunden bereit (vgl. BENKENSTEIN/ GÜTHOFF 1996, S. 1495 ff.).

Allen ein- bzw. zweidimensionalen Typologisierungsansätzen liegt in der Kombination und dem Vergleich einzelner, signifikanter Klassifikationsmerkmale und der Ableitung übergeordneter, allgemeingültiger Eigenschaftsprofile eine induktive Vor-

gehenswiese zugrunde.[19] Sie werden auf der Ebene der mehrdimensionalen Typologieansätze, in der mindestens drei Beziehungsmerkmale zur Differenzierung einzubeziehen sind, ergänzt durch deduktive Klassifizierungen. Profiliert hat sich hier der Ansatz systemtheoretischer Interpretationen von Dienstleistungen, in dem insbesondere ihre Komplexität berücksichtigt wird (vgl. BENKENSTEIN/GÜTHOFF 1996, S. 1493 ff.; MEFFERT/BRUHN 2000, S. 38 ff.). So entsteht eine Dienstleistung letztlich durch das Einbringen verschiedener Elemente bzw. Leistungsbausteine, die im eigentlichen Erstellungsprozess unterschiedlich gewichtet werden können. Zur Differenzierung komplexer Dienstleistungsarten sind folgende Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmale geeignet (vgl. BENKENSTEIN/GÜTHOFF 1996, S. 1500):

- Anzahl der Teilleistungen
- Multipersonalität
- Heterogenität der Teilleistungen
- Länge der Leistungserstellung
- Individualität der Leistung

Eine exemplarische Abgrenzung der Dienstleistungen ‚Geldausgabeautomat, Rechtsberatung und Herztransplantation' anhand dieser fünf Komplexitätsdimensionen zeigt **Abb. 2-5**. Aus ihr wird ersichtlich, dass trotz der Heterogenität der Dienstleistungsarten anhand dieser fünf Systematisierungsmerkmale das jeweils Spezifische der Dienstleistung durch den Ausprägungsgrad identifiziert werden kann.

[19] Eine umfassende Vorstellung mehrdimensionaler Klassifikationsansätze findet sich bei CORSTEN. Detailliert werden hier fünf **Autorenansätze** von Carp, Alewell/Rittmeier, Langeard, Meyer und Corsten sowie andere literaturkritische Systematisierungen vorgestellt (vgl. CORSTEN 1990, S. 27 ff.).

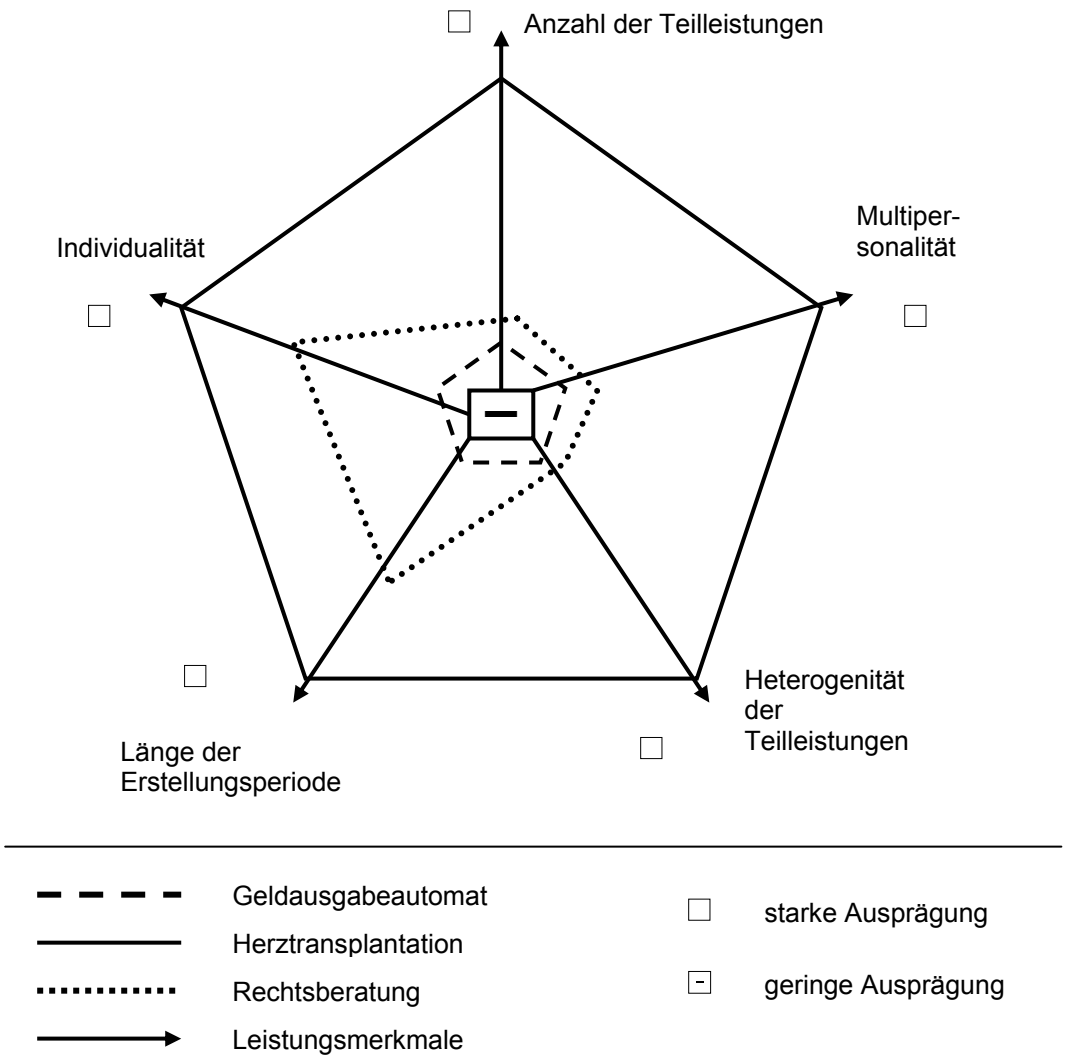


Abb. 2-5: Dienstleistungen mit unterschiedlichem, leistungsbezogenem Komplexitätsniveau (BENKENSTEIN/GÜTHOFF 1996, S. 1502).

2.4 Die ‚neuen' Dienstleistungen

2.4.1 Die digitale Revolution – Multimedia, Internet, Mobilfunk

„Moderne Dienstleistungswelten wären demnach solche, in denen an Dienstleistungen interessierte Personen mit Hilfe von Handys, Internet, Info-High-Ways oder auch Cyberspace „bedient" werden bzw. ihre Bedarfe selbst erledigen. Telemedizin, Telebanking, Teleshopping und Telelearning als Hauptmedium der Interaktion zwischen professionellen Dienstleistungsanbietern und Kunden stünden anstelle personengebundener Beratung und Interaktion bei der Erstellung von Dienstleistungen am Endpunkt einer solchen Entwicklung."[20]

Die Entwicklung des Internet und der Einfluss von Multimedia ist als derzeit ‚fünfter Meilenstein' in die Menschheitsgeschichte eingegangen. Ebenso wie die Erfindung

[20] D'ALESSIO/OBERBECK 1998, S. 17.

es Buchdrucks, die Einführung des Radios, des Bildfernsehens und des Computers revolutionieren nun die weltweite Vernetzung und gleichzeitige Verbindung ursprünglich getrennter, medialer Dateiformate sowie die Möglichkeit der Interaktivität alle Bereiche der Gesellschaft (vgl. BÖHLKE/PREISSLER 1997, S. 247). Die steigenden Übertragungsraten, der geradezu explosive Zuwachs des Informationsangebotes im Netz und die Zunahme der Internetanschlüsse belegen: Die digitale Revolution ist im vollen Gange.

Sie durchdringt dabei alle Lebens- und Arbeitsbereiche und verändert ebenso wie ihre vorherigen Meilensteine das Kommunikationsverständnis grundlegend: „Das Internet erlangt dieselbe Bedeutung wie ehemals die Erfindung der Druckpresse. Es wird Freizeit, Kommerz und Information fördern und eine der größten Tyranneien der Vergangenheit abschaffen - die Tyrannei des Standorts“ (MOORE 2000, S. 187).

Ebenso schnelllebig wie ihre Technik ist die Branche selbst durch eine gewisse Schnelllebigkeit und Trendhaftigkeit ihrer Begrifflichkeiten geprägt, die sich im Rahmen eines komplexen und zu pflegenden Internetvokabulars gruppieren. Der Diskussion von Dienstleistungen im Kontext neuer Medien und digitaler Technologien mangelt es zudem an einem verbindlichen Dienstleistungsbegriff in einem schwer abzugrenzenden Sektor mit einem breit gestreuten Tätigkeitsspektrum. Verstetigt haben sich in der augenblicklichen Entwicklung insbesondere die so genannten ‚E’-Kompetenzen[21] bzw. -Dienstleistungen wie E-Commerce, E-Business, E-Cashsysteme und E-Banking. Unternehmen und Kunden gehen online, das Netz wird zur gemeinsamen Abwicklungsplattform für unterschiedlichste Geschäftsprozesse, Informationszugang und -distribution erfolgen - unabhängig von Zeit und Ort - schnell und komfortabel.

Garant für die Distribution und Nutzung multimedialer IuK-Technologie sind verschiedene Qualitätsindikatoren, so z. B. leistungsstarke Vernetzung, Kompatibiliät von Hard- und Software, benutzerfreundliche Oberflächen, kontinuierlicher Support. Die Basis für den so genannten Informations- und Daten-Highway setzt sich für den Endanwender somit aus einem sehr differenzierten Dienstleistungspaket zusammen. Für seine Erstellung hat sich in den letzten Jahren ein intensiver und stetig wachsender Marketingbereich entwickelt. Darüber hinaus ist das Internet selbst Trägerme-

[21] E-Kompetenzen = Electronic-Kompetenzen.

dium für Dienstleistungen unterschiedlichster Art: „Dank Microchip und Glasfaser kann nun (.) jede Dienstleistung, die sich digitalisieren und elektronisch übertragen läßt, fast überall auf der Welt hergestellt und in wenigen Sekunden fast überall hin expandiert werden“ (RUGGIERO 1998, S. 85).

Die Entwicklung zur globalen Dienstleistungsgesellschaft ist deshalb untrennbar mit der Entwicklung neuer Medien und moderner IuK-Technologien verbunden (vgl. LICHTBLAU 2000, S. 248; vgl. KLODT/MAURER/SCHIMMELPFENNIG 1997, S. 213) :

- Es sind die tertiären Berufe, in denen die Computer- und Softwarenutzung durch ⅔ der Erwerbstätigen das höchste Niveau erreicht.[22]
- Es sind die Medien und ihre Infrastruktur als eigentliche Abwicklungsplattform von Dienstleistungen jeglicher Art.
- Es sind die Technologien selbst, die einen neuen Typus von Dienstleistung repräsentieren und neue qualitative Dienstleistungen ermöglichen, deren Basis ihre weltweite Vernetzung und Infrastruktur, ihr Potenzial zur wechselseitigen Kooperation, die Synchronisierung von Arbeitsabläufen und die Flexibilisierung von Zeit und Raum bildet.

Hinter dem Erfolg des Internet und besonders des kommerziellen World Wide Web mit seiner Option „The world at your fingertips“[23] verbirgt sich demnach ein komplexes customizing. Insbesondere rekrutiert sich seine Akzeptanz aus der Kombination von Technologie und Dienstleistung wie Informationsservices, Portals, Suchmaschinen u. a. (vgl. BIERMANN 1999, S. 74). Der eigentliche ‚Surfprozess’ von der Bestellung über das Netz bis zur Lieferung der Ware inkl. der Abwicklung des Zahlungsverkehrs via Online-Banking umfasst mehrere zu distribuierende, für den Kunden jedoch vollautomatisch ablaufende Dienstleistungen. Sie zeichnen sich durch eine enorme Vertrauensqualität aus, die der Kunde der Technik und der für ihn real nicht mehr zu verfolgenden virtuellen Abwicklungsprozesse entgegenbringen muss. Virtuell bedeutet in diesem Kontext, dass die im Hintergrund zu koordinierenden Dienstleistungsprozesse für den Anwender meist intransparent und verborgen bleiben und auch seitens der Anbieter schwer kommuniziert werden können.

[22] Vgl. hierzu insbesondere DOSTAL 2000, S. 151 ff.
[23] MICROSOFT-Slogan.

So sind insbesondere im Bereich des Internet und der neuen Medien anzusiedelnde Dienstleister gezwungen, sich im Konkurrenzkampf - wenn er denn nicht im reinen Preiswettbewerb stattfinden soll - über Qualitätsindikatoren (vgl. KOTLER 1992, S. 671) zu präsentieren:

„Qualität zeigt sich für den Nutzer in einer *hohen Bedienerfreundlichkeit*, der Möglichkeit der *individuellen* und *kreativen Gestaltung* von Inhalten, einer *Vereinfachung der Kommunikation* und der *Erleichterung, Inhalte zu verstehen und zu behalten* sowie der Option als Nutzer *selbst über* die konsumierten *Inhalte zu bestimmen*“ (BOOZ, ALLEN & HAMILTON 1997, S. 17 - Hervorhebungen im Original; A. d. V.).

GROB und BIELETZKE beschreiben hierzu vier systemspezifische Einflussfaktoren, die für die Akzeptanz und den Erfolg des Internet von Bedeutung sind (vgl. GROB/BIELETZKE 1998, S. 76 ff.):

- **Kompatibilität**
  Sie wird gewährleistet durch die systemübergreifende Struktur des Netzes und die Verständigung auf gängige Browsersoftware.
- **Komplexität**
  Sie sollte aus Nutzersicht als gering empfunden werden, z. B. sollte eine Einarbeitung möglichst intuitiv erfolgen können.
- **Erprobbarkeit**
  Sie wird durch eine kostenlose Distribution von Software inkl. einem Budget von Internetstunden sowie durch das Angebot zum „Probesurfen“ beispielsweise in Internetcafés ermöglicht.
- **Relativer Vorteil aus Systemnutzersicht**
  Er tritt ein, wenn der Nutzer die Medien als für ihn relevante Alternative zu anderen, konkurrierenden Ressourcen in Erwägung zieht.

Für den Dienstleister im Rahmen neuer Medien liegt der Kunde im Marktsegment der privaten oder geschäftlichen Nutzung. Ebenso verteilt sich die Adaptivität und das Potenzial zur Befriedigung individueller Nutzerprofile auf zwei sehr unterschiedliche Bereiche. Der Fokus der privaten Nutzung liegt im Unterhaltungsbereich, dessen Anwendungspalette durch den Markt der Computerspiele in Form von CD-Rom´s und DVD´s, sowie im Bereich Video-on-demand-Systeme und der Online-Dienste zum

Beispiel durch Homebanking und -shopping angeführt wird. Unter geschäftlichen Multimediaanwendungen sind vor allem Lern- und Schulungsprogramme, Datenbank- und Informationsdienste und Videokonferenzen zu fassen (vgl. BOOZ, ALLEN & HAMILTON 1997, S. 17 ff.; vgl. INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT 1998, S. 19 ff.). Nachholbedarf wird hier insbesondere dem öffentlichen Sektor zugesprochen, in dem so genannte E-Government-Angebote wie beispielsweise ein „Internet-Bürgerservice“ oder das Online-Rathaus“ noch sporadisch, oftmals recht unprofessionell und somit unattraktiv sind. Die größte Nachfrage wird hier im Bereich des Melde-, Antrags- und Auskunftswesens, also den standardisierten Dienstleistungen gesehen (vgl. IWD 2000a, S. 8; IWD 2002, S. 8).

Sowohl für den privaten als auch für den geschäftlichen Nutzungsbereich gilt: „Multimedia läßt Wirtschaftszweige zusammenwachsen - Verlage und Telekommunikations-Anbieter, die Computer-Industrie und Hersteller von Unterhaltungs-Elektronik“ (INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT 1998, S. 19). Jeder für sich kann Anbieter von Multimedia-Komponenten werden, zum einen durch die Integration von Multimedia-Bausteinen in etablierte Produkte und zum anderen durch die Erschließung neuer Geschäftszweige, Produkte und Dienstleistungen (vgl. INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT 1998, S. 6). Mehr als in anderen Branchen sind gerade Multimedia-Produkte auf eine begleitende Dienstleistung und einen individuellen Zuschnitt angewiesen. Hier erwirbt man kein fertiges und reifes Produkt, sondern ist der Kauf eines PC´s mit seiner Anpassung auf das individuelle Nutzerprofil verbunden: „Viele Multimedia-Anwendungen benötigen zusätzliche Dienstleistungen (Valued-Added Service). So müssen etwa Filme auf Server gespielt, Informationsdatenbanken stetig aktualisiert und Rechnungen geschrieben werden“ (INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT 1998, S. 12). Dieser Zuschnitt bedeutet die Integration externer Faktoren entweder durch die eigene, aktive Beteiligung und Erledigung - oftmals auch Überwindung - des Nutzers oder die Inanspruchnahme von speziellen Dienstleistungsangeboten (vgl. BACKHAUS 1995, S. 349).

Die Diskussion im Kontext neuer Medien und Dienstleistungen kann weiterhin nicht ohne den Blick auf ihre potenziellen gesellschaftlichen Auswirkungen geführt werden. Je nach Forschungsdesign interessiert natürlich ein sehr spezifischer Blickwinkel, auf den sich Pro- und Contra-Argumente zur Mediennutzung stützen. **Tab. 2-1** verweist

auf mögliche gesellschaftliche Auswirkungen, Chancen und Risiken von Multimedia im privaten, geschäftlichen und öffentlichen Bereich. Die Vorteile können in schnellen und ortsunabhängigen Zugriffsmöglichkeiten auf Informationen und ihrer gleichzeitig einfachen, unmittelbaren Distribution liegen. Dabei verändern, verlagern und ersetzen die Basisinnovationen im Rahmen der IuK-Technologie Arbeitsprozesse, führen zum Wegfall und zur Entstehung neuer Berufsfelder. Sie implizieren weiterhin neue Lehr- und Lernformen im Kontext des lebenslangen Lernens. Vor allem jedoch provozieren die neuen Medien innovative Dienstleistungen in den unterschiedlichsten Bereichen, deren (Produkt-)Entwicklung wir heute zwar noch gar nicht absehen können, aber deren Ausmaß am wirtschaftlichen Geschehen zunehmend an Bedeutung gewinnt (vgl. SZYPERSKI 1999, S. 109).

	Privater Bereich	**Geschäftlicher Bereich**	**Öffentlicher Bereich**
Chancen	▪ Einfachere Zugänglichkeit von Informationen und Dienstleistungen ▪ Größere Beeinflussung der TV- und Radiounterhaltung (individuelle Auswahl) ▪ Kontinuierliche Weiterbildung ▪ mehr Freizeit, z. B. durch effizientere Erledigung von Behördengängen	▪ Produktivitätssteigerung/ Qualitätsverbesserung ▪ Veränderung der Unternehmensstruktur - mehr Kleinunternehmen - mehr Dienstleister - flachere Hierarchien ▪ Entstehung neuer Berufsfelder - mehr kreative als repetitive Tätigkeiten - mehr Heimarbeitsplätze ▪ Ersatz von Geschäftsreisen	▪ Entlastungen öffentlicher Budgets (z. B. Telemedizin) ▪ Größere Informations- und Partizipationsmöglichkeiten („Volksentscheid online“) - Verbesserung der Rechtssysteme durch Konkurrenz (Vertragsabschluß im Land mit den besten Bedingungen) - Steuerpolitik - wirtschaftliche Rahmenbedingungen ▪ Weltweiter Wettbewerb politischer Konzepte zwischen Ländern
Risiken	▪ Informationsüberflutung ▪ Informationsdiskriminierung ▪ Soziale Isolierung	▪ Wegfall von Berufsfeldern ▪ Isolierung am Arbeitsplatz ▪ Verlagerung von Arbeitsplätzen in Billiglohnländer, z. B. „brain drain“ zu konkurrierenden Standorten	▪ Steueraufall (z. B. Mehrwertsteuer bei Softwarekauf) ▪ Wirtschaftskriminalität (Datensicherheit) ▪ Polarisierung der Gesellschaft in „haves“ / „have nots“

Tab. 2-1: Potenzielle gesellschaftliche Auswirkungen von Multimedia (BOOZ, ALLEN, HAMILTON 1997, S. 181).

Die nächste Medien-Richtung steht jedoch bereits fest und heißt: Massive mobile Internet-Anwendungen und UMTS (Universal Mobile Telecommunications System). So soll das UMTS-Mobilfunksystem ab 2002 die Implementierung von Sprach-, Video- und E-Mail-Diensten als auch Multimedia-Anwendungen für Video-Mail, Musik- und Fernsehübertragungen, Bildtelefonie und Datenbankablage ermöglichen. Dabei wird der PC als Internetzugang für den Endkonsumenten stark an Bedeutung verlieren und der Festnetzanschluss mobilen Standards weichen.[24]

Die hier angesprochenen Entwicklungen deuten darauf hin, dass das Medium Internet selbst, seine Nutzung und natürlich die damit verbundenen Produkt- und Dienstleistungsentfaltungen dynamisch sind und stetigen Entwicklungsprozessen unterliegen. Eine der gegenwärtig größten Herausforderungen stellt aus Nutzersicht sicherlich die Informationsbewältigung der -überwältigung im Internet dar. Dienstleistung im Kontext neuer Mediennutzung bedeutet somit insbesondere die Bewältigung des „Overnewsed but underinformed"-Syndroms (GROB/BIELETZKE 1998, S. 30 ff.) und der persönlichen Informationsüberflutung. Dazu zählt z. B. eine Optimierung von Internetkatalogen und Suchmaschinen und als Folge eine Reduzierung der Informationsmenge zu einem für den Nutzer interessanten und handhabbaren Ausschnitt, der im Sinne einer Dienstleistung eine „unmittelbare Problemlösung für den Kunden" (BIERMANN 1999, S. 6) darstellt.

2.4.2 Ein ‚neues' Verständnis von Dienstleistungsqualität – Ein ‚neues' Verhältnis von Produzent und Konsument

„Darüber hinaus implizieren die Entwicklungstrends dieser - konsumentenbezogenen - Dienstleistungen aber auch eine weitreichende Veränderung der Dienstleistungsbeziehungen: Die herkömmliche Rollenaufteilung zwischen Produzenten und Konsumenten von Dienstleistungen steht ebenso zur Disposition wie die Interaktionsformen zwischen Anbietern und Kunden."[25]

Kennzeichnend für Dienstleistungen ist die „Existenz eines externen Faktors (Kunde oder Kundenobjekt) und deren aktive Beteiligung oder zumindest passive Teilnahme am Dienstleistungsprozess" (MEYER 1998, S. 6). Diese Kundeneinbindung und deren bewusste Integration in den Prozess der Dienstleistungserstellung ist insbesondere

[24] Für eine einführende Informationen zum Thema ‚UMTS - Die 3. Generation des Mobilfunks' vgl. insb. BURGER 1999.
[25] HANEKOP/TASCH/WITTKE 2001, S. 74 (Hervorhebung im Original; A. d. V.).

im Kontext neuer IuK-Technologien das wesentliche Moment bei der Frage nach Dienstleistungsqualität: Sie steht für ein grundlegend neues Verständnis von Dienstleistungsqualität, das gekennzeichnet ist durch ein neues Verhältnis von Produzent und Konsument.

Zum Vergleich: Ein Industrieprodukt weist - wenn auch unter Ausschluss des Kunden gefertigt oder hergestellt - physische Eigenschafts- und Qualitätsprofile auf, die eine objektive Bewertung ermöglichen. Eine Dienstleistung dagegen involviert zum einen den Kunden, unterliegt aber zum anderen aufgrund ihrer Intransparenz im Erstellungsprozess weniger kontrollierbaren als vielmehr subjektiven Bewertungsmaßstäben (vgl. BEIRAT DES FORSCHUNGSPROJEKTES „Dienstleistung 2000plus“ 1998, S. 247). Auf ökonomischer Ebene ergibt sich daraus in der Betrachtung von Industrieprodukt und Dienstleistung als wesentliches Merkmal, „daß ‚Qualität’ für das Dienstleistungssystem das ist, was ‚Produktivität’ für das Industriesystem war“ (GIARINI/LIEDTKE 1998, S. 145 - Hervorhebungen im Original; A. d. V.). Berücksichtigt man weiterhin, dass die Leistungskosten eines Systems und ihre Funktionsqualitäten sich gegenseitig bedingen, wird das Abstraktum der Dienstleistungsqualität spätestens zu dem Zeitpunkt real, wenn Dienstleistungen - in welcher Ausprägung auch immer - nicht funktionieren, weil Geld- und Arbeitskosten entstehen. Und noch ein weiterer Unterschied ist dabei von Bedeutung: die Zusammensetzung der Kosten. Wogegen beim Industrieprodukt ausschließlich die bezahlte Beschäftigung eine Rolle spielt, fließt bei einer Dienstleistung zudem ein Beitrag aus Eigenproduktion des Kunden und somit nicht bezahlter Tätigkeit mit ein (vgl. GIARINI/LIEDTKE 1998, S. 145). In gewisser Weise wird der Kunde sowohl zum Mitträger als auch Mitfinanzierer des Dienstleistungsprozesses. Nicht zuletzt wird sein Expertenwissen zur Weiterentwicklung und Verbesserung einer Dienstleistung gezielt genutzt und benutzt. Ein gutes Beispiel dafür gibt die Softwarebranche ab, die ganz konkret das Nutzerverhalten (z. B. auch die zunächst schadhaften Ein-/Zugriffe von Hackern) beobachtet und daraus neue Sicherheitsstandards ableitet bzw. in die Anpassung von Benutzeroberflächen oder Programmfunktionalitäten investiert. Eben dieser Aspekt der Mitträgerschaft, d. h. der Kundeneinbindung und die daraus entstehenden neuen Interaktionsformen und Rollenverteilungen zwischen Produzent und Konsument, soll in den folgenden Ausführungen im Vordergrund stehen.

Insbesondere als Folge und zunehmend auch auf Grundlage neuer Informations- und Kommunikationstechnologien und der damit verbundenen Automatisierungen von standardisierten Handlungsabläufen hat eine erhebliche Diffusion neuer Dienstleistungen stattgefunden, die in den letzten Jahren eine massive Reduzierung der an Personen gebundene Kundenberatung bewirkt hat (vgl. OBERBECK 2001, S. 71). Im Kontext von Internettechnologie und -vernetzung entstehen unter der Bezeichnung von E-Commerce im Banken- und Versicherungsbereich innovative Dienstleistungen, die sich in der Kundenansprache durch zwei gegenläufige Entwicklungen auszeichnen: Als Beispiel für kaufmännische Dienstleistungen sind sie in weiten Bereichen als Massenware vollautomatisiert und standardisiert und somit in gewisser Weise eine „Übertragung der Modelle industrieller Fertigungsprozesse" (D'ALESSIO/OBERBECK 1998, S. 41) auf die Finanzbranche. Dieser Entwicklung steht aber gleichzeitig die Notwendigkeit zur Individualisierung und auch Intensivierung von Beratungs- und Aktionsformen im Beziehungsgefüge von Kunde und Produzent gegenüber, die durch die zunehmende Intransparenz als Folge von Angebotsvielfalt und -komplexität auch zwangsläufig notwendig wird.

Die Frage, was in diesem Verständnis eine vermeintlich gute Dienstleistungsqualität ausmacht, ist nicht einfach zu beantworten. Hilfreich ist weniger die Frage nach gut oder schlecht als vielmehr die Erkenntnis, dass sich Dienstleistungsqualität als „Eigenschaftsbündel" (HANEKOP/TASCH/WITTKE 2001, S. 75) gewissermaßen selbst aus verschiedenen Qualitäten zusammensetzt. Als Einzelqualitäten wären das aus Kundensicht beispielsweise Vertrauenswürdigkeit, Verlässlichkeit und Verbindlichkeit. In ihrer Gesamtheit ergeben diese Qualitätsmerkmale das Gesamtbild eines „Servicemodus" (HANEKOP/TASCH/WITTKE 2001, S. 75). Sowohl die Dimension dieses begleitenden Servicemodus als auch die spezifischen Produkteigenschaften sind Bestandteile und Maßgaben von Dienstleistungsqualität. Darüber hinaus stellt es sich als ebenso notwendig heraus, Dienstleistungsqualität im Spektrum nahezu klassischer Kundenbindungsstrategien zu reflektieren und gewissermaßen wieder zu entdecken:

- „Angebot von Dienstleistungen und Beratungskompetenz, die Probleme von Kunden lösen.
- Verzicht auf fragwürdige Produkte - fragwürdig aus Kundensicht, weil reale Vorteile nicht erkennbar sind.

- Verzicht auf Überrumpelungsstrategien in der Kundenberatung.
- Weiterempfehlung durch zufriedene Kunden als Schlüssel für den Zugang zu neuen Kunden“ (OBERBECK 2001, S. 80).

Für die Kundenansprache ergibt sich unter Qualitätsansprüchen doppelter Handlungsbedarf. So stehen Finanzdienstleister z. B. vor der Aufgabe der Übertragung von Qualitätsstandards auf die neuen Vertriebskanäle, also der Distribution von Beratungsleistungen auf das Netz oder ihre Abwicklung über ein Callcenter. Diese computerbasierte und -organisierte Kundenansprache in der zukunftsträchtigen Wertschöpfungskette des Netzes bewegt sich hierbei zwischen Anonymität im Rahmen von Massenabfertigung und Einzeltransaktionen als Individualgeschäft. Darüber hinaus ist sie die Schnittstelle zwischen bewusster Kompetenzverlagerung auf den Kunden und seine Einbeziehung als Experten bei gleichzeitiger Abgrenzung und Sicherstellung, dass die Dienstleistungserbringung jedoch noch auf Produzentenseite liegt (vgl. HANEKOP/TASCH/WITTKE 2001, S. 76). Zusammenfassend kann der ‚Produzent-Konsument-Mismatch’ wie folgt charakterisiert werden: „In dem Mismatch zwischen den inzwischen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten zur differenzierten Behandlung des Kunden als Individuum (One-to-one Relationship) und der atomisierten Kundenlandschaft einerseits und der aktuellen, dem Bankkunden angebotenen Serviceleistung andererseits besteht die Crux des Problems“ (HÜHN 2000, S. 533).

Die möglichst optimale Ausgestaltung des Produzenten-Konsumenten-Verhältnisses und seiner Wertschöpfungspotenziale bestimmt demnach auch die gegenwärtige Diskussion um die deutsche Dienstleistungslücke, dessen Folgerung als „Wiederentdeckung der Dienstleistung als sozialen Prozess“ (OBERBECK 2001, S. 77) bezeichnet werden könnte. Gemeint ist die notwendige Rückbesinnung auf klassische, d. h. traditionelle und damit personalisierte Dienstleistungsbeziehungen auf der Basis qualifizierter Mitarbeiter als Schnittstelle zum Kunden: „Qualifizierte Mitarbeiter werden benötigt als Mitträger einer wichtigen Produktkomponente von Dienstleistungen. Sie können die sozialen Dimensionen der Dienstleistungsbeziehungen zu Kunden und Klienten sowohl aufrecht erhalten als auch aktiv gestalten“ (OBERBECK 2001, S. 77). So implizieren die Einschätzungen zur Entwicklung zukünftiger Dienstleistungsbeziehungen neben der ohnehin fortschreitenden Technisierung, Automatisierung und technikgestützter Standardisierung explizit die Investition in die Re-Personalisie-

rung der Kundenbetreuung. Auf die veränderte Kundenrolle als Ergebnis fortschreitender IuK-Technologie und das demzufolge neue Verständnis von Dienstleistung und Dienstleistungskompetenz wird, am Beispiel der Ausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau, explizit in Kapitel 4.2.1 eingegangen.

2.5 Exkurs: Dienstleistungsimage, Dienstleistungsmentalität und Dienstleistungslücke

„Wir sind schon ein merkwürdiges Volk, wenn wir mit Freude Maschinen bedienen, aber jedes Lächeln gefriert, wenn es sich um die Bedienung von Menschen handelt.“[26]

Eine, wenn auch einführende und theoretische, Standortbestimmung zur Dienstleistung kann - so scheint es zumindest für Deutschland - nicht ohne den Hinweis auf das vielfach bemängelte, oftmals vielleicht auch selbst erfahrene Imageproblem von Dienstleistungsarbeit und einer gleichsam unzureichenden (deutschen) Dienstleistungsmentalität geführt werden. Obwohl der Weg in die Dienstleistungsgesellschaft maßgeblich durch die dynamischen Informations- und Kommunikationstechnologien flankiert wurde und noch viele unausgeschöpfte, innovative Geschäftsmodelle verbirgt, zeichnet sich die Beschreibung der deutschen Dienstleistungsmentalität - sozusagen im Manpower-Bereich - meist durch einen negativen, vielfach leidenschaftslosen und eher schwerfälligen Beigeschmack aus, der z. B. wie folgt lauten könnte:

„Wenn von Dienstleistungen die Rede ist, erhalten die Deutschen schlechte Zensuren. Und sie haben sie verdient. Kaum jemand im Inland und im Ausland wird auf die Vorstellung verfallen, die Bundesrepublik sei mehrheitlich von engagierten Dienstleistern bevölkert, von geübten Kommunikatoren, von hilfsbereiten, freundlichen Angestellten, die im Ladengeschäft, im Gasthaus oder in der Behörde nur auf das Wohl ihrer Kunden bedacht seien. Natürlich gibt es die auch. Aber (...)“ (BULLINGER/ BIERMANN 1999, S. 29).

Dabei wird die vielfach gescholtene deutsche Mentalitätslücke nicht nur im Sinne einer vergleichsweise unterentwickelten Kundenorientierung als auch in Verbindung mit der (ver-)waltenden (Über-)Bürokratisierung und Überregulierung als Dienstleistungshemmnis gesehen (vgl. MANGOLD 2000, S. 43). Die - in diesem Kontext immer

[26] HERZOG 1997, S. 35.

wieder gern zitierte - Aussage Bill Gates, er hätte es in Deutschland nie zu etwas bringen können, weil man ihm nie erlaubt hätte, seine ‚Firma in einer Garage zu eröffnen', hat sich im Zusammenhang mit den deutschen Entwicklungshemmnissen wohl zum ‚Klassiker' entwickelt (vgl. BULLINGER/BIERMANN 1999, S. 35; vgl. MANGOLD 1997b, S. 107). Darüber hinaus zeigen (vielleicht eigene) ‚amerikanische' Einkaufs- oder Gastronomieerfahrungen bzw. -erlebnisse, was in punkto deutscher Dienstleistungsmentalität noch verbessert werden kann.

Diese Einschätzungen und Urteile trüben sicherlich die grundsätzlich positiven Entwicklungstrends im deutschen Dienstleistungssektor, verweisen sie doch explizit auf die vorhandenen Diskrepanzen und die noch brachliegenden Beschäftigungspotenziale im Tertiären Sektor. Die Notwendigkeit der Investition in dienstleistungsfreundliche ‚Einstellungen' wird deshalb nachhaltig gefordert. Dabei scheint die Adaption bzw. der Export von international beispielhafter und nachahmenswerter Dienstleistungsmentalität verhältnismäßig einfach. Selten wurde in der Vergangenheit jedoch nach den Ursachen für die z. B. offensichtlich vorbildliche Außenwirkung amerikanischer Dienstleistungsarbeit gefragt. So ist insbesondere für das gern zitierte amerikanische Beschäftigungswunder festzuhalten, dass durch die im Dienstleistungsbereich[27] entstandenen Arbeitsplätze zwar das anwachsende Erwerbspotenzial größtenteils in den Arbeitsmarkt absorbiert werden konnte (vgl. OCHEL 2001, S. 308; vgl. SCHÄFER 2000, S. 545 f.), diese Integration jedoch auch durch viele negative Folgeentwicklungen begleitet wurde. Dazu sei an dieser Stelle vor allem auf

- das dezentrale, auf individuelle Absprachen basierende und stetig nach unten angepasste Lohnfindungssystem,
- die hohe Arbeitsmarktflexibilität,
- die geringe soziale Absicherung der Erwerbstätigen und
- die Massenarmut

verwiesen (vgl. OCHEL 2001, S. 308 f.; vgl. BAETHGE/OBERBECK/GLOTT 1997, S. 74).

[27] Dazu zählen insbesondere die Bereiche: Sonstige Dienstleistungen, der Einzelhandel, der Gastronomiebereich und die öffentliche Verwaltung (vgl. OCHEL 2001, S. 294 ff.).

Als gegenwärtige Tendenz zeigt sich, dass die gern zitierten Vergleiche von internationalen und insbesondere amerikanischen Entwicklungs- bzw. Dienstleistungstrends und Beschäftigungswundern sowie die Frage ihrer Adaptierbarkeit als zunehmend kritisch hinterragt werden. So basieren sie auf quantitativen Skizzierungen und zudem auf der Grundlage nationaler Entwicklungspfade. Ihre Interpretation und der Vergleich möglicher qualitativer Potenziale bleibt somit oftmals „Spekulation", weil unklar ist, „Welche Strukturen und Verlaufsformen im einzelnen auf die Entwicklung von Dienstleistungen wirken" (BAETHGE/OBERBECK/GLOTT 1997, S. 72). Festzustellen ist hier das Plädoyer für die Intensivierung international vergleichender Forschungsarbeit: „Fundierte Vorstellungen lassen sich trotzdem durch Vergleiche mit anderen Ländern gewinnen, wenn man bestimmte charakteristische Merkmale der jeweils nationalen Entwicklung berücksichtigt, die Unterschiede feststellt und deren fortwirkende Ursachen mit ins Kalkül zieht" (BOSCH 2002, S. 15). Verfolgt werden müssen also die unterschiedlichen Entwicklungslinien im Kontext ökonomischer, sozio-kultureller und politischer Systembedingungen, damit sie zum Aufschluss über Dienstleistungs-Expansion beitragen (vgl. BAETHGE/OBERBECK/GROLL 1997, S. 72). Explizit für den deutsch-amerikanischen Beschäftigungs- und Mentalitätsvergleich bleibt festzustellen, dass die Gründe für die schlechte Dienstleistungsauffassung u. a. darin gesehen werden, dass das Tätigkeitsspektrum dienstleistungsausübender Berufe wohl vor allem mit einfachen, unqualifizierten und nicht zuletzt schlecht bezahlten Arbeiten (z. B. Friseuse, Kellner) sowie in Anlehnung an den Strukturwandel in den USA mit so genannten MC(Donald)-Jobs (oder Bad-Jobs) in Verbindung gebracht wird (vgl. BULLINGER/BIERMANN 1999, S. 32; vgl. COOPER 1998, S. 120; vgl. KRÄMER 1997, S. 18).

Hinterfragt man nun dennoch mögliche deutsche Entwicklungsbarrieren, so wird vielfach auf mangelnde Flexibilität durch wirtschaftliche, institutionelle Rahmenbedingungen verwiesen, die beispielsweise gewillten Existenzgründern den unbürokratischen Start in die Selbstständigkeit ermöglichen. Dienstleistungsentwicklung bedeutet somit gerade für diese so genannten ‚Newcomer' das Angewiesensein auf Dienstleistungsförderlichkeit z. B. durch flexibles und dynamisches Reagieren, durch verbesserte administrative oder steuerliche Rahmenbedingungen zur Unterstützung ihrer innovativen Geschäftsideen. Gekennzeichnet durch einen sehr geringen Eigenkapitalbedarf bei gleichzeitig hoher Personalorientierung sind viele dieser neuen Dienstleistungen geradezu auf eine Existenzgründung angelegt. Sie erfordern dabei

jedoch gleichsam die Unterstützung ihrer neu zu formatierenden Unternehmensentwicklung mit den ihr zugrunde liegenden Eigenschaften der Wissensintensität, Internationalität, Flexibilität und Individualität (vgl. MANGOLD 1997a, S. 17).

Eine weitere Bewusstseinsänderung betrifft neben dem Schaffen geeigneter formaler Rahmenbedingungen die bereits kurz skizzierte Ebene der Mentalitätsförderung und somit den Bereich der Personalentwicklung. Unbestritten ist die Tatsache der in Deutschland noch weit verbreiteten Auffassung von Dienstleistungstätigkeit als mindere Tätigkeitsform sowie der unzureichenden Kundenorientierung und -freundlichkeit. Gesellschaftliche Akzeptanz und individuelles Mentalitätsverständnis im Dienstleistungsberuf wirken hier sicherlich interdependent zusammen. Als eine wichtige Aufgabe ist deshalb vor allem die Sensibilisierung für einen höheren Stellenwert von Dienstleistungsarbeit zu sehen, als er derzeit im überwiegenden Meinungsbild der Bevölkerung besteht. Weitere Maßnahmen gegen das gesellschaftlich verankerte Bild sozial nicht hoch angesiedelter Dienstleistungstätigkeit und mangelnder Kundenkultur sind in innerbetrieblichen Entwicklungsprozessen angelegt. Die ‚Ressource Personal' entwickelt sich zum wesentlichen Leistungsträger bei der Qualitätssicherung von Produkten und zum Leistungsparameter wirtschaftlichen Erfolgs. Ihre Ausbildung und Förderung rückt demnach ins Zentrum betrieblicher Personalpolitik und das insbesondere im Weiterbildungsbereich. Hier geht es darum, die Mitarbeiter für die Kundenprobleme zu sensibilisieren, sie für eine differenzierte Wahrnehmung zu motivieren, um letztlich die Dienstleistungsqualität zu optimieren.

Die Diskussion um mangelnde Dienstleistungsmentalität auf der Ebene eines tendenziellen und vermeintlich deutschen ‚Nicht-Dienen-Wollens' mag somit zwar gegenwärtig noch prägnant, zumindest aber auch moralisch, im Kontext von ‚Tugend' oder ‚Dienen', überfrachtet zu sein und insbesondere der Vehemenz aktueller Kompetenzentwicklung nicht gerecht zu werden: „Wer anderen dienen und ihnen damit das Leben erleichtern will, darf auf Leistung nicht verzichten und muß alle Anstrengungen unternehmen, seinen Dienst - auf dem Stand der Möglichkeiten von heute - perfekt zu verrichten. Dabei wird immer Professionalität, Nüchternheit und Wärme, Sinn und Gewinn zusammenzudenken sein" (SCHORLEMMER 1997, S. 29).

2.6 Dienstleistungsorientierung – Ihre Implikationen für die berufliche Kompetenzentwicklung

„Eine weitere Komponente aktueller Strategien beruflicher Bildung für Dienstleistungen besteht darin, traditionelle Berufsprofile durch die Integration von Dienstleistungsfunktionen wie z. B. Kundenorientierung, Beratung, Service und Betreuung zu erweitern.“[28]

Die Formel ist einfach, der Slogan griffig und allgegenwärtig: Wissen ist der Rohstoff der Zukunft: „Bildung und Know How entwickeln sich zu den Standortfaktoren ersten Ranges“ (RÜTTGERS 1996, Vorwort). Bei sinkender Halbwertzeit des Wissens und steigenden - im Sinne von rasanten - Veränderungen gesellschaftlicher Gegebenheiten sind lebenslanges, lebensbegleitendes Lernen, die Förderung von Schlüsselqualifikationen und die Erweiterung des persönlichen Kompetenzrepertoires seit Mitte der 90er Jahre bildungspolitische Prämissen (vgl. hierzu insb. DOHMEN 1996).

Das Verhältnis von Dienstleistung und Bildung ist in einer ersten Sichtweise reaktiv: Gesellschaftliche und technologische Entwicklung sowie strukturelle Veränderungen implizieren die Anpassung von (Aus-)Bildungsinhalten; das Verhältnis von Dienstleistung und Ausbildung ist zudem oftmals durch das Attribut „Mangelhafte Anpassung der Ausbildungs- an die Beschäftigungsstruktur“ (BAETHGE/HAASE 1999, S. 174) gekennzeichnet.[29] Grundsätzlich zieht sich das Szenario der veränderten gesellschaftlichen Ausgangsbedingungen als roter Faden in Form von einleitenden Beschreibungen und Statements durch pädagogische und insbesondere berufspädagogische Leitkonzepte der letzten Jahre. Dienstleistungsgesellschaft reiht sich wie Globalisierung, Informations- und Wissensgesellschaft oftmals wenig griffig in die Spalte und Sprache der Megatrends und Beschleunigungsfaktoren ein.

Eine erste Annäherung impliziert zunächst die Frage nach dem eigentlichen Blickwinkel, d. h. nach dem spezifischen Klassifizierungsdesign und seiner Abgrenzung. So wie unterschiedliche und oftmals unzureichende Definitionen von Dienstleistung existieren und verwendet werden, können „zumindest drei Denkfiguren des Dienstleistungsbereichs unterschieden werden“ (vgl. HUISINGA 1990, S. 331). Soziologie, Ökonomie und Berufspädagogik fokussieren bei der Frage nach der Zuordnung von Tätigkeiten, Berufen und Ausbildungsverhältnissen zum Dienstleistungsbereich sehr

[28] LENNARTZ 2000, S. 102.
[29] BAETHGE und HAASE verweisen hier explizit auf die „Kluft“ zwischen der Neuvertragsquote für Dienstleistungsberufe und den Beschäftigtenanteil in Dienstleistungsberufen (vgl. BAETHGE/HAASE 1999, S. 175).

spezielle Theoriebildungen (vgl. HUISINGA 1990, S. 36 ff. und S. 331). Die Berufspädagogik interessiert hierbei weniger das Klassifikationsproblem als vielmehr die Frage nach einem allgemeingültigen Berufsverständnis, „welches für die Ausbildung in allen Bereichen von Bedeutung sein könnte“ (HUISINGA 1990, S. 331). So erfordert der Wandel in der Berufswelt eine neue Bildungsumwelt, mündet das Konzept der Schlüsselqualifikationen oder der Kompetenzvermittlung in der Frage nach adäquaten Konzepten, Methoden und Lernformen sowie dem Stellenwert von Wissensvermittlung und -aneignung.

Ausgangsfaktoren und Folgen sind oft genannt, die Forderung und bildungspolitische Konsequenz lautet: „Soll die Erwerbsbevölkerung der sich ändernden Lebenswirklichkeit gerecht werden, müssen zunächst die Vermittler von Bildung und Wissen ihr Rollenverständnis, vor allem aber ihre Zielvorgaben modifizieren“ (MIEGEL 1998, S. 106). Dabei verweist das „veränderte Rollenverständnis“ auf ein Überdenken institutioneller Rahmenbedingungen und - im Kontext veränderter Arbeitsbedingungen - auf eine „Neubestimmung der Rolle, Stellung und Perspektive beruflicher Bildungseinrichtungen“ (ALBRECHT/HOLZ 1998, S. 7).

Geht man von Anfrage-Nachfrage-Konstellationen im Sinne marktwirtschaftlicher Gesichtspunkte aus, zeigt explizit der Bereich der beruflichen Weiterbildung, dass der Lernende als Abnehmer des ‚Produkts Bildung’ die Nachfrage bestimmt (vgl. DUMPERT 2003, S. 45). Die Konsequenz ist ein dynamischer und gleichsam intransparenter Weiterbildungsmarkt, der sich insbesondere durch die schnelle Reaktion auf Veränderungen auszeichnet: „Alle Bildungsträger sind heute unmittelbar von dem sich vollziehenden gesellschaftlichen, technologischen und wirtschaftlichen Wandel betroffen. Die Reaktionsfähigkeit darauf entscheidet über die Wettbewerbsfähigkeit auf dem Aus- und Weiterbildungsmarkt“ (ALBRECHT/HOLZ 1998, S. 10). Die Umsetzungsbeispiele dieser ‚Kundenorientierung’ sind vielfältig, reichen von flexiblen Rahmen- bzw. Lernbedingungen in Bezug auf Lernzeit und -ort sowie vor allem einer schnellen Einstellung auf individuelle und oftmals unmittelbare, aktuelle Bildungsbedarfe.

Die Dienstleistungsgesellschaft mit den Konsequenzen neuer Wertigkeiten für Bildung und Lernprozesse bei steigender Informatisierung und rasantem Wissenszuwachs impliziert somit auch für Bildungseinrichtungen ein neues Selbstverständnis.

Um den Wert der Bildung an sich (vgl. KLINGER 1997, S. 321) entsteht ein neues Dienstleistungspotenzial: Bildungseinrichtungen profilieren sich zu Bildungsdienstleistern und entwickeln sich - unter Einbeziehung des Kunden - vom Seminar- zum Lerngestalter, vom Wissensmonopolisten zum Co-Produzenten von Bildung (vgl. ALBRECHT/HOLZ 1998, S. 11; vgl. PÜTZ 1998); die im Bildungswesen Tätigen verstehen sich als „die Dienstleister hinter allen anderen Dienstleistern“ (BULLINGER/ MURMANN1999, S. 163).

Der Kontext Dienstleistung und Bildung ist in letzter Konsequenz unabdingbar mit den Bedingungen neuer Informations- und Kommunikationstechnologie und Fragen der Wissensgenerierung verknüpft. Dabei bezieht sich der Anforderungskanon einer adäquaten Wissensvermittlung zum einen auf veränderte institutionelle und systemspezifische Rahmenbedingungen unter Einbeziehung ihrer dienstleistungserbringenden Akteure; dieser Aspekt wird im Kontext der vorliegenden Arbeit im Abschnitt 4.5 aufgegriffen, in dem die Kooperation der Lernorte und die Notwendigkeit ihres innovativen Selbstverständnisses am Beispiel der Bankausbildung skizziert werden. Zum anderen muss dieses Selbstverständnis jedoch auch beim Lerner selbst erreicht werden. Diese Lernhaltung bzw. -einstellung wird oftmals - plakativ aber dennoch unmissverständlich - mit dem Synonym das „Lernen lernen“ umschrieben (vgl. BULLINGER/MURMANN 1999, S. 155 ff.; vgl. WEINERT 2001, S. 23 ff.). Dahinter verbirgt sich die Aneignung von Lernstrategien und Handlungsmustern für ein permanentes, d. h. lebenslanges, selbst organisiertes Lernen und somit eine Wissensnutzung bzw. das Potenzial, persönlich handlungsfähig zu reagieren und gegenüber gesellschaftlichen Veränderungen standzuhalten.

Letztlich drängen veränderte Anforderungen der Arbeitswelt über neue Anforderungsprofile von Mitarbeitern aber in letzter Konsequenz in den Aufgabenbereich der beruflichen Bildung. Dieser Innovationsdruck lastet insbesondere auf der beruflichen Erstausbildung und findet seinen Ausdruck auf didaktischer, methodischer, curricularer, personeller und institutioneller Ebene in der zentralen Fragestellung, wie die veränderten Qualifikationsanforderungen einer Dienstleistungsgesellschaft in der Ausbildung transparent, erfahrbar und erlernbar gemacht werden können. Mit Lernortkooperation, Lernfeldorientierung, gestaltungsoffenen Ausbildungsordnungen, Regionalisierung und Lernender Region seien hier nur einige der gegenwärtig aktuellen,

auf der Systemebene des Dualen Bildungssystems anzusiedelnden Konzepte genannt.

Auf der persönlichen Ebene mündet die Frage nach der Aufgabe der Wissensvermittlung in der Dienstleistungsgesellschaft im Kontext beruflicher Bildung in der in den letzten Jahren intensiv geführten Diskussion um Kompetenzen, d. h. um Kompetenzvermittlung, -erwerb und -entwicklung. Pragmatisch formuliert geht es um die Identifizierung und Beschreibung von Kompetenzen, die von Jugendlichen und Erwachsenen heute erworben werden müssen, „um erwünschte individuelle wie gesellschaftliche Entwicklungen zu ermöglichen und zu befördern" (ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2001, S. 6). Bei der Verwirklichung dieser individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungen sind die Gesamtpersönlichkeit, die gesellschaftliche Teilhabe und die Beschäftigungsfähigkeit gleichsam zu berücksichtigen: „Die für ihre Verwirklichung notwendigen Elemente sind ständigem Wandel unterworfen. Der beste Weg, diesen Wandel zu verstehen, ist die Beschreibung von Kompetenzen, die aus heutiger Sicht für die Bewältigung der Anforderungen für morgen erfolgreich erscheinen.[30] Eine solche Beschreibung kann Tendenzen deutlich machen, bleibt aber eine Momentaufnahme in einem sich ständig weiterentwickelnden Prozess" (ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2001, S. 5).

In den folgenden Ausführungen soll nun zunächst näher auf die Kompetenzdiskussion im Kontext von beruflicher Bildung eingegangen werden und nach ihrer bildungspolitischen Relevanz und ihren Konsequenzen in einer vom raschen Wandel betroffenen Gesellschaft und Arbeitswelt gefragt werden.

2.6.1 Zur Differenzierung: Qualifikation und Kompetenz

„Aus pädagogischer Sicht sind Kompetenzen als dem Menschen eigentümliche (subjektive) Fähigkeiten anzusehen, die er unabhängig von einer speziellen Handlungssituation aufweist. In Abgrenzung dazu sind Qualifikationen auf die angemessene Bewältigung konkreter Anforderungen eines Tätigkeitsbereiches gerichtet."[31]

[30] Vgl. hierzu insbesondere die Beschreibung der zentralen Kompetenzen des ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG im Sinne einer Prozessbeschreibung: „Intelligentes Wissen, Anwendungsfähiges Wissen, Lernkompetenz (Lernen des Lernens), Methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen, Soziale Kompetenzen, Wertorientierungen" (ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2001, S. 19 ff.).
[31] JUNGBLUT 1998, S. 6.

Die Differenzierung von Qualifikation und Kompetenz, d. h. konkret der Übergang und die Adaption vom Qualifikations- zum Kompetenzbegriff, schreibt ein Stück ‚berufspädagogische Geschichte'. Sie wird dabei nicht selten zunächst auf die Diskussion um einen (berufs-)pädagogischen Begriffspluralismus reduziert, womit die Gefahr der Wiederaufnahme und Neuauflage einer begrifflichen Intransparenz vom Qualifikations- in den Kompetenzbegriff gemeint ist: „Der von Mertens eingeführte Begriff der Schlüsselqualifikationen vor dem Hintergrund der bildungsökonomischen Wende der 70er Jahre und der damit verbundenen Arbeitsmarktprobleme versuchte vielmehr in derselben Entwicklungsrichtung vorzustoßen, die heute mehrheitlich mit Kompetenzbegriffen belegt wird" (ERPENBECK/HEYSE 1996, S. 33; vgl. auch MERTENS 1974). Neben dieser Auffassung einer durchaus modernen, aber lediglich begrifflichen Neuschöpfung steht sie jedoch, und das soll Thema der folgenden Ausführungen sein, für einen Perspektiven- oder Paradigmenwechsel, der als „Reaktion auf die zunehmende Dynamik, Komplexität und Unvorherbestimmbarkeit heutiger wirtschaftlicher und politischer Prozesse unumgänglich geworden" (ERPENBECK/SAUER 2000, S. 303) ist. Nüchtern betrachtet ist in diesem Kontext vielleicht insbesondere die nachhaltige Überstrapazierung der Qualifikations- und Schlüsselqualifikationsdiskussion zu berücksichtigen, die nun auch hinter dem Kompetenzbegriff auf den ersten Blick lediglich ‚alten Wein in neuen Schläuchen' und somit keine neuen, sondern allenfalls eine Neuordnung alter Sachverhalte vermuten lässt (vgl. DIEKMANN 1999, S. 71 f.).

Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Feststellung, dass viele unterschiedliche Bedeutungen und Definitionen sowohl für Qualifikation als auch für Kompetenz im Umlauf sind und für beide Begrifflichkeiten von keinem einheitlichen Grundverständnis bzw. einer grundlegenden Definition gesprochen werden kann (vgl. GROOTINGS 1994, S. 5). Zweifellos wichtiger scheint es aber trotz dieser formalen Parallelität aufzuzeigen, dass hinter dem Übergang zum Kompetenzbegriff mehr als eine „Begriffsmode" (ARNOLD 1997, S. 256) oder „begriffliche Karriere" (VONKEN 2001, S. 503), sondern tatsächlich ein Perspektiven- und kein Wortwechsel steht.

Was sind nun die wesentlichen Merkmale, die das Verständnis und den Unterschied von Qualifikation und Kompetenz prägen? Warum scheint der Kompetenzbegriff heute treffender oder - anders ausgedrückt - im Kontext beruflicher Bildung zeitgemäßer zu sein? Durch eine Differenzierung der wesentlichen Attribute der oftmals

synonym verwendeten Termini soll der Versuch einer inhaltlichen Abgrenzung vorgenommen werden.

Vor dem Hintergrund der Curriculumdiskussion in Deutschland etablierte sich der **Qualifikationsbegriff** Ende der 1960er, Anfang der 70er Jahre in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, um den unscharfen Bildungsbegriff abzulösen. Im Kontext beruflicher Fähigkeiten verstand er sich als Erweiterung des Begriffs ‚Berufskönnen' und implizierte mit ‚Berufsqualifikation' einen umfangreicheren Organisationsgrad, Arbeitscharakter und eine größere berufliche Aktionsweite (**Tab. 2-2**). Kennzeichnend dafür war der Weg in Richtung Entspezialisierung, d. h. die Abkehr vom einzelberuflich gebundenen Tätigkeitsprofil mit entsprechend spezialisiertem, fachsystematischem Berufskönnen (vgl. BUNK 1994, S. 9). Als curriculare und methodische Umsetzung sind die in den Ausbildungsverordnungen übernommenen Anweisungen zur Befähigung der Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit zu nennen, die insbesondere selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt (vgl. BUNK 1994, S. 9). Intendiert wurde mit dem Qualifikationsbegriff eine bessere Operationalisierung von schulischen und betrieblichen Curricula und damit Transparenz, Eindeutigkeit und Überprüfbarkeit von beruflichen Lernzielprozessen (vgl. LISOP 1999a, S. 334 f.).

	Berufskönnen	**Berufsqualifikation**	**Berufskompetenz**
Berufselemente	Kenntnisse Fertigkeiten Fähigkeiten	Kenntnisse Fertigkeiten Fähigkeiten	Kenntnisse Fertigkeiten Fähigkeiten
Aktionsweite	einzelberuflich definiert und fundiert	Berufsbreite Flexibilität	Berufsumfeld und Arbeitsorganisation
Arbeitscharakter	gebundene ausführende Arbeit	ungebundene ausführende Arbeit	freie dispositive Arbeit
Organisationsgrad	fremdorganisiert	selbständig	selbstorganisiert

Tab. 2-2: Berufskönnen, Berufsqualifikation und Berufskompetenz im Vergleich (BUNK 1994, S. 10).

Doch erst der nächste Schritt von der Berufsqualifikation zur Berufskompetenz ist nach BUNK ein qualitativer und steht für einen Paradigmenwechsel. Er orientiert sich an der veränderten und erweiterten Arbeitnehmerrolle, der Entwicklung vom fremd zum selbst organisierten Aktionsgrad der Arbeit (vgl. **Tab. 2-2**) mit der Option, Impulse entgegen der bisherigen Hierarchie nun von unten nach oben in Gang zu setzen (vgl. BUNK 1994, S. 10).

In der Herausstellung von Aktionsgrad bzw. beruflicher Handlungsfähigkeit liegt demnach einer der wesentlichen Unterschiede von Qualifikation und Kompetenz. So ist der Qualifikationsbegriff nach ERPENBECK und HEYSE ein Positionsbegriff (vgl. ERPENBECK 1996, S. 9 ff.; vgl. ERPENBECK/HEYSE 1996, S. 36), nach dem Qualifikationen als Positionsbestimmungen recht eindeutig „im Sinne von Leistungsparametern prüfbar und durch gezielte Maßnahmen verbesserbar sind“ (ERPENBECK 1996, S. 10). Damit werden eher die kognitiven Aspekte des Handelns hervorgehoben, zu denen vor dem Hintergrund der Meß- und Zertifizierbarkeit objektiv beschreibbares Wissen und Bildungspositionen sowie abgrenzbare Fähigkeiten zählen (vgl. ERPENBECK/HEYSE 1996, S. 36): „Qualifiziert sein bedeutet, sich aus Sicht eines anderen als geeignet bzw. als befähigt zu erweisen. Qualifiziert ist jemand, der Beurteilungs- und Befähigungsnachweise vorlegen kann“ (ERPENBECK/HEYSE 1996, S. 62).

Explizit wird die rechtsförmige, d. h. zertifizierte Zuweisungsfunktion ebenfalls von WEINBERG betont: „Qualifikationen sind die Fähigkeiten, über die jemand verfügt und deren Vorhandensein durch ein Zeugnis oder ein Zertifikat bescheinigt wird. Im Qualifikationsbegriff werden Fähigkeiten und ihre rechtsförmige Bestätigung miteinander verknüpft“ (WEINBERG 1996, S. 3).

GROOTINGS stellt zudem die Dimension des Qualifikationsbegriffes im internationalen Vergleich heraus, d. h. seine Abhängigkeit von und seine Orientierung an „der spezifischen Situation des beruflichen Bildungswesens in den einzelnen Ländern“ (GROOTINGS 1994, S. 5). Dementsprechend vielfältig kann seine Zuweisungsfunktion sein und sich beispielsweise auf schulische Abschlüsse, Arbeitsmarktkategorien und Berufe, die Einstufung in Lohn- und Gehaltssysteme oder die berufliche Funktion innerhalb eines Unternehmens beziehen (vgl. GROOTINGS 1994, S. 5). De facto geht es um die Entscheidung und Legitimierung positiver und negativer Gratifikationen wie zum Beispiel

- Arbeits-Entgelte
- innerbetrieblicher Status
- Arbeitsplatzsicherheit
- beruflicher Aufstieg
- Gewährung von Entwicklungs- und Lernchancen im Arbeitsprozess (vgl. DIECKMANN 1999, S. 71).

In diesem Kontext verweisen ARNOLD/SCHÜSSLER, dass auch die ‚Internationalisierungs-'Diskussion in den 1990er Jahren den Kompetenzbegriff erfasst hat und infolge zunehmender beruflicher Mobilität die Frage nach der Zertifizierung, Anerkennung und Nachhaltigkeit von Kompetenzen im europäischen Ausland gestellt werden muss (vgl. ARNOLD/SCHÜSSLER 2001, S. 53 f.).

Der im Qualifikationsbegriff implizierten objektiven Zuweisungs- und Abgrenzungsfunktion stehen im Verständnis von Kompetenz die subjektiv zentrierten Fähigkeiten als nur indirekt erschließbare Dispositionen gegenüber. Der **Kompetenzbegriff** als Dispositionsbegriff „betrachtet im Handeln aktualisierbare sozial-kommunikative, aktionale und persönliche Handlungsdispositionen" (ERPENBECK/HEYSE 1996, S. 36). Rein formal betrachtet ist das Verständnis von Kompetenz somit umfangreicher bzw. dynamischer und „erweitert das Qualifikationskonzept darüber hinaus um individuelle Persönlichkeitsaspekte, die gleichwohl auf den (beruflichen) Nutzen ausgerichtet werden" (VONKEN 2001, S. 504 - Hervorhebung im Original; A. d. V.). So wird im beruflichen Kontext Qualifikation eher als Bestandteil von Kompetenz verstanden. Trennschärfer scheint dagegen folgender Rückkehrschluss zu sein: „Alle Kompetenzen sind mit Schlüsselqualifikationen, nicht alle Schlüsselqualifikationen mit Kompetenzen zu korrelieren; der Kompetenzbegriff ist weniger umfassend, aber (handlungs-)theoretisch einheitlicher als der Begriff der Schlüsselqualifikationen" (ERPENBECK/HEYSE 1996, S. 36).

Die Beschreibung und in gewisser Weise das Zuerkennen von Kompetenz wäre demnach vom persönlichen Potenzial zum situationsgerechten Verhalten, zur unmittelbaren, selektiven aber auch kreativen Problemlösung im Sinne von Selbstorganisation und Handlungsdispositionen, sprich Handlungsentscheidung, -orientierung und -fähigkeit in der Arbeitssituation abhängig (vgl. MOORE/THEUNISSEN 1994, S. 74

f.; vgl. MÜNCH 1995, S. 9 ff.; vgl. REETZ 1999, S. 245). Es geht somit um die Bereitschaft und Mobilisierung persönlicher Voraussetzungen, sich auf veränderte berufliche Anforderungen infolge des technischen und organisatorischen Wandels des Arbeitsumfeldes möglichst selbstständig einzustellen. Diese Erweiterung des beruflichen Geltungsbereichs geht einher mit einem veränderten Organisationsgrad von Arbeit, d. h. vom fremd zum selbst organisierten Arbeiten. Sie ist zudem eingebunden in eine entsprechende Lernzielprogrammatik, die sich der ganzen Persönlichkeit des Auszubildenden verpflichtet fühlt.

Die Diskussion um die Qualifikations- und Kompetenzdiskussion vollzieht sich innerhalb der berufspädagogischen Disziplin in Form einer dynamischen, aber zumeist wenig konkreten Argumentationsdebatte. Sie wird seit jeher begleitet durch einen Definitionspluralismus bzw. plurale Systematisierungs- und Abgrenzungsversuche, durch die ihr demzufolge viel Kritik und Provokation entgegengebracht wurde. Oftmals scheint sich die Debatte um den Wunsch nach begrifflicher Abgrenzung[32] durch Fragestellungen wie ‚Qualifikation oder Kompetenz als Gegenkategorie' und Termini wie ‚kompetenzorientierte Wende' auf Basis eines ‚verspäteten Qualifikationsbegriffes' selbst zu dynamisieren (vgl. ARNOLD 1997, S. 268 ff.). Wesentlich scheint es deshalb, sich der aktuellen Diskussion und der mit ihr verbundenen Schwerpunktverlagerung auf den Kompetenzbegriff zuzuwenden, d. h. „ihre Herleitung aus allgemeingesellschaftlichen und - speziell - ökonomischen oder technologischen Entwicklungen, aus Modernisierungserfordernissen *des* Beschäftigungssystems" (BOLDER 2002, S. 652 - Hervorhebung im Original; A. d. V.).

De facto geht es um hohe berufliche Verfallszeiten und als Folge um die Probleme der entsprechenden Vorbereitung auf berufliche Erwerbstätigkeit, um die Dynamisierung arbeitsplatzbezogener Anforderungen und die Frage nach der Vermittlung zukunftsfähiger Fertigkeiten und Fähigkeiten. Darüber hinaus geht es um die „Grenzen relativ starrer traditioneller Berufskonzepte" (KUTSCHA 2001, S. 21) und Instrumente zur Flexibilisierung und Attraktivitätssteigerung dualer Erstausbildung. Sowohl Qualifikation als auch Kompetenz implizieren die zunehmende Begründung einer selbstverantwortlichen und aktiven Mitgestaltung von Arbeitssituationen. Gefragt und gefordert sind insgesamt verbreitete berufliche Denk- und Handlungskompetenzen als

[32] Eine Übersicht über Lesearten des Kompetenz- und Qualifikationsbegriffes findet sich bei ARNOLD in Form einer Gegenüberstellung ausgewählter Textpassagen. In: ARNOLD 1997, S. 301 ff. (Anhang).

Grundlage für eine verbesserte individuelle Handlungsfähigkeit: „Neben fachspezifischen Kompetenzen sind schon heute zusätzliche berufs- und berufsfeld- sowie bildungsstufenübergreifende Qualifikationen unerlässlich“ (KUTSCHA 2001, S. 21).

Bildungspolitisch bzw. -historisch basiert die Kompetenzdiskussion auf der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1974 zur Neustrukturierung der Sekundarstufe II. Damit verbunden war die Anforderung, über den Kompetenzbegriff die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung zu überwinden. Eine Schnittstelle sollte durch integrierte Lernprozesse erreicht werden, die sich dadurch auszeichnen, dass sie „mit der Fachkompetenz zugleich humane und gesellschaftlich-politische Kompetenzen vermitteln“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 49). Die Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung trage zur Handlungskompetenz der Jugendlichen bei - jedoch nicht ausschließlich bezogen auf berufliche Handlungssituationen, sondern ebenso im Kontext privater und öffentlicher Lebensbereiche (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 49). Die ‚qualitative’ Schwerpunktverlagerung von Qualifikation zu Kompetenz verdeutlicht, in Anlehnung an die Empfehlung des Deutschen Bildungsrates, heute die KMK-Handreichung:

„Kompetenz bezeichnet den Lernerfolg in Bezug auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen. Demgegenüber wird unter Qualifikation der Lernerfolg in Bezug auf die Verwertbarkeit, das heißt aus der Sicht der Nachfrage in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen verstanden“ (KMK 2000, S. 9).

Trotz der abschließenden, scheinbar formal trennscharfen Abgrenzung von Qualifikation und Kompetenz sei jedoch nochmals auf die vielfältige Initiierung neuer Termini und ihre demzufolge unpräzise Bestimmung in den Kategorien selbst verwiesen: In der Dynamisierung der Ableitung von so genannten ‚Bindestrich’-Klassifikationen steht der Kompetenz- dem (Schlüssel-)Qualifikationsbegriff inzwischen kaum noch nach. Das Hervorbringen und die Verstetigung einzelner Kompetenzkategorien (z. B. Medienkompetenz, Sprachkompetenz) entspricht jedoch der scheinbar notwendigen Ableitung aus beruflichen Tätigkeiten oder Handlungen zur Erweiterung von Berufsprofilbeschreibungen um diese Parameter. Dabei ist sicherlich nicht nur die Vielzahl, sondern auch ihre Abgrenzung voneinander problematisch, kann beispielsweise

Sprachkompetenz wiederum als wesentlicher Bestandteil von Methodenkompetenz definiert werden.

Ziel der Begriffsdifferenzierung von Qualifikation und Kompetenz war es, auf die Entwicklung der unterschiedlichen Begriffskonjunkturen hinzuweisen und ihre inhaltliche Schwerpunktverlagerung im Kontext der berufspädagogischen Diskussion aufzuzeigen. In den folgenden Ausführungen wird der Versuch der Präzisierung von Dienstleistungskompetenz unternommen. Geleitet wurde die Begriffsbestimmung von der Fragestellung, welchen Rückschluss ein dienstleistungskompetentes Verhalten auf dahinter liegende Kompetenzen zulässt.

2.6.2 Zur Verortung: Dienstleistungskompetenz und berufliche Handlungskompetenz als Konstrukte beruflicher Erstausbildung

„Darüber hinaus wird der Kompetenzbegriff derzeit in hohem Maß von betriebswirtschaftlicher Seite besetzt und enthält damit u. a. marktwirtschaftliche Konnotationen. Kompetenz wird hier z. T. als Unternehmensvariable diskutiert, die es, wie ‚Kundenorientierung' oder ‚schnelle Lieferungszeiten', zu optimieren gilt."[33]

Die Ausgangssituation in vielen Betrieben ist ähnlich: Bei zunehmend schärferem Wettbewerb und gleichzeitiger Homogenität bzw. Austauschbarkeit von Produkten (vgl. DRAHOVSZKY 1999, S. 187) erfolgt die Abgrenzung untereinander verstärkt durch produktbegleitende Dienstleistungen. Wenn die Kundenbindung nicht mehr über die ‚reine' Produktqualität erfolgen kann, dann muss sie durch ein anspruchsvolles und unter ökonomischen Gesichtspunkten überlebensnotwendiges Dienstleistungsmarketing und eine strategische Kundenorientierung gewährleistet werden: Kundenorientierung wird zum zentralen Reorganisationskonstrukt im Rahmen der Modernisierung von Unternehmen.

Diese Orientierung am Kunden wird in letzter Konsequenz durch den Mitarbeiter getragen, der am so genannten ‚point of sale' die Schnittstelle zwischen Unternehmen und Kunde bildet. Dies bringt erhöhte Anforderungen an soziale und kommunikative Professionalität mit sich, weil insbesondere diese Kompetenzen „die Voraussetzung für Kooperationsbeziehungen im Innen- und Außenverständnis" (PÜTZ/SCHEMME 2003, S. 3) bilden. Die daran geknüpfte rollen- bzw. unternehmensgebundene Inten-

[33] ARNOLD 1997, S. 272 (Hervorhebungen im Original - A .d. V.).

tion des kundenorientierten Handelns formuliert - krass aber auf den Punkt gebracht - ein Ausbilder aus dem Bankenbereich: „Wir können das nicht so weiterlaufen lassen, weil wir daran pleite gehen, wenn die Kunden nicht mehr kommen. Und wir können es uns nicht leisten, unsere Kunden, die wir Gott sei Dank noch haben, [...] an einen Vermögensberater, der an der Haustür schellt, zu verlieren. Daran gehen wir kaputt. Und wenn wir da nicht gegen arbeiten, dauert es keine fünf bis sechs Jahre mehr, und wir haben keine Möglichkeiten mehr, zu existieren“ (A4b, 375 ff.).[34] Dienstleistungskompetenz ist für sie und ihre Kollegen das kompetente Verhalten der Mitarbeiter z. B. in der konkreten Beratungssituation; das bedeutet die absolute Orientierung am Kunden, das Eingehen auf den Kunden und das Herausfiltern und Selektieren von Kundenwünschen im verkaufsorientierten Beratungsgespräch. Doch ihre Bedeutung ergibt sich sozusagen als betriebswirtschaftliche Gegenmaßnahme infolge der diffizilen Branchenlage in der Bankenlandschaft, als notwendige Voraussetzung für das Bestehen und das Überleben des Unternehmens am Markt. Dies zu erreichen ist auf zwei Arten möglich: Kompetenzen kaufen oder selbst entwickeln (vgl. BERGMANN 1999, S. 46). Das Einkaufen von (personellen) Kompetenzen ist durchaus üblich, aber auch selten unproblematisch, scheitert ihre Integration vor dem Hintergrund der enormen Entwicklungsdynamik von Produkten und Dienstleistungen bei zunehmender Individualisierung und Anpassung an Kundenwünsche nicht zuletzt eben an dieser Maß- und Passgenauigkeit.

Den (Kompetenz-)Wert der Mitarbeiter sowie ihre innerbetriebliche Entwicklung und Förderung haben die Personalverantwortlichen in dieser Hinsicht auch längst erkannt, und so wird in die Auswahl geeigneter Bewerber beispielsweise durch Assessment Center viel Zeit und Geld investiert (vgl. PASCHEN 2001, S. 36 ff.). Die Anforderungskataloge und Top-Rankings wünschenswerter Bewerberkompetenzen zeugen von Intransparenz und Dynamik. Ein Blick auf aktuelle Stellenbeschreibungen lässt darüber hinaus manchmal das zugrunde liegende Berufsbild kaum erahnen bzw. eine entsprechende Betonung und Zuordnung durch berufliche Fachkompetenzen vermissen (vgl. hierzu auch GEIßLER/GERAMANIS 2001, S. 39 f.).[35]

[34] Dieses Zitat stammt aus der Intensivbefragung mit Ausbildern und Lehrern (vgl. Kapitel 5).
[35] Empfehlenswert hierzu ist die von der DEKRA herausgegebene Reihe T.I.S.: „Trends im Stellenmarkt“ (vgl. insbesondere DEKRA 2000 mit Schwerpunkt ‚Schlüsselqualifikationen’).

Dennoch bleibt festzuhalten: Die konkrete Anforderung der Dienstleistungskompetenz sucht man hier, d. h. eingebettet in die Diskussion um Qualifikation und Kompetenz, nahezu vergeblich. Ausgesprochen häufig findet man sie dagegen beispielsweise im Kontext von Firmenprofilen und -philosophien wie z. B. eingebettet in den Slogan ‚Bei uns wird Dienstleistungskompetenz groß geschrieben' oder ‚xyz - Ihr dienstleistungskompetenter Partner in Sachen ...'. Es scheint, dass sich die Definitionslücke des Dienstleistungsbegriffs auch in Bezug auf die Dienstleistungskompetenz fortsetzt - nur ist das Ausmaß ein anderes: Entgegen des Definitionspluralismus zum Dienstleistungs-, Kompetenz- oder Qualifikationsbegriff besteht bei der Konnotation Dienstleistungskompetenz ein reines Defizit. Pragmatisch formuliert scheint der Übergang zur Dienstleistungsgesellschaft derzeit zumindest keine synonyme Kompetenzbeschreibung oder -klassifikation hervorgebracht zu haben. Öfters stößt man jedoch auf den Begriff der Dienstleistungsorientierung und -funktion.

Ergänzend dazu ist zu erwähnen, dass die Frage nach einer allgemeinen Beschreibung oder Definition von Dienstleistungskompetenz auch in den Expertengesprächen der Verfasserin (Interviews) zu Ratlosigkeit und Unbeholfenheit geführt hat. Unwesentlich konkreter wurden die Antworten durch den Bezug der Dienstleistungskompetenz auf kaufmännische Tätigkeitsfelder oder das spezifische Berufsbild des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau, konstruktiv dagegen in der Zuordnung von bestimmten Aufgabenbereichen und Zuständigkeiten, wie z. B. einem Beratungsgespräch.

Als vorläufiges Fazit kann demnach festgehalten werden: Zur Konkretisierung bedarf die Frage nach Dienstleistungskompetenz zumindest der Ergänzung durch die Berufssparte oder -branche, besser noch des Berufsbildes und hier eines konkreten Tätigkeitsspektrums oder Aufgabenfeldes.

Unabhängig davon, dass die Definition von Kompetenz mit der zunehmenden Anzahl abgeleiteter Kompetenzbegriffe sicherlich weniger präzise werden kann, vermag das reine Fehlen einer entsprechenden Klassifikation zunächst eine womöglich beruflich weniger relevante Bedeutung vermuten. So besteht für den Fall des Kompetenzpluralismus nicht nur das Problem der Identifizierung z. B. beruflich relevanter Kompetenzen bzw. deren Zuordnung und Benennung an der Person selbst, sondern folgt dem Problem der Quantität sozusagen als nächstes das der Schwerpunktsetzung: „Man handelt sich nicht nur das Problem der Definition einzelner Kompetenzen ein,

sondern zusätzlich das der Bestimmung der Priorität jeder einzelnen Kompetenz“ (VONKEN 2001, S. 518). Zweifelhaft ist somit, ob der Rückgriff auf ‚Quantitäten’ infolge einer entsprechenden Klassifikationsvielfalt im Fall von Dienstleistungskompetenz ihre Definition oder Abgrenzung einfacher machen würde bzw. - und das ist u. a. ein Ziel dieser Studie - dass dieses formale Defizit nicht den ‚qualitativen’ Rückschluss auf eine weniger substantielle berufliche Kompetenzgröße zulässt.

Im Folgenden soll jedoch kein abstrakter Definitionsversuch von Dienstleistungskompetenz unternommen werden, um zur Vermehrung der Kompetenzkonstellationen beizutragen, als vielmehr versucht werden, Dienstleistungskompetenz im Kontext

- von beruflicher Handlungskompetenz,
- von kaufmännischen Dienstleistungsberufen sowie
- des beruflichen Tätigkeitsfeldes des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau (sowie Möglichkeiten von Kompetenzförderung)

genauer zu identifizieren und zu spezifizieren.

2.6.3 Zur Einordnung: Dienstleistungskompetenz im Kontext beruflicher Handlungskompetenz

„Für die Berufsausbildung werden die Anforderungen an die berufliche Handlungskompetenz, insbesondere an die Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz, erhöht, die auf die jeweiligen wirtschaftszweig- und branchenbezogenen Entwicklungen durch die erforderliche Fachkompetenz zu konkretisieren sind.“[36]

Explizites Ziel und didaktische Leitkategorie beruflicher Bildung ist die Förderung von beruflicher Handlungskompetenz. Die Frage ihrer Vermittlung und nachhaltigen Förderung ist vor dem Hintergrund der Dynamik wirtschaftlicher, technologischer und gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen in den Mittelpunkt didaktischer Überlegungen von beruflichen Lernprozessen gerückt.

Handlungskompetenz - nach Vorgabe der KMK-Handreichungen - wird „verstanden als die Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruf-

[36] BIBB 1998, S. 72.

lichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2000, S. 9). Sie entfaltet sich in den Dimensionen Fach-, Human- (Personal-) und Sozialkompetenz:

„F a c h k o m p e t e n z bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.

H u m a n k o m p e t e n z (Personalkompetenz) bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfaßt personale Eigenschaften wie Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewußtsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.

S o z i a l k o m p e t e n z bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen, zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.

M e t h o d e n - u n d L e r n k o m p e t e n z ergeben sich aus einer ausgewogenen Entwicklung dieser drei Dimensionen.“

Kann Dienstleistungskompetenz nun als (Förder-)Bestandteil von beruflicher Handlungskompetenz verstanden werden? Das - zugegebenermaßen oft überstrapaziert aber dennoch wohl typische und meist genannte - Beispiel eines kaufmännischen Beratungsgespräches zeigt: Nüchtern betrachtet verbirgt sich hinter dem Verständnis von Dienstleistungskompetenz als Kombination bzw. Transfer von Fach- und Handlungskompetenz im Kundengespräch kein innovativer und vor allem in seiner Konnotation kein eigenständiger oder zumindest (ein-)gängiger Kompetenzbegriff. Bemerkenswerterweise hat er sich zudem weniger in der Zuschreibung von Persönlichkeitsmerkmalen als vielmehr vor dem Hintergrund ökonomischer Begründungen im Kontext firmenspezifischer Marketingstrategien und Unternehmensphilosophien

verstetigt. Infolge neuer Personalkompetenzprofile kann Dienstleistungskompetenz als Mitarbeiterpotenzial und integraler Bestandteil von Innovationsprozessen verstanden werden: „Der Wettbewerb wird über qualifizierte Mitarbeiter entschieden“ (BULLINGER 2001).

Die Qualifikations- und Kompetenzdiskussion im Rahmen der kaufmännischen Berufsbildung ist durch einen so genannten Paradigmenwechsels gekennzeichnet, bei dem „analog von einem Wandel vom Verkäufer- zum Käufermarkt, von der Produkt- zur Kundenorientierung, [...] von der Tätigkeits- zur Handlungsorientierung“ (BIBB 1998, S. 57) gesprochen werden kann. Ein nicht unerheblicher Einfluss wird der Sozialkompetenz innerhalb der kaufmännischen Dienstleistungsberufe zugesprochen: “Sozialkompetenz gewinnt vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung und der Kundenorientierung ernorm an Stellenwert. Um aktiv situationsgerecht mit Kunden mündlich und/oder schriftlich kommunizieren, sie beraten und betreuen sowie nicht zuletzt Produkte und Dienstleistungen verkaufen zu können, ist auch Konflikt- und Kritikfähigkeit zu fördern“ (BIBB1998a, S. 73). Ihre Vermittlung ist in anspruchsvolle und kontinuierliche Lehr-Lern-Prozesse einzubinden, in denen ein problemorientierter Erfahrungsaufbau und die Persönlichkeitsförderung des Schülers zum zentralen Schwerpunkt werden (vgl. EULER 2003, S. 11). Sozialkompetenz beinhaltet dabei eine auf die innere Einstellung und eigene Leistungsfähigkeit im Beruf bezogene Personalkompetenz sowie soziale Qualifikationen als Außenwirkung (vgl. BIBB 1998, S. 73). Eben in dieser Außenwirkung, die wohlgemerkt ebenfalls unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten zweckorientiert ist und durch adäquate Interaktion[37] insbesondere langfristige Kundenbindung und -betreuung impliziert, scheint im Verständnis von Sozialkompetenz zwar kein synonymer, aber zumindest ein wesentlicher Bestandteil von Dienstleistungskompetenz zu bestehen. Auch im Rahmen der Interviews mit Ausbildern und Fachlehrern aus dem Bankenbereich wurde Dienstleistungskompetenz insbesondere als Dimension von sozialer Kompetenz diskutiert und damit gleichzeitig als zentrales Element von beruflicher Handlungskompetenz verortet.

Darüber hinaus wurde auf Ausbilderseite der Stellenwert und Bedeutungszuwachs von Dienstleistungskompetenz im Verständnis von Sozialkompetenz, z. B. einer akti-

[37] Als Interaktionszwecke werden konkret ‚Interaktion als Reagieren’, ‚Interaktion als Agieren’ und ‚Interaktion als Kooperation’ mit Beispielen aufgeführt (BIBB 1998, S. 73).

ven Kundenansprache oder einfühlsamen Gesprächsführung, gegenüber fachspezifischen Kenntnissen besonders betont. Sicherlich sollte es selbstverständlich sein, dass „Beratungs- und Verkaufsleistungen nur erfolgreich sind, wenn Produkte und/oder Dienstleistungen präsentiert werden können“ (STILLER 1999c, S. 6). Als Ergebnis der Gespräche mit Ausbildern und Lehrern relativierte sich dieser Zusammenhang jedoch insofern sehr deutlich, als dass die Menge z. B. an bank-spezifischem Fach- und Produktwissen z. T. als erhebliche Überfrachtung der Erstausbildung angesehen wird. Zur Erläuterung: Zu viel Fachwissen wird nicht als ‚schädlich’, aber zumindest als ‚überflüssig’ für den konkreten Verwendungszusammenhang, d. h. das Einsatzgebiet der angehenden Bankkaufleute gesehen: das verkaufsorientierte Mengengeschäft mit standardisierter Produktpalette. Vor diesem Hintergrund wird eine Verschiebung zugunsten der Förderung von personellen, kommunikativen und sozialen Kompetenzen gefordert. Viele Beratungssituationen im Mengengeschäft weisen nach Aussage der Ausbilder nach wie vor eine erhebliche fachliche Überfrachtung auf und zeichnen sich dadurch aus, dass der Berater - wenn auch mit gutem Vorsatz - den Kunden mit seinem Fach- und Detailwissen „zuballert“ (A3b, 425). Dieser kennt am Ende des Beratermonologes zwar die komplette Produktpalette, ist aber oftmals nicht in der Lage, für sich eine Verkaufsentscheidung zu treffen.

Das bedeutet jedoch im Rückschluss nicht, dass eine entsprechende Sozialkompetenz fachliche Kenntnisse ersetzen könnte. Es geht an der Schnittstelle von Sozial- und Fachkompetenz nicht um den Mut zur Lücke beim fachlichen Wissen und seine Kompensation durch Rhetorik und intelligente Gesprächsführung. Jedoch betonen sowohl Ausbilder als auch Lehrer sehr deutlich die zunehmende Bedeutung der situationsgerechten Anwendung und notwendigen Filterung des Fachwissens: Beratungssituationen erfordern Fachwissen, aber sie erfordern vor allem die Fähigkeit zur richtigen, d. h. situations- bzw. kundenadäquaten Anwendung des Wissens.

Eben an dieser Schnittstelle von Fachwissen **und** angewandtem, z. B. bankspezifischem Fachwissen in einem Anlageberatungsgespräch kann Dienstleistungskompetenz verortet werden. De facto geht es um die adäquate Übersetzung und gleichzeitige Selektion von Fachkenntnissen sowie ihren Transfer und die Performance auf die jeweilige Situation (vgl. ANT 1998, S. 225): „Beim Fachwissen ist es

für uns dann wichtig den Transfer zu machen, was kann ich mir [.] für das verkäuferische Element da rausziehen“ (A3b, 418 ff.).

Hilfreich ist an dieser Stelle der Exkurs auf die von WITTWER[38] vorgenommene Differenzierung des Kompetenzbegriffs nach **Kern-** und **Veränderungskompetenzen**:

„Mit Kernkompetenzen werden die persönlichen Ressourcen eines Individuums bezeichnet. Darunter sind Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen, die von einem Individuum in besonderem Maße beherrscht und in unverwechselbarer Weise angewendet werden. Diese Kernkompetenzen ermöglichen es dem Individuum, sich ganz bestimmte Fachqualifikationen anzueignen“ (WITTWER 2001, S. 244).

WITTWER schreibt den **Kernkompetenzen** drei wesentliche Funktionen zu (vgl. WITTWER 2001, S. 244 ff.):

- **Ermöglichung der Orientierung**
  Kernkompetenzen sind überberufliche Fertigkeiten/Fähigkeiten der persönlichen Berufsbiographie, die berufsübergreifend bzw. -unabhängig in anderen Funktionsbereichen angewandt werden können.
- **Herstellung von Kontinuität**
  Im Vergleich zu Fachqualifikationen sind Kernkompetenzen zeitlich überdauernd bzw. ‚halten’ als persönliche Berufsbiographie ein Leben lang.
- **Begründung von fachlichen Zusammenhängen**
  Kernkompetenzen benötigen zur Anwendung fachliche Kontexte, die auf Basis der Kernkompetenzen angewendet werden. Die Kombination von Fach- und Kernkompetenz dient der Sicherung der Erwerbstätigkeit.

Ihre Kombination mit Fachqualifikationen wird jedoch den heutigen beruflichen Anforderungsprozessen, in denen das Individuum insbesondere Transfer- und situativen Anpassungsleistungen an neue Arbeitszusammenhänge ausgesetzt ist, nicht gerecht. So bedürfen sie notwendigerweise der Ergänzung durch **Verände-**

[38] WITTWER bezieht sich als ‚Orientierungsdatum’ der Kompetenzdiskussion auf die berufliche Weiterbildung. Er ergänzt den Förderrahmen jedoch auf die ‚Bildungsarbeit überhaupt’: „Dies gilt es in der beruflichen Weiterbildung - wie in der Bildungsarbeit überhaupt - zu erleben, zu entdecken und zu fördern“ (WITTWER 2001, S. 243). Die Begriffe Kern- und Veränderungskompetenz versteht WITTWER als integraler Bestandteil des Kompetenzbegriffes.

rungskompetenzen: „Damit ist die *Fähigkeit* gemeint, *auf die unterschiedlichen und wechselnden Anforderungen eingehen und diese verarbeiten zu können*“ (WITTWER 2001, S. 246 - Hervorhebung im Original; A. d. V.). Die Verbindung von Kern- und Veränderungskompetenzen bestätigt - übertragen auf das Beispiel des Beratungsgesprächs - die Ausbilderaussagen: Notwendig ist der Transfer auf die neue Gesprächssituation, auf den neuen Kunden, seine speziellen Problemlagen, seine Bedürfnisse.

Was bedeutet dies für die **Förderung von Dienstleistungskompetenz** als berufliche Handlungskompetenz? Wissensvermittlung und Anwendung, d. h. Fachwissen und situativ angewandtes Fachwissen auf der Basis von sozialen und kommunikativen Kompetenzen, dürfen nicht unabhängig voneinander gefördert werden, weil erst beide zusammen berufliche Handlungskompetenz ergeben: „Beides muss daher zusammen vermittelt werden: Solides Fachwissen und die erforderlichen Methodenkompetenzen zum Anwenden zum Wissen ergeben zusammen Handlungskompetenz“ (ARBEITSSTAB BILDUNG 2001, S. 10). Die Quintessenz wäre also eine Kombination und systematische Förderung von beidem, damit dienstleistungsorientierte Kompetenzen für berufliche Praxissituationen in der Erstausbildung aufgebaut werden können; insbesondere bedarf aber das Angebot einer Dienstleistung als Handlungskompetenz zur Entwicklung auch zwingend adäquate, d. h. dienstleistungsfördernde Rahmenbedingungen.

Möchte man nun dennoch den Versuch einer Einordnung von Dienstleistungskompetenz im Rahmen von beruflicher Handlungskompetenz unternehmen, so scheint der Ausdruck ‚Hybridkompetenz’ bezeichnend. So betont eben dieser, dass Dienstleistungskompetenz die notwendige Ausgestaltung durch zwei Momente erfährt, die sich an der Schnittstelle von beruflicher Fach- und Handlungskompetenz sowie extrafunktionalen Qualifikationen bewegen. Doch noch ein anderer Aspekt ist wichtig: Die Ausgestaltung dieser so genannten extrafunktionalen Qualifikationen oder Schlüsselqualifikationen ist in gewisser Hinsicht durch eine doppelte Individualisierung geprägt. Damit ist zunächst das ökonomische ‚Zueigenmachen’ der Dienstleistungskompetenz als rollengebundenes Handeln des Mitarbeiters im Kontext der jeweiligen Unternehmensphilosophie gemeint. Dieses Handeln wird beispielsweise durch bestimmte, oftmals vorgegebene und auferlegte Verhaltensmuster im Umgang mit dem Kunden definiert und intendiert den Anspruch, sich durch ein spezifisches

Dienstleistungsprofil von anderen Unternehmen abzugrenzen. Darüber hinaus erfährt diese Instrumentalisierung natürlich eine ganz individuelle Note durch den Mitarbeiter selbst, der - um ein Negativbeispiel zu nennen - das Gefühl hat und es im ‚worst case' auch dem Kunden vermittelt, sich oftmals selbst ein Stück mitverkaufen zu müssen bzw. vielleicht gar nicht hinter der zu vermarktenden Produkt- und Dienstleistungspalette steht.[39]

2.7 Fazit

„Jegliche Art von Berufsausbildung wird freilich obsolet, wenn sie sich in Zeiten raschen strukturellen Wandels nicht immer wieder den neuen Gegebenheiten anpasst."[40]

Die Entwicklung zur Dienstleistungsgesellschaft und ihre Bezüge im Kontext von beruflicher Bildung sind vielfältig. Sie betreffen zunächst generell die Dynamik des sektoralen Strukturwandels und die Frage, inwieweit durch Dienstleistungsentwicklung positive Beschäftigungseffekte erzielt werden können. Einer der wesentlichen Schwerpunkte der Überlegungen zielt auf die Perspektiven von Dienstleistungsbeschäftigung und die damit verbundene Fragestellung ihrer Kompensationsfähigkeit, also inwiefern der Dienstleistungssektor als ‚Hauptmotor' für die Beschäftigungs- und Arbeitsmarktentwicklung zu bewerten ist (vgl. BAETHGE/WILKENS 2001, S. 12). Seine hochproduktiven Leistungspotenziale vermögen jedoch die Arbeitsplatzverluste infolge der industriellen Defizite nicht auszugleichen. Nicht zuletzt leitet die Diskussion um Dienstleistungsbeschäftigung über in die Debatte um die vermeintlich unterentwickelte ‚deutsche Dienstleistungsmentalität' sowie die Abwertung von Dienstleistungsarbeit als gering qualifizierte und entsprechend schlecht bezahlte Tätigkeitsform.

Das Verhältnis von beruflicher Erstausbildung und Beschäftigungssystem ist ebenfalls sehr differenziert unter quantitativen und qualitativen Gesichtspunkten zu betrachten. Die Problematik des als noch zu gering zu bewertenden Fachkräfteanteils

[39] DUMPERT beschreibt diesen ‚Gewissenkonflikt' als eine auf Abstimmung und Verständigung abzielende Kundenorientierung. Ihre Umsetzung erfordert das Abwägen eigener und betrieblicher Positionen/Interessen sowie das Eingehen und Ernst nehmen der vorgetragenen Kundenwünsche. Ist dieses ‚Abwägen' nicht möglich, kann es nach DUMPERT im Extremfall auch zu einem Abbruch des Beratungsgespräches kommen: „Kundenorientierung heißt vielmehr, von Fall zu Fall eigen- und sozialverantwortlich zu entscheiden. Im Kern sind Berater damit gefordert, eigene und fremde Interessen zu präzisieren, auszuloten und um deren Ausgleich bemüht zu sein" (DUMPERT 2003, S. 54).
[40] BOSCH 2002, S. 50.

im Dienstleistungssektor wird in einer unzureichenden Anpassung von dualer Erstausbildung auf Arbeitsmarktbedarfe gesehen. Als Ursache für die Ausbildungsabstinenz wird von betrieblicher Seite ganz konkret auf fehlende und unpassende Ausbildungsberufe in Dienstleistungsfeldern verwiesen (vgl. SCHRÖDER/ZWICK 2001) und demzufolge auf die Notwendigkeit der Modernisierung bestehender Berufsbilder sowie die Einleitung von Neuordnungsverfahren gedrängt. Sie zielen darauf ab, Berufsausbildung auf neue Tätigkeitsfelder im Dienstleistungsbereich - nicht zuletzt hervorgebracht durch neue Technologien - sowie neue Formen von Dienstleistungsarbeit in ebenso neuen Dienstleistungssparten anzupassen.

Die Frage, welche beruflichen Kompetenzanforderungen der Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft hervorgebracht hat, wurde versucht in der Abgrenzung der Termini Qualifikation und Kompetenz bzw. in der Zieldimension von beruflicher Handlungskompetenz nachzugehen. Die Definition von dienstleistungskompetentem Verhalten basiert auf einem veränderten Verständnis von Dienstleistungsqualität in neu zu gestaltenden Kundenbeziehungen. Diese sind gekennzeichnet durch die Verknüpfung von Dienstleistung und Produktion, die Integration von Dienstleistung in den Erstellungsprozess auch von industriellen Gütern unter Einbeziehung des Kunden. Dem Mitarbeiter kommt hier, an der Schnittstelle zwischen Kunde und Unternehmen, eine strategisch sehr bedeutende Rolle zu. Letztlich hängen von seinen Kompetenzen im Beratungs- und Verkaufsgespräch folgenschwere Kaufentscheidungen und Kundenbindungsprozesse ab. Dieser Bedeutungszuwachs liegt in der zunehmenden Transparenz und Vergleichbarkeit von Produkten begründet, deren Abgrenzung voneinander zukünftig im Wesentlichen über die begleitende Dienstleistungserstellung erfolgt, bei der eine individuelle Orientierung und Anpassung auf Kundenwünsche über deren abschließenden Kaufentschluss entscheiden wird. Dabei gewinnt die Fragestellung der Verbesserung von Anbieter-Kunden-Beziehungen insbesondere im Kontext der neuen Technologien an Bedeutung. Vordergründig geht es um die qualitative Ausgestaltung von Dienstleistungsbeziehungen über technische, d. h. multimediale Vertriebswege und die Überlegung, welches Entwicklungspotenzial die Nutzung dieser neuen Informationsstrukturen birgt. Damit verbunden ist die in diesem Zusammenhang geführte Diskussion und Argumentation, dass „die Entwicklung der modernen Informations- und Kommunikationstechnik selbst qualitativ neue Dimensionen der Kommunikation und Interaktion zwischen Anbietern von Diensten auf der einen und Kunden auf der anderen Seite erschließen“ (OBERBECK

2001, S. 74 - Hervorhebung im Original; A. d. V.; vgl. hierzu auch D´ALESSIO/ OBERBECK 1998, S. 16) könne. Interessanterweise hat sich die Entwicklung infolge von betrieblichen Rationalisierungsprozessen um eine zunächst vordringliche Verlagerung und Standardisierung von Dienstleistungsbeziehungen mittels IuK-Technologie nicht nur in der Frage nach der Gestaltung individueller Kundenbeziehungen über die Medien fortgesetzt, sondern parallel dazu auch zur einer „Rückbesinnung“ und „(Re-)Aktivierung“ (OBERBECK 2001, S. 77 und S. 78) der Pflege traditioneller Kundenbeziehungen geführt.

‚Profilierung über Qualität', so kann an dieser Stelle festgehalten werden, ist eines der wesentlichen Merkmale, das die Entwicklung zur Dienstleistungsgesellschaft kennzeichnet (vgl. GIARINI/LIEDTKE 1998, S. 145). Diese Qualitätsentwicklung ist jedoch nicht als ausschließlicher Bewertungsmaßstab für produktbegleitende Dienstleistung, sondern insbesondere im Kontext personalpolitischer Entscheidungsfelder zu sehen. Dienstleistungskompetenz als personalpolitisches Pendant steht, so war die Annahme, demzufolge für entsprechende Personalentwicklungskonzepte und Leistungsprofile. Ihre Relevanz auf dem Arbeitsmarkt erfolgt als Ableitung tertiärökonomischer Bedarfe: De facto ist die Intention eines Kunden- oder Beratungsgesprächs das Erwirtschaften von Erträgen für das Unternehmen in Interaktion mit dem Kunden (vgl. GILBERT 2001, S. 210).

Die Entsprechung von Dienstleistungskompetenz im Kontext von beruflicher Bildung findet, so die Folgerung, auf mehreren Ebenen und über verschiedene Implementierungsstrategien statt. Ein wesentlicher Focus liegt hierbei in der Sicherung der Anpassungs- und Marktfähigkeit des Ausbildungssystems mit dem Ziel, eine Infrastruktur für lebensbegleitendes, berufliches Lenen aufzubauen (vgl. LENNARTZ 2000, S. 95). Als gegenwärtige Ansätze zeichnen sich ab (vgl. LENNARTZ 2000):

- Integration bzw. Verstärkung der Förderung dienstleistungsbezogener Kompetenzen (z. B. Kundenorientierung, -betreuung und -beratung, Service) in bestehende Ausbildungsberufe
- Förderung von Dienstleistungskompetenz durch Schaffen neuer Berufsbilder - insbesondere im Wachstumsfeld neuer Dienstleistungen
- Systemische Verzahnung von Aus- und Weiterbildung

Dies passiert auf unterschiedlichen Ebenen, womit neben der curricularen Integration bzw. Modifizierung insbesondere die Aufstellung didaktisch-methodischer Leitkonzepte zur Kompetenzförderung gemeint ist.

3. Dienstleistungskompetenz als Zieldimension kaufmännischer Berufsausbildung – Ergebnisse einer Expertenbefragung zur Curriculumimplementierung

3.1 Strukturelle Entwicklungen kaufmännischer Berufsausbildung – Ihr Innovationsdruck auf das Berufsbildungssystem

„Da aber gleichzeitig auch die wichtigsten kaufmännischen und Dienstleistungsberufe zurückgehen, kommt es nicht nur zu keiner Kompensation der industriellen Verluste durch Gewinne im Dienstleistungssektor, worauf man immer gehofft hatte, die Entwicklung im Dienstleistungssektor lässt die industriellen Defizite vielmehr kumulieren."[41]

Die Dienstleistungsberufe nehmen in der beruflichen Bildung in Deutschland rein quantitativ bereits einen hohen Stellenwert ein. Dennoch wird sowohl national wie auch im internationalen Vergleich ihr Anteil als noch zu gering und ausbaufähig im Sinne der Entwicklung von neuen Beschäftigungspotenzialen gesehen. Innovationsdruck liegt hier insbesondere in der Reduzierung des Ausbildungsungleichgewichts zwischen Produktions- und Dienstleistungsbereich. So konnte der Dienstleistungssektor in Deutschland die starken Verluste im industriellen Bereich, die starke Rückläufigkeit in den gewerblich-technischen Berufen nicht kompensieren (vgl. BAETHGE 1999, S. 31 f.). Der parallele Rücklauf des Ausbildungsplatzangebots im sekundären Sektor geht einher mit einer Reduzierung - gemessen an den abgeschlossenen Ausbildungsverträge - in den klassischen und quantitativ bedeutsamsten kaufmännischen Dienstleistungsberufen (vgl. BAETHGE 2001b, S. 101 f.). Dem gegenüber steht jedoch allgemein eine demographisch bedingte Erhöhung der Nachfrage an Ausbildungsplätzen und speziell ein Qualifikationsdefizit in zukunftsträchtigen Dienstleistungstätigkeiten (vgl. STILLER 1999b, S. 133 f.).

Handlungsbedarf für den Dienstleistungssektor wird demnach maßgeblich in der bedarfsgerechten Verschiebung der Ausbildungs- und Beschäftigungsstrukturen in Richtung Dienstleistung und der Qualifizierung für zukünftige Beschäftigungspotenziale gesehen (vgl. SCHRÖDER/ZWICK 2001b, S. 4). Der Anpassungsdruck auf das Berufsbildungssystem in Richtung veränderter Ausbildungsstrukturen und Berücksichtigung des innerbetrieblichen Qualifikationsbedarfs geht dabei insbesondere von den Betrieben aus, die sehr deutlich beklagen, dass „das abgebende Qualifizierungs-

[41] BAETHGE 1999, S. 32.

system mit den Anforderungen des Beschäftigungssystems gerade im Dienstleistungsbereich nur unzureichend kompatibel“ (STEFFENS 1999, S. 7) sei.

Grundsätzlich ist der Anspruch einer Anpassung des Berufsbildungssystems auf die Anforderungen der Dienstleistungsgesellschaft vor dem Hintergrund folgender Entwicklungstendenzen oder Megatrends zu sehen (vgl. SAUTER 1999, S. 15 f.; vgl. DOSTAL 1997, S. 40 ff.):

- Globalisierung/Internationalisierung
- Informatisierung
- Offene Arbeitsformen
- Flexible, anspruchsvolle Anforderungsprofile
- Lebenslanges Lernen
- Individualisierung
- Steigende Erwerbstätigkeit der Frau
- Zunehmende Alterung der Gesellschaft - Wachstum der Gesundheits- und Pflegedienstleistungen

Infolge dieser Entwicklungsdynamik sind die Konsequenzen für die berufliche Aus- und Weiterbildung neu zu bedenken. Als Schwerpunkt konkreter Maßnahmen werden insbesondere benannt:

1. „Schaffung neuer Ausbildungsberufe und damit neuer Ausbildungsplätze in neuen Beschäftigungsfeldern, insbesondere in neuen Dienstleistungsbereichen.
2. Flexibilisierung in der Gestaltung und Aktualisierung der Ausbildungsordnungen, Gestaltung neuer branchenbezogener Strukturmodelle.
3. Verbindung von Aus- und Weiterbildung“ (STILLER 1999b, S. 134).

Die unterschiedlichen Gestaltungsoptionen in Abhängigkeit von diesen Megatrends skizzieren den Reformbedarf, können hier jedoch als grundlegende Leitaspekte, die das gesamte Ausbildungssystem betreffen, nur angedacht, jedoch nicht diskutiert werden. Insbesondere ist das Ziel dieser Studie nicht die Frage der quantitativen

Versorgungslage auf dem Arbeitsmarkt, einer möglichen Ausbildungskrise des Dualen Systems bzw. das Aufzeigen von Reformperspektiven.

Dennoch scheint sich die Diskussion um die Dienstleistungs- und Beschäftigungslücke zum aktuellen, aber auch einseitigen Megathema zu entwickeln, das - der Eindruck könnte zumindest entstehen - wohl vor allem auf den Schultern des Ausbildungssystems ausgetragen wird. Den einzufordernden Handlungsbedarf nur auf die Leistungs- und Innovationsfähigkeit der beruflichen Erstausbildung zu richten, ist jedoch nicht nur eindimensional, sondern auch undifferenziert (vgl. WEISS 1998, S. 221 ff.). Richtig ist, dass der Erstausbildung im Dualen System ‚quantitativ' im Sinne der Versorgungslage auf dem Ausbildungsstellenmarkt eine entscheidende Bedeutung zukommt. Darüber hinaus unterliegt sie aber insbesondere ‚qualitativen' Standards, indem sie als berufliche Einstiegsstation die Grundlage für anschließende, qualifizierte Berufstätigkeit und die damit verbundenen Weiterbildungsmaßnahmen bietet. Anpassungs- und Modernisierungselemente der Erstausbildung werden deshalb zunehmend auch daran zu messen sein, inwieweit sie die Trennung von Aus- und Weiterbildung bewältigen können, rein formal durch inhaltliche Anpassungen oder rein pragmatisch durch die Förderung der Weiterbildungsbereitschaft als Zieldimension in der Berufsausbildung (vgl. KUTSCHA 2001, S. 20 ff.). Somit wird in den folgenden Ausführungen auch auf die Verzahnung von Aus- und Weiterbildung einzugehen sein.

Die Schwerpunkte des aufgeführten Maßnahmenkataloges sollen in den folgenden Betrachtungen explizit am Beispiel der **kaufmännischen Dienstleistungsberufe** aufgegriffen werden. Im Zusammenhang mit den Vorüberlegungen geht es zunächst darum, den Stand der Neuordnungsverfahren zu skizzieren:

- Wo werden z. Z. auf curricularer Ebene neue Dienstleistungsberufe im kaufmännischen Bereich entwickelt?

Darüber hinaus soll aufgezeigt werden, wo in bestehenden Berufen der Aspekt der Dienstleistungskompetenz integriert wird:

- Welche Berufe werden gegenwärtig oder in naher Zukunft im Hinblick auf das Thema Dienstleistungskompetenz modernisiert?

- Welche Kompetenzen müssen hier entwickelt werden, um den Anforderungen an das Beschäftigungssystem gerecht zu werden?

Die Beantwortung dieser Fragen stützt sich am Beispiel ausgewählter kaufmännischer Dienstleistungsberufe - die **neue Dienstleisterfamilie** mit den drei Berufsbildern **Sport- und Fitnesskaufmann/-frau**, **Kaufmann/-frau im Gesundheitswesen** sowie **Veranstaltungskaufmann/-frau** und den **Industriekaufmann/-frau** - auf eine Expertenbefragung mit Sachverständigen des Bundes (Vertreter der Fachverbände) und Wissenschaftlern aus dem Zuständigkeitsbereich kaufmännischer Dienstleistungsberufe des Bundesinstituts für Berufsbildung.

3.2 Kaufmännische Dienstleistungsberufe – Eine Standortbestimmung

„In vielen Branchen werden fehlende Branchenkenntnisse und -spezialisierungen bemängelt. (...) wird der Wunsch nach einer stärkeren Spezialisierung der kaufmännischen Ausbildung spürbar."[42]

Rein faktisch kann das quantitative Ausmaß bezogen auf kaufmännischen Dienstleistungsberufe zunächst folgendermaßen verdeutlicht werden (vgl. STILLER 1999b, S. 134):

- Von den rund 30.000 Berufen und Berufsbezeichnungen[43] entfallen in Deutschland rund 10.4000 (35 %) auf Dienstleistungsberufe im Berufsabschnitt V[44] (vgl. TROLL 1996, S. 124).
- Von den derzeit insgesamt 355[45] staatlich anerkannten Ausbildungsberufen im Dualen System können 75 (21 %) dem Dienstleistungsbereich des Berufsabschnitts V und hiervon 48 den kaufmännisch orientierten zugeordnet werden.
- In der Modernisierungswelle von 1996 - 1999 wurden über ⅓ (insgesamt 129) aller Ausbildungsberufe neu geordnet. Dabei entstanden 32 neue Berufe, darunter 8 kaufmännische Dienstleistungsberufe (vgl. STILLER 1999b, S. 135; vgl. A.WE.B.).

[42] ZWICK/SCHRÖDER 2001a, S. 161.
[43] Im Zeitraum 1939 bis 1993 von 7.500 auf 30.000 gestiegen (vgl. TROLL 1996, S. 124).
[44] Berufsgruppe V: Dienstleistungskaufleute und zugehörige Berufe (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 1992).
[45] Vgl. BIBB 2000.

- Zu den ‚Top Ten' der beliebtesten Ausbildungsberufe zählten im Jahr 2000 fünf kaufmännische Dienstleistungsberufe, die zusammen rund 20 %, bei den weiblichen Auszubildenden fast ein Drittel am Gesamtanteil der Neuabschlüsse ausmachten.[46]
- Eine neue kaufmännische Dienstleistungsfamilie mit Ausbildungsberufen aus dem Bereich Messe-, Ausstellungs- und Tagungsbereich, dem Gesundheits- und Sportwesen wird seit August 2001 erprobt.
- Aktuell in der Vorbereitung für Eckdaten befinden sich vier kaufmännische Ausbildungsberufe aus dem Bereich Einzelhandel[47] sowie der Industriekaufmann/die Industriekauffrau.

Somit sind die Dienstleistungsberufe und explizit die kaufmännischen Dienstleistungsberufe eine wesentliche Säule in der Sicherung des Ausbildungsplatzangebotes. Das Potenzial zur Erweiterung des Angebotes und insbesondere der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe belegen auf sehr eindrucksvolle Weise die neuen IT-Berufe, in denen erstmals 1997 ausgebildet wurde. In den hier für den kaufmännischen Bereich relevanten Ausbildungsberufen konnte der IT-Systemkaufmann von 1999 auf 2000 einen Zuwachs von 40,5 % und der Informatikkaufmann von 27,2 % an neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen verzeichnen (vgl. BMBF 2000, Tab. 1/9, S. 249).

Dennoch ist der Dienstleistungssektor und hier insbesondere der Bereich der kaufmännischen Berufe einem enormen Innovations- und Expansionsdruck ausgesetzt. Insgesamt werden seine Beschäftigungspotenziale als Kompensation des sektoralen Wandels zu den rückläufigen Entwicklungen der Krisenbrachen im industriellen Bereich gesehen. Erschwerend kommt hinzu, dass die Entwicklungen im kaufmännischen Dienstleistungsbereich selbst sehr heterogen verlaufen, sich der Großteil beruflicher Erstausbildung auf wenige, aus Sicht der Jugendlichen besonders attrak-

---

[46] Vgl. hierzu BMBF 2002, Übersicht 34 auf S. 103:
- Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel (Platz 1 mit 5,3 %)
- Bürokaufmann/Bürokauffrau (Platz 2 mit 4,5 %)
- Industriekaufmann/Industriekauffrau (Platz 4 mit 3,4 %)
- Bankkaufmann/Bankkauffrau (Platz 6 mit 2,9 %)
- Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Einzelhandel (Platz 7 mit 2,9 %).

[47] Ausbildungsordnungen im Bereich Einzelhandel, für die z. Z. Eckdaten vorbereitet werden: Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel, Kaufmann/Kauffrau für Warenwirtschaft, Verkäufer/Verkäuferin, Tankwart/Tankwartin (vgl. BMBF 2001, S. 134).

tive Berufe beschränkt. Zur Beschäftigungsentwicklung des Dienstleistungssektor hält SELLIN fest:

„... es gibt Sub-Sektoren der Expansion neben denen der Schrumpfung. In den letzten Jahren gab es eine substanzielle Ausweitung lokaler und kommunaler Dienste im Gesundheits-, Sozial- und Bildungsbereich ebenso wie im Bereich der Unternehmensdienstleistungen und umweltbezogener Dienste. Ein gewisse Ausweitung erfolgte ebenso im Bereich der Hotels und Gaststätten, Freizeit- und Erholungseinrichtungen, die einherging mit der Ausweitung des privaten Tourismus und dienstlicher Reisen. Nur gering gewachsen oder gar geschrumpft sind hingegen einige andere Dienstleistungen wie Transport und Logistik bzw. Vertrieb und, bedingt durch die Durchdringung der Computer und die wachsende Nutzung des World-wide-web bzw. des Internets, stark geschrumpft ist und weiter schrumpfen wird der Bereich der Banken und Versicherungen“ (SELLIN 1999, S. 14).

Doch was sind nun die wesentlichen Änderungen im Bereich der Tätigkeitsfelder oder Tätigkeitsarten, auf die sich die gegenwärtige Anpassungs- und Neuordnungswelle im kaufmännischen Bereich begründet? Und welchen Stellenwert nimmt die Dienstleistungskompetenz dabei ein?

Ein Schwerpunkt der Beschäftigungsdynamik liegt zweifellos in der Zunahme informationsintensiver oder -gestützter Dienstleistungen infolge der Expansionen im Bereich der IuK-Technologien (vgl. ZWICK/SCHRÖDER 2001a, S. 15 ff.). Gemeint ist damit die Integration von Telekommunikationsdiensten, Medien und Datenbanksystemen, die insbesondere in Verbindung mit industrieller Fertigung angeboten werden und hier als produktbegleitende Dienstleistungen z. B. in den Branchen Transport/Logistik oder Umwelttechnik/-schutz neue Beschäftigungsfelder mit sich bringen. Ein anderes Beispiel für die Erweiterung der Betätigungsfelder von Unternehmen ist der Bereich der völlig neuartigen und stark expandierenden personenbezogenen Dienstleistungen in den Branchen Freizeit/Tourismus, Sport und Gesundheitswesen (vgl. ZWICK/SCHRÖDER 2001a, S. 15 ff.). Gerade für diese Branchen gilt, dass von ihren explizit jungen Unternehmensbereichen gleichsam Anregung und Kritik für die Entwicklung neuer Ausbildungsberufe ausgeht. Dennoch ist bei aller Klage um die fehlende Passgenauigkeit von Ausbildungsangeboten bei diesen innovativen, dynamischen, noch wenig institutionalisierten und schnell wachsenden Dienstleistungs-

betrieben aber auch gleichzeitig davon auszugehen, dass hier grundsätzlich noch wenig Ausbildungserfahrung vorliegt und Bedarfe analysiert werden müssen (vgl. ZWICK/SCHRÖDER 2001a, S. 15 ff.).[48]

Neben der Veränderung und Anpassung der beruflichen Tätigkeitsfelder selbst, beispielsweise infolge der Integration von IuK-Technologie, betrifft ein weiterer Aspekt die Entwicklung neuer Berufsleitbilder. Damit verbunden ist - ausgehend von neuen Marktgegebenheiten - die Sensibilisierung für ein neues Selbstverständnis, Kompetenzprofil und Image in den kaufmännischen Ausbildungsberufen, das, vor allem gut erkennbar bei den modernisierten Berufen, sehr klar die Abkehr von klassischen kaufmännischen Funktionsbereichen und abwicklungsorientierter Sachbearbeitung hin zur Kunden- und Prozessorientierung sowie selbstständiger Problemlösung zeigt (vgl. THOMAS 1989, S. 243 ff.). Dazu gibt der Einzelhandel ein sehr deutliches Beispiel für die gegenwärtigen Bemühungen um ein neues Verständnis des Verkäuferberufes, weil insbesondere hier eine Intensivierung der begleitenden Kundenberatung erkannt und infolge veränderter Marktstrukturen und -bedingungen als unbedingt notwendig gesehen wird. Auslöser dafür sind neben den skizzierten Entwicklungslinien nicht zuletzt neu definierte Anbieter-Nachfrage-Konstellationen, anspruchsvolleres - weil individuelleres - Konsumentenverhalten, auf das mit veränderter Personalpolitik zu reagieren ist (vgl. BEYEN 2001, S. 81).

Vor dem Hintergrund neu entdeckter und zu konstellierender service- und beratungsorientierter Verkaufsformen muss ihre Förderung entsprechend den Anforderungen im Beschäftigungssystem auch zum Thema beruflicher Erstausbildung gemacht werden. In den folgenden Ausführungen wird nachgefragt, inwieweit dem durch die Berücksichtigung von Dienstleistungskompetenz im Innovations- und Neuordnungsprozess von Ausbildungsordnungen entsprochen wird - wohlgemerkt, dass diese Handlungslogiken in verschiedenen kaufmännischen Dienstleistungstätigkeiten auch ein unterschiedliches Gewicht haben und haben werden.

[48] Vgl. hierzu insbesondere: BIBB-Forschungsprojekt „Ausbildungsmöglichkeiten in wachsenden Dienstleistungsbereichen“ (vgl. BIBB 2001). SCHÖNGEN kommt in diesem Kontext zu folgendem Fazit: „Mit Vorsicht ist Aussagen zu begegnen, es fehle der passgenaue Beruf. Häufig wissen die Unternehmen zu wenig über die Möglichkeiten der bereits vorhandenen Berufe“ (SCHÖNGEN 2002, S. 44).

3.3 Theoretische Überlegungen zur Anpassung, Modernisierung und Entwicklung neuer kaufmännischer Berufsbilder unter dem Aspekt von Dienstleistungskompetenz

„... lassen sich für die gegenwärtige Gesellschaft idealtypisch zwei gegenüber früheren Zeiten nicht unbedingt neue, aber spezifisch neu ausgestaltete Handlungsmodi in der Erwerbsarbeit erkennen, die sich zwar nicht auf Dienstleistungstätigkeiten beschränken, aber doch von dem strukturbestimmenden Gewicht von Dienstleistung und Information für die gesamte Erwerbsarbeit geprägt sind und auf die anderen Bereiche wirtschaftlichen Handelns ausstrahlen: Kommunikation und Wissen.“[49]

Attraktivität bezogen auf das Duale System bedeutet Aktualität der Ausbildungsberufe und demzufolge gute, zukunftsträchtige Übergangschancen der Jugendlichen in das Beschäftigungssystem. Diese Attraktivität basiert auf der stetigen Revision und Anpassung der Ordnungsmittel für den schulischen und betrieblichen Ausbildungsbereich. Neuen Anforderungsprofilen im Kontext des gesellschaftlichen Wandels muss durch neue oder zumindest modernisierte Berufe Rechnung getragen werden.

Im Dienstleistungssektor entspricht dabei die Ausbildungsbereitschaft auf betrieblicher Seite nicht den Beschäftigungspotenzialen und dem prognostizierten Zuwachs der nächsten Jahre. Ursachen für diese Ausbildungsabstinenz von Betrieben sind hier vor allem in der unzureichenden Entsprechung von Ausbildungsberufen in Bezug auf ihre Qualifikationsbedarfe zu sehen und münden z. T. in der Forderung nach branchenspezifischen Berufsprofilen.

Hervorzuheben sind im Zusammenhang mit wirtschaftlichen, technisch-organisatorischen und gesellschaftlichen Entwicklungen sowie veränderten Qualifikationsanforderungen folgende Neugestaltungsschwerpunkte der Ordnungsmittel (vgl. BIBB 1998, S. 71):

- Berufliche Handlungskompetenz
- Informations- und Kommunikationssysteme, Multimedia und Arbeitsorganisation
- Markt- und Kundenorientierung
- Controlling/Kostenorientierung
- Logistik

[49] BAETHGE 2001, S. 86.

- Fremdsprachen-/Europakompetenz
- Umweltschutz, Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit
- und neuerdings: Nachhaltigkeit

Unternimmt man eine Betrachtung unter dem Gesichtspunkt der Dienstleistungskompetenz, so sind hier insbesondere die Bereiche ‚Berufliche Handlungskompetenz' und ‚Markt- und Kundenorientierung' von Interesse. Konkretisiert man das Spektrum weiter, erfährt die Ausbildungsneugestaltung ihre Schwerpunkte durch die Beseitigung von Qualifizierungsengpässen im Bereich der kommunikativen Fähigkeiten und sozialen Kompetenzen zur Intensivierung der Kundenberatung und -betreuung, wird Kommunikation bei Dienstleistungen vielmehr zum „*Inhalt der Tätigkeit* selbst" (BAETHGE 2001b, S. 86 - Hervorhebung im Original; A. d. V.; vgl. auch DUMPERT u. a. 2003; vgl. SPÖTTL 2003 u.a.). Zudem ist ein weiterer Aspekt von Bedeutung, nach dem der Verkaufsorientierung in der Erstausbildung ein größerer Stellenwert eingeräumt werden soll. Kommunikation ist demzufolge also ein ganz entscheidender Kompetenzschwerpunkt, ist sie doch zum wesentlichen Bestandteil bei der Dienstleistungserstellung selbst geworden, bzw. in vielen Bereichen „ist die Kommunikation die Dienstleistung selbst" (BAETHGE 2001b, S. 86).

Darüber hinaus ist die Entwicklung zur Dienstleistungsgesellschaft gleichzeitig gekennzeichnet durch den Übergang zur Wissensgesellschaft. Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungssektor mit ihren Konsequenzen für die dualen Ausbildungsstrukturen kann nicht ohne Überlegungen zur Wissenskompetenz verfolgt werden. Wissensintensität, -innovation und -schnelligkeit sind neue Rahmenbedingungen, und ‚Wissenskompetenz' wird sich in Zukunft daran zeigen, ob es dem Einzelnen im Kontext von Beruf und beruflicher Bildung gelingt, diesen gesellschaftlichen Wandel zu erschließen, professionell mitzugestalten und erfahrbare Leistungsvorteile zu entwickeln bzw. auf ihn vorbereitet zu werden.

Der Gesamtkontext der Modernisierungs- und Neuordnungswelle entfaltet sich jedoch als Gratwanderung zwischen zwei Polen: dem branchengeleiteten Wunsch nach fachlicher Spezialisierung und der Ausweitung der extrafunktionalen Qualifikationen im Sinne einer berufsfeldbreiten Verwertbarkeit. Die Folge ist ein neues Anforderungsspektrum beruflicher Handlungsstrukturen, eine „Kombination von fachlichen und fachübergreifenden Basisqualifikationen" (BAETHGE 2001a, S. 42). Im übertrage-

nen Sinne bedeutet dies für eine reale Verkaufssituation, dass sie nicht mehr ausschließlich auf der Grundlage von fachlichem Know-how basiert, sondern durch zusätzliche Schlüsselqualifikationen zu ergänzen ist, um erfolgreich zu sein. BAETHGE beschreibt diese als „erweiterte formale und theoretische Kompetenzen“ und bündelt sie zu einer Reihe von „neuen Schlüsselqualifikationen auf sehr hohem Niveau“ (BAETHGE 2001a, S. 42):

- Abstraktionsfähigkeit
- systemisches und prozesshaftes Denken
- Offenheit und intellektuelle Flexibilität sowie individuelles Wissensmanagement
- hohe kommunikative Kompetenz und Kooperationsfähigkeit
- kulturelle Kompetenzen
- umfassende Kompetenz zur Selbstorganisation und selfmanagement

Ihre gemeinsame Basis ist die entsprechende berufliche Fachkompetenz, die aber ihre notwendige Ergänzung durch diese Qualifikationselemente im Kontext zunehmend anspruchsvoller, vorinformierter und kritischer Kundenprofile erfährt. Auf den Stellenwert der fachlichen Kompetenzen, einer befürchteten Abwertung und Kompensation durch die Schlüsselqualifikationselemente als ein wichtiges Folgethema dieser Entwicklung, soll an dieser Stelle jedoch nicht eingegangen werden. Diese Frage wird vielmehr in Kapitel 5.2 am Beispiel des Ausbildungsberufes Bankkaufmann/Bankkauffrau aufgegriffen und hier konkret im Kontext seines veränderten beruflichen Qualifikationsprofils vertieft.[50]

Bei den nachfolgenden Ausführungen stand die Überlegung im Vordergrund, an zwei aktuellen Berufsbildern aus dem Bereich der kaufmännischen Dienstleistungsberufe, die zum einen für die Entwicklung eines neuen Berufes stehen und zum anderen eine Modernisierung und Anpassung durchlaufen haben, Dienstleistungskompetenz als Anforderungsprofil für das Beschäftigungssystem zu identifizieren. Vorab: Eine allgemeingültige, definitorische Abgrenzung des Verständnisses von Dienstleis-

[50] Vgl. hierzu insbesondere die aktuelle Diskussion bei REEMTSMA-THEIS zum ‚Grundmodell sozial-kommunikativen Handelns’ nach EULER und dessen Einbettung in den Wirtschaftsmodellversuch ‚Modernisierung und Differenzierung der dualen Berufsbildung am Beispiel der Förderung von kunden- und teamorientierten Sozialkompetenzen’ (vgl. DUMPERT u. a. 2003).

tungskompetenz ist jedoch nicht zu erwarten. So wird sie - als ein Ergebnis der Befragungen - ihre spezielle Ausgestaltung erst im jeweiligen Berufsprofil erfahren. Eben hier kann sie, an konkreten, beruflichen Tätigkeiten erworben, umgesetzt, vermittelt und gefördert werden und - auch das sei als zentrale Aussage der Gespräche vorweggenommen - im Sinne einer persönlichen, selbst organisierten Berufsbiographie reifen.

Dienstleistungskompetenz ist darüber hinaus weniger abstrakt und inhaltslos durch die Entwicklungsfähigkeit im Kontext beruflicher Kompetenzprofile angelegt, als mehr dem Vorwurf der betrieblichen Funktionalität und Vereinnahmung bzw. notwendigen Anpassung an Arbeitnehmerinteressen ausgesetzt. Doch ebenso wie sie beruflich ihre spezifische Ausprägung und ihr Profil erst durch die Branche und das Tätigkeitsspektrum erfährt, entfaltet sie sich weiterhin (auch erst) durch die Gesamtpersönlichkeit des Arbeitnehmers oder Auszubildenden, und zwar so weit, wie dieser sich instrumentalisieren lässt oder möglicherweise instrumentalisiert fühlt. Ob der Jugendliche dazu bereit ist, sollte er bei seiner Berufswahlentscheidung überprüfen. Letztlich entscheidet er sich mit einem kaufmännischen Dienstleistungsberuf für einen Beruf, bei dem der Umgang mit Menschen, die Kommunikation täglicher Arbeitsschwerpunkt sein wird und bei dem seine Rolle im direkten Kundenkontakt eine für das Unternehmen zentrale Schlüsselposition einnimmt. Nicht zuletzt ist eben diese Markt- und Kundenorientierung einer der wichtigsten Auslöser für die Modernisierungs- und Neuordnungsverfahren im kaufmännischen Bereich. Doch obwohl der Stellenwert in den Auswahlverfahren der Unternehmen hoch und in der Bankausbildung sogar zentrales Selektionskriterium ist, kann diese Berufseignung durch den Einzelnen sicherlich kaum geleistet werden. Vielmehr sollte dies ein Auftrag an die Berufswahlagenturen (z. B. die Berufszentren der Arbeitsämter) und den berufswahlorientierenden Unterricht inkl. Praktika sein. So sind die Jugendlichen auf die Bedeutung der Dienstleistungsorientierung und ihre Überprüfung im Rahmen aufwändiger Assessment Center vorzubereiten. Diese sind bereits auf der Eintrittsebene kaufmännischer Berufsausbildung zum Standardverfahren der Personalauswahl und -entwicklung geworden, in denen insbesondere soziale und kommunikative Stärken als Basiskompetenzen für die spätere Berufstätigkeit kontrolliert werden (vgl. BEITZ 1999, S. 24).[51]

[51] Vgl. hierzu auch Kap. 5.2.1

3.4 Zum Stellenwert von Dienstleistungskompetenz im Neuordnungs- und Modernisierungsverfahren ausgewählter kaufmännischer Berufsbilder – Ergebnisse einer Expertenbefragung

3.4.1 Vorstellung des Untersuchungsdesigns

Die durchgeführte Expertenbefragung wurde gelenkt von der grundsätzlichen Fragestellung, welchen Stellenwert Dienstleistungskompetenz in gegenwärtigen Neuordnungs- bzw. Modernisierungsverfahren von kaufmännischen Ausbildungsberufen einnimmt. Dabei war insbesondere von Interesse,

- von welcher Art die in den Berufsbildern benötigten Dienstleistungskompetenzen sind,
- wie sie ihre curriculare Entsprechung in den Ordnungsmitteln finden und
- welche Relevanz sie für didaktische und methodische Konsequenzen an den Lernorten haben.

Die Ausführungen münden in der Überlegung, ob auf ihrer Grundlage möglicherweise eine Identifikation von ‚allgemeiner kaufmännischer Dienstleistungskompetenz' möglich sei. Zudem wird im Kontext der Curriculumentwicklung auf die Abstimmung von beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung eingegangen.

Geleitet wurde die Auswahl der Gesprächspartner von der Überlegung, sowohl ein aktuelles, neu entwickeltes als auch ein (noch) zu modernisierendes kaufmännisches Berufsbild zu berücksichtigen: Die neue **kaufmännische Dienstleisterfamilie** mit den **Ausbildungsberufen Sport- und Fitnesskaufmann/-frau, Kaufmann/ Kauffrau im Gesundheitswesen und Veranstaltungskaufmann/-frau** (Ausbildungsstart: August 2001) sowie den modernisierten Ausbildungsberuf **Industriekaufmann/-frau** (Ausbildungsstart August 2002). Darüber hinaus schien es vor dem Hintergrund der Fragestellungen interessant, hierbei zudem zwei ggf. kontroverse Interessen- und Stimmungslagen in den Gesprächen zu berücksichtigen.

Zu diesen Themenkomplexen wurden insgesamt neun Expertengespräche geführt. Daran nahmen drei Wissenschaftler aus dem Zuständigkeitsbereich der kaufmännischen Dienstleistungsberufe des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und

sechs am Neuordnungsverfahren beteiligte Sachverständige des Bundes (Vertreter der Fachverbände) teil.[52]

Nachfolgend werden die Ergebnisse aus den Expertengesprächen für die neue Dienstleisterfamilie und das Berufsbild Industriekaufmann/Industriekauffrau zunächst separat strukturiert. Nach einem kurzen und einführenden Überblick zur bildungspolitischen Genese der Berufsbilder soll der Stellenwert von Dienstleistungskompetenz im jeweiligen Neuordnungs- bzw. Modernisierungsprozess reflektiert werden. Hier wird auch auf Vermittlungs- und Förderungsfähigkeit einzugehen sein. Wohlgemerkt stehen die aufgeführten Berufsbilder nur als Einzelbeispiele für zwei ordnungspolitisch aktuelle Neuordnungs- und Modernisierungsverfahren kaufmännischer Dienstleistungsberufe. Die Gespräche mit den BIBB-Mitarbeitern und den Sachverständigen der Kommissionen können in diesem Zusammenhang ebenfalls nur einen begrenzten und nicht verallgemeinerungsfähigen Einblick in die fachliche und ordnungspolitische Diskussion von Dienstleistungskompetenz in kaufmännischen Berufsbildern geben.

3.4.2 Beispiel 1: Die neue Dienstleisterfamilie

3.4.2.1 Zur Entwicklung des Familienkonzepts

„Mit den Kernqualifikationen werden die kaufmännischen, dienstleistungsorientierten Qualifikationen exemplarisch für den jeweiligen Bereich vermittelt, so dass diese Qualifikationen - obwohl gleich formuliert - ihre berufsspezifische Ausprägung durch das jeweilige Einsatzfeld erhalten.“[53]

Als gegenwärtig aktuelles Beispiel für die Entwicklung neuer kaufmännischer Dienstleistungsberufe steht die im Juni 2001 verabschiedete und zum Ausbildungsbeginn im August 2001 erstmals in Kraft getretene Dienstleisterfamilie (vgl.

[52] Bei den Befragungen handelte es sich um 8 Telefoninterviews und ein persönliches Gespräch. Die Befragungen wurden im Zeitraum Juli 2001 - Januar 2002 geführt. Aufgrund der kleinen Interviewgruppe und der Tatsache, dass nicht alle Gesprächspartner ihre Zustimmung zur namentlichen Zitierung gegeben haben, wurden sämtliche Beiträge anonymisiert. Wegen der leichten Identifizierung der Personen wird auch auf die Nennung bzw. Zuordnung zu den entsprechenden Verbandsnamen verzichtet. Als Zitierweise ergibt sich im Folgenden: B1 - B3 (Bundesinstitut für Berufsbildung) und V1 -V6 (Vertreter der Fachverbände). Für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau muss darauf hingewiesen, dass die Gespräche im Vorfeld der Neuordnung geführt wurden und zu diesem Zeitpunkt mit einem Ausbildungsstart zum August 2002 gerechnet wurde, der dann aber auch eingehalten wurde (vgl. VERORDNUNG 2002).

[53] PAULINI-SCHLOTTAU/GEIL/NOACK 2001, S. 7.

VERORDNUNG 2001). Dieses Familienkonzept umfasst gleich drei eigenständige Monoberufe aus den Branchen Veranstaltung, Sport und Gesundheit:

- Veranstaltungskaufmann/Veranstaltungskauffrau
- Sport- und Fitnesskaufmann/Sport- und Fitnesskauffrau
- Kaufmann im Gesundheitswesen/Kauffrau im Gesundheitswesen

Als Ordnungsmittel liegt ihnen eine gemeinsame Ausbildungsordnung als Strukturkonzept zugrunde; wohlgemerkt handelt es sich aber um drei neue Berufsbilder ohne jegliche Spezialisierung in Fachrichtungen oder Vertiefungsschwerpunkt jedoch mit fachlichen Gemeinsamkeiten. Diese betreffen die gemeinsamen kaufmännischen Kernqualifikationen und beziehen sich vom Umfang her auf die Hälfte der Ausbildungszeit (**Abb. 3-1**). Sie sind zu verstehen als inhaltlicher und weniger als zeitlicher Sockel. Dennoch steht zu Beginn der Ausbildung die Vermittlung der Kernqualifikationen im Vordergrund, die bis zum 3. Ausbildungsjahr zugunsten der Fachqualifikationen immer mehr abnehmen.

Zur Genese der neuen kaufmännischen Dienstleistungsberufe ist im Sinne des § 25 BBiG auf die sich abzeichnenden technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen zu verweisen. In allen drei Bereichen können für die letzten Jahren z. T. beeindruckende, dynamische Entwicklungen festgehalten werden: „Aufgaben sind neu entstanden oder haben sich verändert. Für die vielfältigen und sehr unterschiedlichen Aufgaben müssen Qualifikationen zur Verfügung gestellt werden, die den neuen Anforderungen an die Arbeitsplätze bei den sich wandelnden Aufgaben gerecht werden. Um auf dem Markt bestehen zu können, werden zur Erledigung der Aufgaben qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Fachleute, benötigt“ (PAULINI-SCHLOTTAU/GEIL/NOACK 2001, S. 5; vgl. auch PAULINI-SCHLOTTAU 2002a, S. 81). So stellen diese drei neuen Berufe mit ihren Qualifikations- und Inhaltsprofilen im Sinne der Ausbildung und Sicherung des Fachkräftenachwuchs eine Anpassung an die veränderten Anforderungen im Beschäftigungssystem dar.

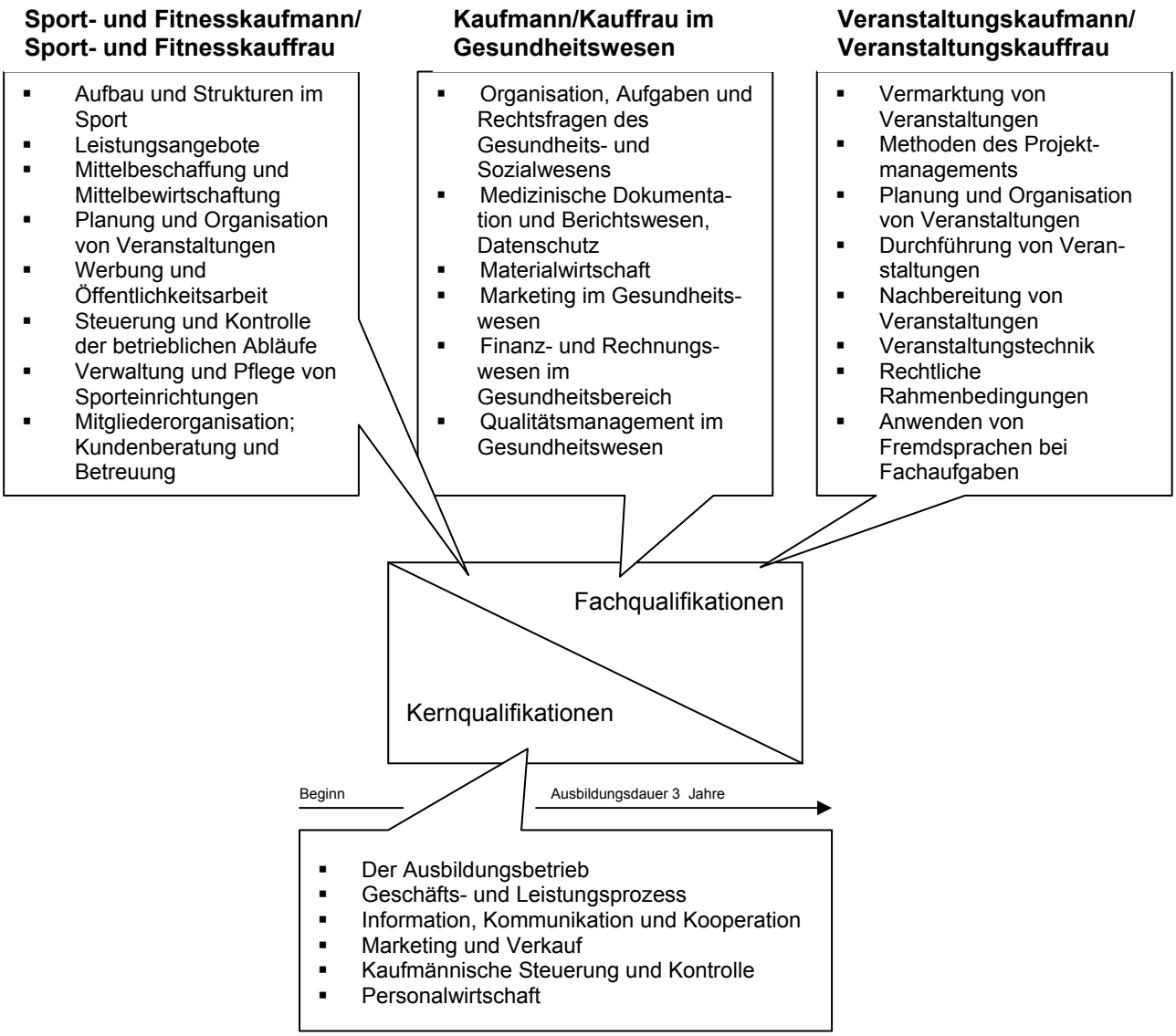


Abb. 3-1: Qualifikationskonzept der neuen kaufmännischen Ausbildungsberufe in den Dienstleistungsbereichen Sport- und Fitnesswirtschaft, Veranstaltungswirtschaft und Gesundheitswesen (Eigene Darstellung in Anlehnung an PAULINI-SCHLOTTAU/GEIL/NOACK 2001).

Dennoch war das Selbstverständnis auf bildungspolitischer Ebene zur Realisierung dieser Ausbildungsberufe nicht von vornherein gegeben. Die - nicht immer konfliktfreie - Entwicklungsgenese sah hier zunächst die Verabschiedung des Dienstleistungskaufmann als so genannten kaufmännischen Querschnittsberuf vor, der insbesondere von gewerkschaftlicher Seite forciert wurde. Als „Allroundkaufmann“ sollte dieser in „Betrieben verschiedener Wirtschaftszweige und Branchen sowie in Verbänden eingesetzt“ (STILLER 1996, S. 45) und mit entsprechend umfangreichen, breiten kaufmännischen Basiskompetenzen und branchenspezifischen Fachkompetenzen ausgestattet werden. Diese Branchenkenntnisse wurden jedoch auch schon

zu diesem Zeitpunkt im Kontext des Gesundheitswesens, des Messe-, Ausstellungs- und Tagungsbereiches sowie der Sportvereine diskutiert, und so war der Dienstleistungskaufmann als Vorschlag des BIBB der Versuch eines ordnungspolitischen „Kompromisses“ (B3, 138), die aus branchenspezifischen Einzelinteressen heraus formulierten Berufsprofil- und Kompetenzanforderungen „auf eine breitere Grundlage zu stellen“ (STILLER 1996, S. 45).

Zur Umsetzung der neuen Ausbildungsberufe sei am Beispiel des Bereichs **Messe- und Tagungswirtschaft** aber auch auf die durchaus kritische Stimmungslage aus den eigenen Fachverbänden verwiesen. Nach deren Handlungsempfehlung sollte noch 1997 trotz positiver und konjunkturresistenter, aber gleichsam bis dato sehr unzuverlässiger Entwicklungsperspektiven für den Arbeitsmarkt von einem eigenen Ausbildungsberufsbild abgesehen werden. Wesentlicher Schwerpunkt des geführten Diskurses war das Abwägen, die unbestrittenen Qualifikationsdefizite und Bedarfe über einen zeitraubenden und möglicherweise einengenden Prozess der Neuordnung eines Berufsbildes oder über verbesserte, flexible Anpassungsfortbildung zu beheben. Zudem befürchtete man, mit einem eigenen Ausbildungsprofil die Entwicklung eines Splitterberufes verantworten zu müssen, dessen Problematik sich nicht zuletzt in der Beschulung, d. h. der Gewährleistung zur Bildung von zentralen Berufsschulklassen zeige (vgl. NEVEN 1997, S. 260 ff.). Die damalige, seitens der Fachverbände angeregte Handlungsempfehlung lautete dementsprechend: „Die Lösung dürfte in einer groben Differenzierung des beruflichen Wirkungsraumes Messe/Tagung und der Ableitung von Schlüsselqualifikationen liegen, die sowohl in aufbaufähigen Ausbildungsgängen als auch berufsbegleitenden Weiterbildungskonzepten zu vermitteln sind“ (NEVEN 1997, S. 261). Für den bildungspolitischen Diskurs ist in diesem Zusammenhang weiterhin interessant, dass insbesondere nach Auffassung von Kleinbetrieben eine Berufsausbildung für viele Tätigkeitsbereiche im Unternehmen nicht für notwendig angesehen wird.[54] Gleichzeitig aber - und diese Aussage trifft nun wieder auf alle drei Berufsbilder der Dienstleisterfamilie zu - wird die zu bemängelnde Ausbildungsabstinenz durch das Fehlen eines passenden Ausbildungsberufes begründet (vgl. ZWICK/SCHRÖDER 2001, S. 124 ff.).

[54] Ergebnisse einer Unternehmensbefragung in ausgewählten Dienstleistungsbereichen von Februar/März 2000; Anzahl der befragten Unternehmen in den für den Ausbildungsberuf ‚Dienstleistungskaufmann’ relevanten Branchen: Messwirtschaft = 45; Sport = 41; Gesundheitswesen = 105; (vgl. hierzu ZWICK/SCHRÖDER 2001.

Offensichtlich wohl vor allem im Hinblick auf das Argument mangelnder Passgenauigkeit und unausgeschöpfter Ausbildungs- und Innovationspotenziale der Branchen wurden letztlich drei unabhängige Ausbildungsberufe durchgesetzt. Dieses Ergebnis sollte jedoch weniger als Berufsprofilierung für die jeweiligen Fachsparten als vielmehr im Sinne einer qualifizierten und nachhaltigen Nachwuchssicherung bewertet werden. Ihr ausdrücklicher und zugleich gemeinsamer Schwerpunkt liegt auf der Dienstleistung, und die daran orientierte Kompetenzentwicklung und -förderung wurde als ein wesentlicher Bestandteil in den neuen Ausbildungsordnungsmitteln berücksichtigt.

In aller Kürze soll in den folgenden Ausführungen zunächst die dynamische Entwicklung in den jeweiligen Branchen sowie eine Skizzierung der entsprechenden Berufsprofile gegeben werden (vgl. PAULINI-SCHLOTTAU/GEIL/NOACK 2001; vgl. IWD 2001, S. 8; vgl. PAULINI-SCHLOTTAU 2002a; vgl. PAULINI-SCHLOTTAU 2002b):

Gesundheitswesen

Unter den Einrichtungen des Gesundheits- und Sozialwesens hat sich die Wettbewerbssituation in den letzten Jahren insoweit verschärft, dass sie kosteneffektives Denken und Handeln durchdrungen hat und die Vermarktung von attraktiven Gesundheitsdienstleistungen zur wirtschaftlichen Notwendigkeit geworden ist. Wirtschaftlichkeit und Effizienz sind darüber hinaus in adäquaten, von Umgang und Qualität her an die individuellen Bedürfnislagen der Anspruchsberechtigen anzupassenden Gesundheitsdienstleistungen zu berücksichtigen. Für die Schnittstelle innerhalb des Ausbildungsbetriebes und zu anderen Einrichtungen der Branche (z. B. Krankenkassen, ärztliche Organisationen, Pflegedienste, Vorsorge- und Rehabilitationseinrichtungen) wird ein branchenspezifischer Kaufmann gesucht. Er kann als Fachmann in der Kombination von kaufmännischen, dienstleistungsorientierten und gesundheitsspezifischen Kenntnissen in den kaufmännischen Verwaltungen unterschiedlicher Bereiche im Gesundheitswesen tätig werden.

Sport- und Fitnessbereich

Der Ausdruck ‚Freizeitgesellschaft' ist bezeichnend für die enorme Wachstumswelle in diesem Wirtschaftsbereich und die sich demzufolge entwickelnde Professionalisierung und Etablierung im Vereinsport bzw. kommerziellen Sport. Mit dem Sport- und Fitnesskaufmann sucht man die kaufmännische Fachkraft für den Geschäfts- und

Organisationsbereich in Sportvereinen, der Sportstättenverwaltung oder bei kommerziellen Sportanbietern und Fitnessanlagen. Die Aufgabenschwerpunkte von Sport- und Fitnesskaufleuten liegen u. a. in verwaltungstechnischen, organisatorischen und personalwirtschaftlichen Arbeiten im kaufmännischen Bereich, der Betreuung und Verwaltung von Sporteinrichtungen, dem Umgang mit Vereinsrecht, Finanzen, Steuern und Versicherungen im Sportbereich.

Veranstaltungswirtschaft

Veranstaltungskaufleute entwickeln, konzipieren, organisieren und vermarkten zielgruppenorientiert eigene oder fremde Veranstaltungen aus den unterschiedlichsten Bereichen (z. B. Messen, Ausstellungen, Konzerte, Tagungen und Kongresse, Konferenzen, Theateraufführungen). Insgesamt zeichnet sich die Veranstaltungsbranche durch sehr dynamische Zuwachsraten, Kreativität und Internationalität aus, obwohl die Veranstaltungswirtschaft im Vergleich zu den anderen beiden Branchen einen relativ kleinen Bereich umfasst. Berufliche Einsatzgebiete eröffnen sich bei Dienstleistungsunternehmen der Veranstaltungsbranche, Unternehmen der ausstellenden Wirtschaft sowie kommunalen Verwaltungen. Die Einsatzfelder und Aufgabenschwerpunkte der Veranstaltungskaufleute liegen insbesondere im Bereich von Marketing und Kommunikation, der Kundenbetreuung und -pflege.

3.4.2.2 Zur Zieldimension Dienstleistungskompetenz

„Das bedeutet also eine sehr umfassende Kompetenz, die eigentlich schon jetzt von den Leuten gefordert wird, die aber noch nie, wenn man so will, in dem Sinne ausgebildet wurde.“[55]

Welchen Stellenwert nahm nun die Frage nach der Dienstleistungskompetenz und ihrer Förderung im Rahmen der Neuordnung der Berufsbilder ein, deren Strukturkonzept „abgeleitet aus dem Dienstleistungskonzept entstand“ (PAULINI-SCHLOTTAU/GEIL/NOACK 2001, S. 5) und deren Innovationspotenziale sich insbesondere aus diesem Bereich begründen?

[55] V2, 22 ff.

Begriffspluralismus - Gemeinsamkeiten und Abgrenzung unter dem Aspekt beruflicher Verwertbarkeit

Es sei vorweggenommen, dass das Thema Dienstleistung und der damit verbundene Begriffs- und Definitionspluralismus nach Aussage der Vertreter der Arbeitgeberverbände und der BIBB-Experten Thema intensiver Diskussionen im Kontext der Neuordnungsverfahren zwischen den Tarifpartnern war - jedoch gleichsam ungelöst blieb. Es kann festgehalten werden, dass parallel zur Forcierung der Arbeitgeberverbände auf drei eigenständige Berufsbilder zur Schließung der Fachkräftelücke in den einzelnen Branchen auch jeweils ein sehr branchenspezifisches Verständnis von Dienstleistung besteht. Unter dem gemeinsamen ‚Dachmantel' der kaufmännischen Dienstleistungsberufe konnte keine definitorische Klarheit erreicht werden als letztlich eine Einigung darüber, dass in allen drei Berufen insbesondere die Markt- und Kundenorientierung sowie die Bereiche Information, Kommunikation, Kooperation eine gemeinsame Schnittstelle und Kernqualifikation darstelle (vgl. **Abb. 3-1**).

Allen drei Dienstleistungsberufen wird der Bedeutungszuwachs an qualifizierter Beratung, Betreuung und Information sowie die Bündelung von Einzelleistungen zu kundenfreundlichen Dienstleistungen „aus einer Hand" (B3, 417) bescheinigt. Notwendig dafür sei die intensive Marktbeobachtung und -analyse als Vorbereitung für die darauf abzustimmenden Dienstleistungsangebote. Der Stellenwert dieser Kompetenzförderung in der Berufsausbildung zeige sich sehr deutlich in den entsprechenden Lernfeldern der Ausbildungsrahmenlehrpläne (**Tab. 3-2**), das jeweilige Selbstverständnis einer Dienstleistung und ihr Bedeutungsumfang bzw. Wertmaßstab sei jedoch branchenspezifisch geprägt.

Dies betrifft, um an dieser Stelle den Aspekt des Definitionspluralismus noch einmal aufzugreifen, die unbewusst synonyme Verwendung von ‚Dienstleistung' und ‚Service' oder umgekehrt die geradezu empfindliche Trennung nicht zuletzt auch bezogen auf die Zielgruppe ‚Kunde' oder ‚Patient'. So scheint Dienstleistungsorientierung, als notwendigerweise ökonomisches Kalkül und Abgrenzungsmaßstab zur Konkurrenz, im Ausdruck von Service und Kundenorientierung für die noch recht junge und dynamische Sport- und Fitnessbranche durchaus angebracht zu sein, aber im Rahmen des Gesundheitswesens doch eher unpassend und unseriös zu wirken. Hier bereitete der ‚Kundenbegriff' nach Aussage der Sachverständigen insbesondere den Vertretern kirchlicher Einrichtungen „riesengroße Probleme" (V2, 114). Sie möchten

in der Person des Kaufmanns/der Kauffrau im Gesundheitswesen ebenso wie beispielsweise für Pflegekräfte oder Ärzte zumindest die, mit der Branche verbundene, entsprechende Ethik vertreten sehen. Zweifellos sind darüber hinaus Empathie, Mitgefühl oder Einfühlsamkeit in diesen Bereichen außerordentlich wichtige und wünschenswerte Einstellungen und Wertmaßstäbe, die aber, so das Ergebnis der Diskussion, bei einer kaufmännischen Fachkraft nicht notwendigerweise gleichwertig empfunden werden müssten wie bei einer Pflegekraft.

Nr.	Kaufmann/-frau im Gesundheitswesen	Sport- und Fitnesskaufmann/-frau	Veranstaltungskaufmann/-frau
1	Den Betrieb erkunden und darstellen	Den Betrieb erkunden und darstellen	Den Betrieb erkunden und darstellen
2	Die Berufsausbildung selbstverantwortlich mitgestalten	Die Berufsausbildung selbstverantwortlich mitgestalten	Die Berufsausbildung selbstverantwortlich mitgestalten
3	Geschäftsprozesse erfassen und auswerten	Geschäftsprozesse erfassen und auswerten	Geschäftsprozesse erfassen und auswerten
4	Märkte analysieren und Marketinginstrumente anwenden	Märkte analysieren und Marketinginstrumente anwenden	Märkte analysieren und Marketinginstrumente anwenden
5	Dienstleistungen und Güter beschaffen und verwalten	Dienstleistungen und Güter beschaffen und verwalten	Dienstleistungen und Güter beschaffen und verwalten
6	Dienstleistungen anbieten	Dienstleistungen anbieten	Finanzquellen erschließen und Finanzmittel einsetzen
7	Dienstleistungen dokumentieren	Mit Einrichtungen, Institutionen und Organisationen zusammenarbeiten	Veranstaltungen planen, durchführen und nachbereiten
8	Dienstleistungen abrechnen	Sportliche und ergänzende Dienstleistungen organisieren	Veranstaltungen im Rahmen der integrierten Kommunikation eines Unternehmens konzipieren
9	Geschäftsprozesse erfolgsorientiert steuern	Finanzquellen erschließen und Finanzmittel einsetzen	Dienstleistungen anbieten
10	Personalwirtschaftliche Aufgaben wahrnehmen	Geschäftsprozesse erfolgsorientiert steuern	Geschäftsprozesse erfolgsorientiert steuern
11	Investitionen finanzieren	Personalwirtschaftliche Aufgaben wahrnehmen	Personalwirtschaftliche Aufgaben wahrnehmen

Tab. 3-1: Lernfelder in den neuen kaufmännischen Dienstleistungsberufen (PAULINI-SCHLOTTAU/GEIL/NOACK 2001, S. 11).

Ein weiterer Aspekt betrifft die zeitliche Dimensionierung. So erfährt beispielsweise die eigentliche Dienstleistungserstellung im Veranstaltungsbereich einen ganz anderen zeitlichen Umfang durch ihren begleitenden und betreuenden Prozesscharakter der Planung, Durchführung und Nachbereitung von Veranstaltungen, als im Vergleich zu den eher punktuell angelegten Beratungen in den anderen Branchen. Am Beispiel des Veranstaltungskaufmanns würde zudem noch ein anderer Aspekt der Dienstleistungskompetenz deutlich, der durch den Qualifikationsfaktor Fremdsprachenkenntnisse eine vermeintlich anspruchsvollere und höherwertige Nuance erfährt: „Man hat schon ein bisschen den Eindruck, dass auf der formalen Ebene alle Berufe gleich sind, aber ich denke schon, dass der Veranstaltungskaufmann der anspruch-

vollste ist. Da werden auch viele Abiturienten etwas machen. Eine Veranstaltungsdienstleistung ist viel höherwertiger und viel umfassender als so eine Sportdienstleistung oder eine Beratung im Krankenhaus“ (B3, 428 f.) und „Der Gesundheitskaufmann, der ist eigentlich am wenigsten Dienstleister, der ist eher ein Manager“ (B2, 143 ff.).

So zeigen diese wenigen Beispiele aus der kaufmännischen Dienstleisterfamilie die Dimension der Dienstleistungsdiskussion im Kontext berufsübergreifender und -spezifischer Abgrenzung durch sehr branchenabhängige Profil- und Qualifikationszuschreibungen, die - sollte an dieser Stelle ein erstes Zwischenfazit gezogen werden - zu folgender Feststellung führen könnten: Unter dem Aspekt der Dienstleistungskompetenz haben die Berufe „überhaupt nichts miteinander zu tun“ (B2, 125), gemeinsam ist ihnen lediglich die Subsummierung „… unter einer Kernqualifikation, das ist das kaufmännische Grundwissen, was sie für diese ganzen Berufe haben. Das ist quasi der klassische Dienstleistungskaufmann, und das kann auch derjenige sein, der bei SIXT Autos vermietet, das kann auch der sein, der bei einer Bank oder einer Versicherung oder einer Luftreisegesellschaft entsprechend Tickets verkauft oder Dienstleistung. (...) Also von daher ist das im Prinzip, ich will nicht sagen willkürlich, aber ein erster Schritt, Teile von Dienstleistungsberufen zumindest in ihren Kernqualifikationen schon mal zu vereinheitlichen“ (V5, 281 ff.).

So sei es durchaus denkbar, dass noch weitere Dienstleisterberufe im Kontext von Neuordnungs- bzw. Modernisierungsverfahren in die bestehende kaufmännische Dienstleisterfamilie eingegliedert werden, nicht zuletzt „weil wir auch jetzt schon Kernqualifikationen aus anderen Berufen übernommen haben“ (V5, 307 f.). Das Fundament der gemeinsamen Kernqualifikationen besteht dabei für die Dienstleisterfamilie sowohl aus kaufmännischen und technischen als auch aus dienstleistungsbezogenen Kompetenzen: „Zusammenfassend ist zu sagen, dass bei den gemeinsamen Qualifikationen die Besonderheit der Dienstleistungserstellung - als Abgrenzung zum klassischen Produktionsbegriff - eine Rolle spielen, weshalb Aspekte der Dienstleistungs-/Kundenorientierung sowie Qualitätsmanagement in den zu vermittelnden Inhalten enthalten sind“ (PAULINI-SCHLOTTAU 2002a, S. 83).

Förderung und Lernortfrage

Der Aspekt der gemeinsamen Kernqualifikationen, welche die Einbindung dienstleistungsorientierter Kompetenzen beinhalten und sie von ihrer Bedeutung her gleichsam als fundamentalen Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz bescheinigen, leiten über auf die Frage der Förderung bzw. die Lernortfrage. Hier kann eine gemeinsame Schnittstelle identifiziert werden, die allen drei Berufsbildern kommunikative, beratende und betreuende Kompetenzen bescheinigt. Diese Kompetenzgrößen werden ebenso von den Sachverständigen als wesentlicher Bestandteil von Dienstleitungskompetenz identifiziert, wobei insbesondere immer wieder die Kommunikationsfähigkeit betont wird: „Also operationalisiert wird diese Dienstleistungskompetenz zu menschlicher Kommunikation“ (V5, 321 f.). Konkret für den Veranstaltungskaufmann/die Veranstaltungskauffrau würde das bedeuten: “d. h. ich muss als Veranstaltungsmanager einem Kunden erklären können und ihm überzeugend rüberbringen: Das habe ich schon mal gemacht. Das können wir’. (...) Ja, und das ist das, was Dienstleistungskompetenz ausmacht, dass er im Gespräch, schon beim ersten Auftritt, bei der Präsentation seiner Referenzen mir praktisch beweist, dass er das kann oder mich davon überzeugt“ (V5, 325 ff.).

Durch ihre Förderung jedoch - „obwohl gleich formuliert“ (PAULINI-SCHLOTTAU 2002a, S. 83) - erfahren sie eine ganz eigenständige Performance in den jeweiligen Berufsprofilen und werden somit berufs- und dienstleistungsspezifisch „durch den Ort, an dem es vermittelt wird“ (B2, 239 ff.). Für die Lernortfrage impliziere das demzufolge, dass der Förderschwerpunkt hier dem Part der betrieblichen Berufsausbildung zugesprochen wird, wobei zugleich insbesondere auf die Vorbildfunktion durch das Ausbildungspersonal und arbeitsintegrative und vernetzte Lernprozesse verwiesen wird.

Unter der Vorbildfunktion ist für das Verständnis von Dienstleistungsförderung zum einen das Vorleben und Präsentieren von Dienstleistungsverhalten und -mentalität gemeint sowie zum anderen, in einem nächsten Schritt, die Rückmeldung an den Auszubildenden über die Wirkung eigener Verhaltensweisen: „Ich glaube, dass das, was in dem Bereich vermittelt werden muss, zuerst die Fähigkeit sein muss, mitzukriegen wie man wirkt“ (B2, 34 f.). Darüber hinaus beziehe sich Arbeitsintegration und Vernetzung von Lernprozessen im Kontext der Lernfeldorientierung auf den für den Auszubildenden verbesserten Transfer von Theorie- und Praxisanteilen, die lernortübergreifende Reflexion von Lernzusammenhängen. Beides trägt dazu bei,

Dienstleistungsförderung auch in dienstleistungsfördernde bzw. -förderliche Ausbildungsbedingungen im Sinne von Lehr- und Lernsituationen zu stellen.

Dennoch: Insgesamt wird die Entwicklung und Förderung von Dienstleistungskompetenz vornehmlich als ein zu begleitender und anzuleitender, gar anzustoßender Sozialisationsprozess verstanden, bei dem die Aneignung von Erfahrungswerten und Verhaltensdispositionen die Ausgestaltung und jeweilige Performance von Dienstleistungskompetenz bewirken: „Also im Endeffekt ist für mich Dienstleistungskompetenz eine Haltung, ja, es hat zwar was mit Fachwissen zu tun, aber ganz hinten rauskommen muss irgendeine Art von Haltung. Also, es ist eine personelle Kompetenz und hat damit zu tun, gelingt es mir innerhalb dieser Organisation und der Ausbildung (...) ein Selbstkonzept herauszubilden“ (V4, 49). Ihre Förderung sei umso schwieriger oder kaum möglich, wenn nach Auffassung der Sachverständigen nicht bereits eine entsprechend ausbaufähige Grundmentalität oder -haltung vorhanden ist. Gemeint ist damit explizit die Bereitschaft zur Kommunikation, das Zugehen Können auf andere Menschen, das Zuhören Können. So sollte den Jugendlichen bewusst sein, dass sich hinter dieser Grundhaltung Kommunikation oder Kommunikationsbereitschaft gerade die wesentliche Kompetenz für diese Berufsbilder verbirgt: „Die extrafunktionale Qualifikation namens Sprachkompetenz, die wird hier zur fachlichen Qualifikation (...). Dienstleistungskompetenz heißt natürlich sprachliche Kompetenz, rhetorische und interpersonelle Kompetenzen und was dazugehört wie Überzeugungskraft, Abschlussfähigkeit usw. (...) Und das wird oft an der Person festgemacht (...), dass sie praktisch die Leistung des Unternehmens nicht mehr von der Person trennen können“ (V5, 38 ff.).

Vor diesem Hintergrund ergibt sich für die Sachverständigen die traditionelle Sichtweise der Aufgabenverteilung zwischen den dualen Lernorten und die insbesondere im Rahmen der betrieblichen Ausbildung wichtigen „Vorbildfunktion durch den Ausbildungsbetreuer und die Kollegen“ (V1, 115 f.). Doch trotz der bedeutenden Rolle, die dem betrieblichen Ausbildungspersonal bzw. dem Lernort Betrieb selbst durch seine Praxisrelevanz zuerkannt wird, könnten diese Potenziale zur Kompetenzförderung im Rahmen der Erstausbildung auch nur beschränkt genutzt werden. Konkret sei das z. B. für den Veranstaltungskaufmann sehr schwierig, könnte ihm doch nur ein vergleichsweise geringer und darüber hinaus sehr spezialisierter Einblick in nachfolgende, optionale Tätigkeitsfelder gegeben werden. Zudem sei es gerade in dieser

Branche sehr schwierig, den Jugendlichen während der Ausbildungszeit in einen auf Dienstleistungskompetenz bezogenen sinnvollen, d. h. förderlichen, insbesondere verantwortungsvollen Handlungskontext zu integrieren. Die Ursachen dafür würden in den stark auf Teamarbeit ausgerichteten, auf unausweichliche Terminvorgaben forcierten und gleichsam unter enormem Erfolgdruck stehenden Tätigkeiten liegen.

Die Überlegungen zur Förderung und Lernortfrage werden ergänzt durch die bereits angedeutete Aufgabenzuschreibung der Berufsschule als Vermittler von theoretischem Grundlagenwissen und der Herstellung von bzw. der Übersetzung in betriebliche Lernsituationen. Durch handlungsorientierte Unterrichtsmethoden, Rollenspiele, Projekte ebenso wie multimediale Simulationen und Lernprogramme könnte Dienstleistungskompetenz hier trainiert werden.[56] Wichtig hierbei sei die Garantie dafür, dass ergänzend zur berufsspezifischen Ausprägung durch die betriebliche Ausbildung die Berufsschule branchenübergreifende Qualifikationen vermittle, „indem man das jetzt in Lernfelder einteilt und somit im Grunde garantiert, dass die Schlüsselqualifikationen, egal welcher Betrieb nun jetzt konkret vorliegt, vermittelt werden“ (V5, 136 ff.).

Gegenwärtige Problemlagen - Berufliche Genese und Etablierung

Der Frage nach dem Förderpotenzial von Dienstleistungskompetenz sollte jedoch nach Aussagen der Sachverständigen, weniger wohlwollend als realistisch, der Aspekt der beruflichen Genese und Etablierung der neuen Berufe entgegengebracht werden. So wird übereinstimmend auf die letztlich sehr schnelle Verordnung der drei Berufsbilder (im Juni 2001) und die entsprechend kurze Vorbereitungszeit bis zum Ausbildungsbeginn (zum 01. August 2001) verwiesen. Pragmatisch formuliert ist das gegenwärtig dringlichste Problem die Etablierung der Berufsbilder am (Ausbildungs-) Markt, demzufolge sich die Arbeit der Fachverbände derzeit insbesondere auf folgende Schwerpunkte konzentriert:

- Erhöhung der Anzahl der ausbildungsbereiten Betriebe
- Organisation und Durchführung von Lehrerfortbildungen

[56] In diesem Kontext kam der Hinweis auf das speziell für den Ausbildungsberuf Veranstaltungskaufmann/Veranstaltungskauffrau konzipierte Planspiel „Messebeteiligung aus Sicht des Unternehmens“ (Abkürzung: MARMELADE), das zusammen von der AUMA (Verband der deutschen Messewirtschaft) und Prof. Dr. Peter F. E. SLOANE vom Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Universität Paderborn entwickelt wurde (vgl. hierzu insbesondere SLOANE 2002).

- Allgemeine Öffentlichkeitsarbeit zur Etablierung des Berufsbildes

Im Großen und Ganzen ist man mit dem Ausbildungsstart und der Zahl der abgeschlossenen Ausbildungsverträge in den Berufsbildern jedoch zufrieden; zudem wird für 2002 eine starke Zunahme der Ausbildungszahlen erwartet (vgl. PAULINI-SCHLOTTAU 2002a, S. 84; vgl. **Tab. 3-3**).[57]

	Bundesgebiet	Alte Länder	Neue Länder
Kaufmann/Kauffrau im Gesundheitswesen	177	121	56
Sport- und Fitnesskaufmann/ Sport- und Fitnesskauffrau	397	240	157
Veranstaltungskaufmann/ Veranstaltungskauffrau	322	235	87
Insgesamt	**896**	**596**	**300**

Tab. 3-2: Anzahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge 2001 für die Berufe Kaufmann/Kauffrau im Gesundheitswesen, Sport- und Fitnesskaufmann/Sport- und Fitnesskauffrau und Veranstaltungskaufmann/Veranstaltungskauffrau (BMBF 2002, Tabelle 9, S. 297 - auf der Grundlage der BIBB-Erhebung zum 30. September 2001).

Neben dieser durch die Sachverständigen begleiteten ‚Berufsvermarktung' liegt ein weiterer Aufgabenbereich, der im Kontext von Dienstleistungskompetenz von Interesse ist, in der Arbeit der Prüfungsausschüsse. Ihre Identifizierung bzw. vielmehr die Überprüfung fällt in den jeweiligen 4. Prüfungsbereich, die mündliche Abschlussprüfung in Form eines Fallbezogenen Fachgespräches (15 Min. Vorbereitung und 20 Min. Fachgespräch). Hier sind die Erfahrungswerte der ersten Durchgänge abzuwarten; verwiesen sei im Kontext dieser Fragestellung auf die Expertenaussagen zum Ausbildungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau (vgl. Kap. 5.2.3).

[57] Diese Erwartungshaltung hat sich für 2002 erfüllt: Die Anzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im Bundesgebiet beträgt (vgl. BMBF 2003, Tabelle 7a, S. 273):

- Kaufmann/Kauffrau im Gesundheitswesen: 672
- Sport- und Fitnesskaufmann/Sport- und Fitnesskauffrau: 941
- Veranstaltungskaufmann/Veranstaltungskauffrau: 843

3.4.3 Beispiel 2: Industriekaufmann/Industriekauffrau

3.4.3.1 Zur Modernisierung des Berufsbildes Industriekaufmann/Industriekauffrau

„Industriekaufleute sind zunehmend als „Makler“ und „Logistiker“ gefordert, die in der Lage sein müssen, auf der Nahtstelle zwischen internen und externen Kunden und Lieferanten Probleme fachgerecht zu erfassen und kunden- sowie prozeßorientiert eine (Komplett-)Lösung zu realisieren.“[58]

Im August 2002 trat die neue Verordnung über die Berufsausbildung zum Industriekaufmann/zur Industriekauffrau in Kraft (vgl. VERORDNUNG 2002). In einem langwierigen Reorganisationsprozess bildet die zuletzt 1978 überarbeitete Ausbildungsordnung gleichsam auch lange „das Schlußlicht bei der Modernisierung der großen kaufmännischen Ausbildungsberufe“ (SCHWARZ 1999, S. 43). Das geplante Inkrafttreten der Neuordnung verzögerte sich mehrfach, zuletzt wurde der vorgesehene Termin August 2001 auf das Folgejahr verschoben. Die Ursachen für das langwierige Modernisierungsverfahren lagen in dem bis dato nicht konsensfähigen Abschluss der geplanten Flexibilisierungsansätze für das Berufsbild. So führte die Innovationsbereitschaft, die seitens der Sozialpartner - in Anlehnung an die IT-Berufe - eine so genannte Schwerpunktbildung im letzten Ausbildungsjahr und gedehnte Abschlussprüfungen vorsah, nicht zuletzt durch die dafür notwendige Beantragung einer Erprobungsverordnung zu erheblichen Verzögerungen (vgl. V6, 38 ff.; vgl. VERORDNUNG 2002 § 3, § 4 (1); vgl. NEUORDNUNG DER INDUSTRIEKAUFLEUTE 2002, S. 5 f.).

Erreicht wurde 1995 mit einer einseitigen, d. h. von der Ausbildungsordnung unabhängigen, Neuordnung ein modifizierter vorläufiger Rahmenlehrplan[59], um bislang nicht berücksichtigte Lerninhalte wie z. B. die Bereiche Kostenrechnung, Controlling, Datenverarbeitung und Fremdsprachenkenntnisse zu integrieren (vgl. SCHWARZ/KRISCHOK 1994, S. 45 ff.; vgl. BIBB 1998, S. 94). Dieser wurde 1997 durch die Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung abgelöst (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1997). Im Vorfeld der Neuordnung verständigte man sich am 26.11.1999 auf eine Eckwerteverordnung (vgl. BIBB AKTUELL 2000, S. 5), und darüber hinaus wurde der Entwurf eines Ausbildungsprofils

[58] SCHWARZ 1999, S. 46 (Hervorhebung im Original; A. d. V.).
[59] Nach Beschluss des Koordinierungsausschusses in der Sitzung vom 26.11.1993 (SCHWARZ/KRISCHOK 1994, S. 45) und mit Runderlass vom 20.09.1995.

veröffentlicht (vgl. A.WE.B. AUSBILDUNGSBERUF INDUSTRIEKAUFMANN/INDUSTRIEKAUFFRAU 2002).

Der Industriekaufmann zählte auch 2000 zu den zehn am häufigsten von Ausbildungsanfängern mit Hochschulreife und Realschulabschluss gewählten Ausbildungsberufen (vgl. BMBF 2002, Übersicht 18 und 19, S. 87 f.). Dabei war die Entwicklung der Ausbildungszahlen für den Ausbildungsberuf gekennzeichnet durch den, parallel zum radikalen Einbruch vieler Arbeitsplätze im Industriebereich verlaufenden, Rückgang der Auszubildendenzahlen im Zeitraum von 1992 - 1996. Seitdem sind die Ausbildungszahlen jedoch auf relativ stabilem Niveau.[60]

Ungeachtet dessen, dass die Sozialparteien bildungspolitisch lange keinen abschließenden Konsens über die beabsichtigte Neuordnung der Ausbildungsordnung erzielen konnten, war eine Anpassung des über zwanzig Jahre alten Berufsbildes, datiert in der „mechanischen Epoche“ (BIBB 1998, S. 94), an veränderte Arbeitsfelder und Anforderungen dringend erforderlich. Ergebnisse eines BIBB-Forschungsprojektes[61] bescheinigten dem Industriekaufmann/der Industriekauffrau bereits Mitte der 1990er Jahre die Entwicklung eines neuen beruflichen Leitbildes: Die Abkehr von den auf innere Betriebsabläufe konzentrierten, abwicklungsorientierten Sachbearbeitertätigkeiten ehemals klassischer kaufmännischer Funktionsbereiche hin zum nach außen gerichteten, kundenorientierten Sachbearbeiter (vgl. A.WE.B. AUSBILDUNGSBERUF INDUSTRIEKAUFMANN/INDUSTRIEKAUFFRAU 2002). Diesem Anspruch wurde die Novellierung durch die Definition eines neuen beruflichen Leitbildes gerecht: „Leitbild ist nicht mehr der abwicklungsorientierte Sachbearbeiter in klassischen kaufmännischen Funktionsbereichen, sondern der kundenorientierte Sachbearbeiter, der team-, prozess- und projektorientiert unter Verwendung aktueller Informations-, Kommunikations- und Medientechniken an der Erstellung kundengerechter Problemlösungen arbeitet“ (NEUORDNUNG DER INDUSTRIEKAUFLEUTE, S. 2). Darüber hinaus sind folgende Aspekte zur inhaltlichen Neuordnung bzw. curricularen Veränderung festzuhalten (vgl. NEUORDNUNG DER INDUSTRIEKAUFLEUTE 2002, S. 5 f.; vgl. RAHMENLEHRPLAN FÜR DEN AUSBILDUNGSBERUF INDUSTRIEKAUFMANN/INDUSTRIEKAUFFRAU 2002; vgl. VERORDNUNG 2002):

---

[60] Eine umfassende und aktuelle Statistik für einzelne Ausbildungsberufe bieten die BIBB-DATENBLÄTTER. Für den Industriekaufmann vgl. BIBB-Datenblatt 7851.

[61] Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Forschungsprojekt 3.927, „Grundlagen für die Neuordnung des Ausbildungsberufes Industriekaufmann/-frau“, Laufzeit I/94 - IV/95.

- **Geschäftsprozessorientierte Ausbildung**

Berufliche Aufgabenstellungen für Industriekaufleute haben sich vom abwicklungs- zum geschäftsprozessorientierten Handeln entwickelt. Auf die Bereitstellung kundengerechter Problemlösungen und die dazu erforderliche selbstständige Verknüpfung von Teilprozessen müssen die Auszubildenden vorbereitet werden.

- **Fachqualifikationen und arbeitsfeldübergreifende Qualifikationen**

Die für das Tätigkeitsspektrum der Industriekaufleute traditionellen Fachkenntnisse und Fertigkeiten werden um arbeitsfeldübergreifende Qualifikationen (z. B. Kommunikationsfähigkeit, Umgang mit Informations- und Medientechnologie, Team- und Konfliktfähigkeit) ergänzt, die während der gesamten Ausbildung vermittelt werden sollen.

- **Kundenorientierung (auch innerhalb des Betriebes)**

Die Vermittlung von Kundenorientierung soll als Festigung der Grundeinstellung der Auszubildenden erfolgen. Damit ist nicht nur die nach außen gerichtete Kundenorientierung in absatzorientierten Abteilungen, sondern ebenso das Selbstverständnis zum dienstleistungsorientierten Verhalten gegenüber Kollegen im eigenen Unternehmen/anderen Abteilungen gemeint.

- **Schwerpunktbildung durch Einsatzgebiete**

Um den Betrieben die Möglichkeit zur gezielten und bedarfsgerechten Heranbildung ihres Fachkräftenachwuchses einzuräumen, werden die Auszubildenden im letzten Ausbildungsjahr in einem bestimmten Fachgebiet des Unternehmens (z. B. Marketing und Absatz, Beschaffung und Bevorratung, Personalwirtschaft, Leistungserstellung oder -abrechung) eingesetzt. Eingebunden in den Geschäftsprozess des jeweiligen Einsatzgebietes sollen Handlungskompetenz und erste Berufserfahrungen der Auszubildenden gefestigt werden, sodass die komplexe Fachaufgaben selbstständig bearbeiten können.

- **Auch für industrielle Dienstleister geeignet**

Neben Industrieunternehmen oder Zulieferern können und sollen Industriekaufleute auch bei industriellen Dienstleistern ausgebildet werden. Die beruflichen Einsatzgebiete von Industriekaufleuten sind nicht nur im Kontext der Produkter-

stellung, sondern zunehmend auch in internen oder vom Kerngeschäft ausgegliederten Unternehmensbereichen zu sehen.

- **Modifizierte Prüfungsgestaltung**

Die neu strukturierte und gedehnte Abschlussprüfung bezieht sich auf die Prüfungsbereiche Geschäftsprozesse, kaufmännische Steuerung und Kontrolle, Wirtschafts- und Sozialkunde (jeweils als schriftliche Prüfung) sowie das gewählte Einsatzgebiet (Präsentation und Fachgespräch). Mit der zeitlichen Streckung ist ein versetzter Prüfungsdurchlauf im letzten Ausbildungsjahr gemeint: Wogegen die schriftlichen Prüfungen zu Beginn durchgeführt werden, bleibt im Anschluss ein ausreichend großer Vorbereitungszeitraum für die Abschlussprüfung im Einsatzgebiet.

- **Prüfungsbereich Einsatzgebiet**

Die Abschlussprüfung umfasst als praktische Prüfung eine Präsentation und ein Fachgespräch über eine selbstständig durchgeführte Fachaufgabe im gewählten Einsatzgebiet. Als Grundlage für das Fachgespräch ist darüber hinaus ein kurzer schriftlicher Report (z. B. mit erläuternden Anlagen und betrieblichen Unterlagen) anzufertigen, der jedoch nicht in die Bewertung eingeht.

- **Lernfeldkonzept in der Berufsschule**

Analog zu den anderen Neuordnungskonzepten findet der Berufsschulunterricht nicht mehr in Unterrichtsfächern, sondern in Lernfeldern statt.

Auch für den Industriekaufmann/die Industriekauffrau soll im Folgenden nach dem Stellenwert von Dienstleistungskompetenz nach der Novellierungsphase des Berufsbildes gefragt werden.

3.4.3.2 Zur Zieldimension Dienstleistungskompetenz

„Während der gesamten Ausbildung werden in Verbindung mit den Fachqualifikationen auch arbeitsfeldübergreifende Qualifikationen, wie beispielsweise Kommunikations- und Teamfähigkeit vermittelt.“[62]

Dienstleistungskompetenz war ein lange überfälliges, in die Ordnungsmittel des Ausbildungsberufes aufzunehmendes Innovationspotenzial. Im Gegensatz zum Neuordnungskonzept der Dienstleisterfamilie, in der ihr Stellenwert durch eigene Lernfeld-

[62] NEUORDNUNG DER INDUSTRIEKAUFLEUTE 2002, S. 2.

positionen explizit ausgewiesen ist (Information, Kommunikation und Kooperation), erfolgte die Integration von Dienstleistungsorientierung beim Industriekaufmann jedoch funktionsorientiert: Dienstleistungsaspekte sind hier integraler Teil der traditionellen, industriekaufmännischen Funktionsbereiche und die Lernfeldstruktur orientiert sich an den typischen Geschäftsprozessen von Industrieunternehmen.

Berufliche Leitbildfunktion und neues Kundenverständnis im ‚Innen- und Außenverhältnis'

Die Einschätzungen von Dienstleistungskompetenz basieren auf einem, bereits kurz angedeuteten, veränderten beruflichen Leitbild, nämlich „des Industriekaufmanns weg vom Back-office-Menschen, der abwicklungsorientiert gearbeitet hat, hin zum (...) kundenorientierten Sachbearbeiter, der jetzt geschäftsprozessorientiert arbeiten muss" (B1, 35 ff.). Dienstleistungskompetentes Verhalten des Industriekaufmanns/ der Industriekauffrau zeigt sich demnach nach außen hin gerichtet insbesondere im Bereich der Kundenorientierung, beginnt jedoch betriebsintern, im Sinne von Geschäftsprozessorientierung, bei der Teilhabe an der zu erbringenden Dienstleistung für das Unternehmen: „Begreife sozusagen deine abnehmende Abteilung, an die du deine Leistungen erbringst, als internen Kunden und empfinde ihn auch so" (V6, 108 ff.). Für das neu zu definierende Innenverhältnis des Industriekaufmanns ist demnach zu konstatieren: „Kunde ist also nicht nur derjenige, der über unsere vertriebliche Organisation Produkte oder Leistungen aus unserem Angebot kauft; Kunde ist grundsätzlich jeder Partner im Geschäftsleben, der etwas braucht oder die Leistung eines anderen entgegennimmt: also auch Mitarbeiter, welche die Leistungen betriebsinterner ‚Serviceabteilungen' (...) in Anspruch nehmen. Im weiteren Sinne sind alle betriebsinternen Arbeitspartner, deren Arbeit und Leistung wiederum auf Ergebnissen der Kollegen aufbaut, ‚Kunden' - auch wenn dies nicht unmittelbar zur Geldbewegung führt" (KLOTZBÜCHER 1997, S. 121 - Hervorhebung im Original; A. d. V.). Die Anpassung des Berufsbildes Industriekaufmann/Industriekauffrau ist demzufolge nicht nur durch die notwendige Aktualisierung von fachlichen Ausbildungsinhalten geprägt, sondern versucht ebenso die massiven Veränderungen bezüglich der betrieblichen Arbeitsorganisation und -abläufe und die damit verbundene Vorstellung der beruflichen Leitbildfunktion aufzugreifen.

Beides, also sowohl die nach außen wie nach innen gerichtete Kundenorientierung, setzt das Verständnis des Industriekaufmanns/der Industriekauffrau für den verän-

derten Stellenwert dienstleistungsbegleitender bzw. -abhängiger Produkterstellung voraus. Hierbei gehe es nicht mehr um die Leistungserstellung eines rein physikalischen Endprodukts als vielmehr um individuelle, kundenspezifische Dienstleistungen im Kontext der Produkterstellung sowie die dazu erforderliche Beratungsleistung des Industriekaufmanns - auch als Mitarbeiter: „Es ist wichtig, dass es in Abgrenzung zu einer Produktorientierung hier nun darum geht, wie soll das jeweilige Produkt nun optimal verkauft werden, das kann (...) sowohl betriebsintern sein, aber eben auch nach außen, das ist ganz klar, im klassischen Vertrieb“ (B1, 45 ff.).

Lernfelder		**Zeitrichtwerte**		
Nr.		1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
1	In Ausbildung und Beruf orientieren	40		
2	Marktorientierte Geschäftsprozesse eines Industriebetriebes erfassen	60		
3	Wertströme und Werte erfassen und dokumentieren	60		
4	Wertschöpfungsprozesse analysieren und beurteilen	80		
5	Leistungserstellungsprozesse planen, steuern und kontrollieren	80		
6	Beschaffungsprozesse planen, steuern und kontrollieren		80	
7	Personalwirtschaftliche Aufgaben wahrnehmen		80	
8	Jahresabschuss analysieren und bewerten		80	
9	Das Unternehmen im gesamt- und weltwirtschaftlichen Zusammenhang einordnen		40	
10	Absatzprozesse planen, steuern und kontrollieren			160
11	Investitions- und Finanzierungsprozesse planen			40
12	Unternehmensstrategien, -projekte umsetzen			80
Summe (insgesamt 880 Std.)		**320**	**280**	**280**

Tab. 3-3: Übersicht über die Lernfelder für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau (Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau 2002, S. 8).

Aus dem Anspruch heraus, Dienstleistung als Erfolgsfaktor industriespezifischer bzw. kaufmännischer Aufgabenbereiche zu verstehen, wurden Kundenorientierung, Kommunikations- und Teamfähigkeit als arbeitsfeldübergreifende Qualifikationen in die KMK-Rahmenlehrpläne integriert. Sie verstehen sich als Querschnittqualifikationen, die während der gesamten Ausbildungszeit in Verbindung mit den industriekaufmännischen Kernqualifikationen vermittelt werden. Kundenorientierung und geschäfts-

prozessorientiertes Handeln werden somit besonders herausgestellt, allerdings bei Beibehaltung der klassischen funktionsorientierten Differenzierung in Beschaffungs-, Leistungs- und Absatzprozesse sowie Personalwirtschaft, Finanzierung und Rechnungswesen (vgl. **Tab. 3-3**). Diese Einbindung erfolgt detailliert über die Zielformulierungen und Inhalte der einzelnen Lernfelder, so z. B. für das Lernfeld 10 ‚Absatzprozesse planen, steuern und kontrollieren' (vgl. **Tab. 3-4**). Als Beispiele für weitere dienstleistungsorientierte Lernfeldinhalte sind darüber hinaus die Inhalte

- Argumentation (Lernfeld 9)
- Kommunikations- und Konfliktregeln, Argumentation und Rhetorik (Lernfeld 7)
- Verhandlungstechniken (Lernfeld 6)

zu nennen (vgl. RAHMENLEHRPLAN FÜR DEN AUSBILDUNGSBERUF INDUSTRIEKAUFMANN/ INDUSTRIEKAUFFRAU 2002, Abschnitt V).

Lernfeld 10: Absatzprozesse planen, steuern und kontrollieren	**3. Ausbildungsjahr** **Zeitrichtwert: 160 Stunden**
Zielformulierung: Die Schülerinnen und Schüler wickeln Kundenaufträge im Spannungsfeld von Kunden- und Unternehmensinteressen unter Nutzung vorhandener Kommunikationsnetze erfolgsorientiert ab. Dabei setzen sie informationstechnische Systeme zur Sammlung und Auswertung von Markt- und Kundendaten ein. Sie entwickeln und begründen Vorschläge zur Umsetzung von Kundenwünschen, auch in Bezug auf Produktentwicklung. (...) Die Schülerinnen und Schüler nutzen Instrumente und Methoden der Kommunikation für die Vertragsanbahnung und den Abschuss und beherrschen auch fremdsprachige kaufmännische Korrespondenz. In Konfliktsituationen sind sie sicher in der Gesprächsführung. Mit geeigneten Mitteln und Methoden präsentieren sie die Verhandlungsergebnisse. (...)	
Inhalte: Marketing als Führungsprozess – Preispolitik, Produktpolitik, Kommunikationspolitik, Distributionspolitik Bestimmung des Leistungsangebotes – Sortimentspolitik, Finanzdienstleistungen Kundenakquise Vertragsabschluss Leistungsvertrieb – Absatzlogistik, elektronischer Vertriebsweg (e-commerce) Kundenauftragsbearbeitung einschließlich Störungen Kundendienst und Kundenpflege Absatzcontrolling Fremdsprachige Kommunikation Projektplanung, -organisation, -dokumentation	

Tab. 3-4: Lernfeld 10: ‚Absatzprozesse planen, steuern und kontrollieren' des Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau (RAHMENLEHRPLAN FÜR DEN AUSBILDUNGSBERUF INDUSTRIEKAUFMANN/INDUSTRIEKAUFFRAU 2002, Abschnitt V).

Förderung und Lernortfrage

Die Integration in die Ordnungsmittel sei jedoch nicht der eigentliche „Kulturbruch“ (B1, 145) von Dienstleistungskompetenz bzw. der intendierte „Paradigmawechsel“ (V6, 96). Der muss sich vielmehr, trotz der offenkundig bestehenden Aktualität und Sensibilität für das Thema, erst noch durchsetzen. Konform zu der, im Rahmen der neuen kaufmännischen Dienstleisterfamilie (Kap. 3.4.2) skizzierten Haltungs-, Mentalitäts- oder Einstellungsfrage gegenüber Dienstleistung stelle sich wohl ebenso für den ‚Kulturbruch’ die rein pragmatische Frage der Förderbarkeit. Diese vollziehe sich nach Auffassung der Sachverständigen traditionell entlang der klassischen Aufgabenverteilung und -abgrenzung der Lernorte, nach der „entscheidend ist, dass die Auszubildenden die Dienstleistungskompetenzen und die damit stark verbundenen Schlüsselqualifikationen wirklich nur durch ihren konkreten Einsatz im betrieblichen Alltag konsequent erwerben können“ (B1, 197 ff.).

Der Kompetenzförderung wird demnach maßgeblich die Abhängigkeit von betrieblichen, beruflichen Realsituationen bescheinigt, denen somit gleichsam der notwendige Freiraum als Entwicklungs- und Gestaltungspotenzial - so z. B über die Schwerpunktbildung im fachspezifischen Ein-satzgebiet - zugesprochen wird. Das Lernen über realwirtschaftliche Prozesse und demzufolge lebenspraktische, kundennahe Einsatzgebiete sollte die Abkehr vom „Abteilungstourismus“ (V6, 100) hin zur Prozessorientierung und die Förderung von eigenverantwortlichem, selbstständigen Arbeiten implizieren. Das könne die Berufsschule nicht bieten bzw. leisten, dennoch sollte sie sich für ihren Teil durch entspre-chende Methodik „z. B. in Form von Planspielen und Simulationen annähern“ (B1, 172).

In diesem Verständnis sei die Frage der Kompetenzförderung, über die jeweils spezifische Lernortfrage hinaus, ausdrücklich zu ergänzen durch den Aspekt der Lernortkooperation, ist Kompetenzförderung abhängig von „dem Maße, wie betriebliche und schulische Ausbildungsteile verzahnt werden. Dienstleistungskompetenz und Dienstleistungskompetenzerwerb in dem Maße setzt natürlich auch auf eine größere Bedeutung der Schule, das ist klar, gerade was die theoretische Reflexion von ausbildungspraktischen Erfahrungen betrifft. Es hängt aber ganz klar davon ab, wie die Kooperation ist“ (B1, 216 ff.). Schulische und betriebliche Ausbildung zusammen „ermöglichen den Zugang zu grundlegenden betriebswirtschaftlichen Problemstel-

lungen und Begriffen aus einer geschäftsprozessorientierten Sicht“ (RAHMENLEHRPLAN FÜR DEN AUSBILDUNGSBERUF INDUSTRIEKAUFMANN/INDUSTRIEKAUFFRAU 2002, S. 6).

3.4.4 Zwischenfazit: Zur Identifikation kaufmännischer Dienstleistungskompetenz als integrationsfähiges Innovationspotenzial in die Ordnungsmittel

„Mit dem Kaufmann (...) werden vielfach recht unterschiedliche Berufsinhalte verbunden: Die einen denken an den Verkäufer oder Einkäufer, die anderen an den Fakturisten oder Buchhalter. Die meisten assoziieren damit das Umgehen mit wirtschaftlichen Werten, das Streben nach Gewinn oder das Einsparen von Kosten. Die personenbezogene Seite des kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Denkens und Handelns wird im allgemeinen kaum besonders betrachtet. Die Aspekte von Kundenorientierung und Dienstleistungsverständnis sind in der Regel ziemlich einseitig auf die Funktionen an der Peripherie des Unternehmens ausgerichtet.“[63]

Die aufgeführten Beispiele kaufmännischer Dienstleistungsberufe zeigen - unabhängig ihrer bildungs- und ordnungspolitischen Genese - die Problematik einer berufsübergreifenden, weil vielmehr branchenspezifisch und betrieblich-funktional einzuordnenden, Identifikation von Dienstleistungskompetenz. Darüber hinaus setzt sie nicht nur im Berufsbild selbst ein hohes Maß an branchen- und unternehmensbezogener Ausbildung voraus, sondern ist, im Sinne eines berufsbiographischen Sozialisationsprozesses, eine hochgradig individuelle „Kompetenz-Collage“ (ARNOLD 1999, S. 23), die die berufliche Identität, die kompetente Persönlichkeit prägt.

Fragt man dennoch nach verbleibenden, vielleicht wesentlichen oder universalen Gemeinsamkeiten zwischen kaufmännischen Tätigkeiten bezüglich der Kompetenzbestimmung, ist auf der Basis des allgemeinen, berufsübergreifenden Strukturwandels, der Entwicklung zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, von objektiv beschreibbaren und zu identifizierenden beruflichen Anforderungs- und Tätigkeitsprofilen auszugehen. Damit gemeint ist gewissermaßen die Konkretisierung eines dienstleistungsbezogenen Leitbilds kaufmännischer Berufsbildung und die Ableitung relevanter, verbindlicher Berufsinhalte zu generierenden Kompetenzbeschreibungen. Hierzu betont BAETHGE, dass „der Begriff Dienstleistungsgesellschaft und -ökonomie keine Einheit im funktionalen und tätigkeitsstrukturellen Sinne darstellt, wie etwa der Begriff der industriellen Produktion“ (BAETHGE 2001, S. 86) und verweist auf die, bereits kurz skizzierten, weniger neuen, als im Kontext der strukturellen Entwicklun-

[63] KLOTZBÜCHER 1997, S. 120.

gen neu auszugestaltenden Handlungsmodi „Kommunikation und Wissen“ (vgl. BAETHGE 2001, S. 86 ff.). Beide werden als elementar zu beherrschende, berufliche bzw. im Rahmen der Erstausbildung zu gestaltende und fördernde Kompetenzen genannt. Insbesondere Kommunikation kann als Inbegriff kaufmännischer Dienstleistungserstellung identifiziert werden. Damit gemeint ist aber nicht die ausschließlich externe dienstleistungsorientierte Kundenansprache, sondern, als Kennzeichen veränderter Unternehmenskultur, ebenso die nach innen gerichtete kollegiale Kommunikation zur teamorientierten, abteilungsübergreifenden Zusammenarbeit, nach der auch der Mitarbeiter oder andere Unternehmensbereiche zum ‚Kunden’ erklärt werden.

Diese Extrahierung basiert jedoch „auf der Perspektive funktionaler ökonomischer Abläufe in Dienstleistungsunternehmen“ (BAETHGE 2001, S. 89), ist somit im Sinne der Fragestellung zwar zu universalisieren und durchaus nützlich, aber gleichsam unzureichend in der Hinsicht, dass sie als ausschließliche (Entwicklungs-)Aufgabe beruflicher Erstausbildung anzusehen sei. So ist Dienstleistungskompetenz nicht zuletzt eine Einstellungs-, Mentalitäts- oder Orientierungsfrage und unterliegt damit höchst individuellen Professionalisierungsmaßstäben. Ausbildung kann durch entsprechende Lernkultur diesen „Kulturbruch“ (B1, 145) vorbereiten, sie muss gleichzeitig aber auch ihrer Aufgabe nachkommen, den Auszubildenden zur selbst organisierten Anpassung und aktiven Mitgestaltung anzuleiten. Dienstleitungskompetenz als Identifikationsfaktor in den Ordnungsmitteln ist demzufolge einer extrem branchenbezogenen Ableitung ausgesetzt und zudem eine an unternehmensspezifische Einstellungen gebundene, in diesem Sinne auf wirtschaftliches Handeln ausgerichtete Kompetenz. Dennoch ist sie als wesentliches Potenzial im Kontext von ganzheitlich zu entwickelnder und zu fördernder beruflicher Handlungskompetenz für aktuelle kaufmännische Berufstätigkeit zu sehen. Für die Einbindung in die berufliche Erstausbildung bedeutet das insbesondere: „Der Auszubildende muss von Anfang an

- Kontakte zu dem Kunden aufbauen können und lernen, sich auf die spezifischen Kundenbedürfnisse einzustellen, und
- bei der konkreten Leistungserstellung und Problemlösung beteiligt sein“ (WOORTMANN 1997, S. 364).

Berufliche Erstausbildung steht also vor der Aufgabe, neue Aspekte kaufmännischer Berufsbilder in die Curriculumentwicklung aufzunehmen und ordnungspolitisch zu integrieren. Dienstleistungskompetenz ist ein wesentlicher Ansatz der Berufsprofilerweiterung bzw. -erneuerung, dessen Stellenwert sich aus der zunehmenden Verkaufs-, Service- und Kundenorientierung sowie Beratungsintensität kaufmännischer Berufstätigkeit ergibt: „Der besondere Schwerpunkt der neuen Dienstleistungsberufe liegt - neben Beratungs- und Abwicklungsaufgaben - in der Dienstleistungserstellung und Prozeßbegleitung in enger Verbindung mit dem Kunden“ (ADLER 1997, S. 42). Wesentliches Merkmal des Wandels vom Verkäufer- zum Käufermarkt ist die ganzheitliche Leistungserstellung durch maßgeschneiderte und komplexe Dienstleistung aus einer Hand. Notwendig dafür sind kompetente Mitarbeiter, die in der Lage sind, Kundenbeziehungen aufzubauen, Kunden zu akquirieren und zu beraten. Dadurch werden sie zum wesentlichen Wettbewerbsfaktor des Unternehmens. Die curriculare Entsprechung, so konnte insbesondere am Beispiel der neuen Dienstleisterfamilie gezeigt werden, liegt in der Implementierung von Dienstleistungskompetenz in die gemeinsamen beruflichen Kernqualifikationen der drei Berufsbilder. Hierdurch wird ihr Stellenwert als eine fundamentale, berufsfeldbreite Basisqualifikation für die kaufmännische Dienstleisterfamilie bestätigt. Zugleich soll jedoch ihre Transferfähigkeit gewährleistet werden, entspricht die Zuordnung ‚berufliche Kernqualifikation’ einer ‚beruflichen Verwertbarkeit’ als Ableitung arbeitsmarktrelevanter Anforderungen.

3.5 Überlegungen zur Schließung der Dienstleistungslücke durch die curriculare Verbindung von Kompetenzentwicklung in Aus- und Weiterbildung

„..., dass natürlich auch jetzt bei der Entwicklung des Industriekaufmanns diese Elemente Kundenorientierung, Prozessorientierung, Dienstleistungskompetenz natürlich auch für den dort anzusiedelnden Fortbildungsberuf, der jetzt dort auch zur Neuordnung ansteht, den Industriefachwirt, mitgedacht werden.“[64]

An der Schnittstelle von Passgenauigkeit im Sinne betrieblicher, branchenspezifischer Spezialisierung und standardisierter, zugleich markttransparenter Qualifikationsbeschreibungen durch Berufsprofile forciert sich der Innovationsdruck auf das Ausbildungssystem: „Die Berufsausbildung muss gewisse Sicherheiten bieten, dass die erworbenen Qualifikationen auf den regionalen und überregionalen Arbeitsmärk-

[64] B1, 349 ff.

ten verwertet werden können, und sie muss hinreichende Flexibilisierungspotenziale enthalten, um den Veränderungen im Beschäftigungssystem gewachsen zu sein“ (KUTSCHA/HÖVELS 2001, S. 116). Dennoch kann diese Dynamik nicht allein durch das Ausbildungssystem aufgefangen werden. Die Anpassung an veränderte Beschäftigungsstrukturen erfordert eine inhaltlich aufbauende und berufsbiographisch kontinuierliche Verbindung beruflicher Aus- und Weiterbildung - nicht nur für Jugendliche nach dem Übergang vom Ausbildungs- in das Beschäftigungssystem, sondern ebenso für bereits im Arbeitsleben stehende oder wieder zu integrierende Arbeitnehmer.

Die Vorstellung einer einmalig abgeschlossenen beruflichen Erstausbildung gehört derzeit längst der Vergangenheit an. Wissenserwerb als Wettbewerbs- und Produktionsfaktor ist immer kürzeren Halbwertszeiten ausgesetzt und kann im Rahmen der Ausbildung heutzutage allenfalls als Basis und Grundstock für berufliche Professionalität gesehen werden. Somit ist die Förderung neuer Berufsbilder durch die schnelle Entwicklung von Ordnungsmitteln wesentlicher, aber nicht ausschließlicher bzw. ausreichender Qualifizierungsfaktor für innovative, zukunftsfähige Beschäftigungsfelder im Dienstleistungssektor. Sie gewährleisten Stabilität in der Vermittlung notwendiger, berufsrelevanter Qualifikationselemente, sind jedoch zugleich auf einen zeitlichen Vorlauf angewiesen, bis sie dem Arbeitsmarkt schließlich zur Verfügung stehen. Darüber hinaus geschieht ihre Ableitung als in die Curricula zu integrierende Qualifikationen aus zeitlich etablierten Weiterbildungsbedarfen: „Die berufliche und speziell die betriebliche Weiterbildung wirkt dabei als Seismograph in der Offenlegung von Qualifikationsbedarfen, die folglich dann auch über diese Bildungssegmente kurzfristig abgearbeitet werden. Erst wenn spezifische Qualifikationen oder Qualifikationsbündel einen temporär überdauernden Bestandswert aufweisen, können sie mit einem erheblichen Time-lag in neue Ausbildungsordnungen übergehen“ (DOBISCHAT 1997, S. 107 f.). Nachfolgende Ausführungen wurden von der Fragestellung geleitet, inwieweit diese Verzahnung, im Sinne des einleitenden Zitates, bei der Revision der Ordnungsmittel in den skizzierten Berufsfeldern berücksichtigt werden kann bzw. wurde.

Für die **kaufmännische Dienstleisterfamilie** wurde mit den drei neuen Ausbildungsberufen ein branchenbezogenes berufliches Fundament in einem arbeitsintensiven und dabei nicht immer unproblematischen Konsensprozess geschaffen. Die fehlende Qualifikationslücke wurde bis dahin je nach Bedarf durch entsprechende

Fort- und Weiterbildungsangebote abgedeckt, die Rekrutierung erfolgte durch Seiteneinsteiger aus anverwandten kaufmännischen Berufsfeldern wie z. B. Bürokaufleuten, Werbefachleuten oder Industriekaufleuten: „Die Branche lebte ja im Grunde, bis es jetzt den Veranstaltungskaufmann gab, davon, also lebte von Quereinsteigern, lebte von vielen Instituten, also lebt nach wie vor noch von vielen Instituten, die Kurse z. B. zum Event-Manager anbieten“ (V3, 323 ff.). Bezeichnend für diese kaufmännischen Dienstleistungsbranchen sei demnach die Entwicklung über Fort- zu Ausbildungsberufen und die bis dato bereichsspezifische (Nach-) Qualifizierung beispielsweise über die Fachwirteausbildungen[65] sowie die Nachwuchssicherung durch Hochschulabgänger.

Durch die Komplettierung des Bildungssystems durch die neuen Berufsbilder erhofft man sich in naher Zukunft insbesondere:

- fließende (Bildungs-)Übergänge
- die Erhöhung der Qualität der Fachwirte-Ausbildung durch die duale Erstausbildung
- die allgemeine Attraktivitätssteigerung dieser Berufsbranchen durch transparente Bildungskarrieren

Nach Ausbildungsstart im August 2001 ist nun nach Aussagen der Sachverständigen die möglichst zügige Verzahnung der Lehrpläne vorgesehen, als deren große Problematik jedoch die qualitative Trennung zwischen Aus- und Fortbildung gesehen wird. Das Ausfüllen der Ausbildungslücke würde ein anspruchsvolleres Einstiegsniveau für die Fortbildungsangebote zur Folge haben, eine entsprechende Prozessanalyse der Berufsentwicklung und ihr Abgleich mit prospektiven berufsspezifischen Bedarfen stehe an.

Die Schwierigkeit der Abgrenzung dienstleistungsbezogener Grundkenntnisse im Rahmen der Erstausbildung und konsequent angepasster Fortbildung stellt sich sowohl für die **Dienstleisterfamilie** als auch für die **Industriekaufleute**. Abzugrenzen seien im Bereich von Dienstleistungskompetenz die, auf dem Niveau der Fortbildung auf die Zielperspektive von Führungspositionen angelegten, Themen Personalfüh-

[65] Bestehende Fortbildungsberufe (Fachwirte) für die Dienstleisterfamilie mit Abschluss IHK-Prüfung: Fitnessfachwirt/in, Fachwirt/in im Sozial- und Gesundheitswesen, Fachwirt/in für die Messe-, Tagungs- und Kongresswirtschaft.

rung, Kommunikation, Marketing oder Öffentlichkeitsarbeit von ihrem grundlegenden Lernzielniveau in der Erstausbildung: „Die Sachverständigen geraten bei der Erarbeitung der Ausbildungsordnung eigentlich ständig an eine Grenze, hier zwar grundsätzlich den Erfordernissen in den einzelnen Branchen in den kaufmännischen Berufen, die neu geordnet werden sollen, Rechnung zu tragen, dass sie aber häufig Schwierigkeiten haben, das abzugrenzen von klassischen Managementfähigkeiten und -kompetenzen, die erfordert werden“ (B1, 109 ff.). Der formale Anspruch liege in der Bemühung zur Herstellung verbesserter Transparenz des Fortbildungsbereichs sowie die Orientierung seiner Strukturkonzepte entsprechend der, auf Prozessorientierung ausgelegten, Erstausbildung.

Somit kann festgehalten werden, dass die notwendige Abstimmung der Ordnungsmittel und somit der Berufsausbildung im Dualen System mit den anzuknüpfenden praxisorientierten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen als umzusetzender bildungspolitischer Anspruch ansteht. Dieser Abgleich ist jedoch losgelöst von der Eingangsfrage ‚Schließung der Dienstleistungslücke’ zunächst als allgemeines Qualitäts- und Attraktivitätskriterium des beruflichen Bildungssystems zu bewerten. Seine grundsätzliche Leistungs- und Innovationsfähigkeit wird über die Modernisierungs- und Neuordnungsverfahren von Berufsbildern hinaus zunehmend an deren konsequenter und transparenter ‚inhaltlicher’ Verzahnung mit der Weiterbildung zu messen sein. Im Blickpunkt dieser Abstimmung stehen fachliche und somit berufsbezogene ebenso wie überfachliche Qualifikationselemente.

Entwicklung von Dienstleistungskompetenz, so konnte aufgezeigt werden, wird dabei als wesentlicher, neu zu integrierender Bestandteil kaufmännischer Berufsprofilentwicklung verstanden, deren ordnungspolitischer Stellenwert der Zuordnung in die beruflichen Kernqualifikationen entspricht. Zugleich wird jedoch auf den vermeintlich schwierigen Förderprozess innerhalb der Erstausbildung verwiesen, der die Frage nach didaktisch-methodischer Leistbarkeit aufwirft und betont, dass beispielsweise Kundenorientierung und Kommunikationsstärke als quasi neue Denkrichtungen und Arbeitseinstellungen nicht nur vermittelt oder verordnet (vgl. GRUHL/SCHOLL 1997, S. 130), sondern nachhaltig geprägt werden müssen. Sicherlich trägt die curriculare Verbindung von Aus- und Weiterbildung somit zur Reduzierung der Dienstleistungslücke bei, möchte man Dienstleistungskompetenz als wesentlichen Personal- und Qualifizierungsfaktor kaufmännischer Berufsbildung darunter verstehen. Dienstleis-

tungskompetenz in ihrer personalen Ausprägung von kundenorientiertem Verhalten bzw. kundenorientierter Einstellung „muß gelernt und in ein Wertesystem eingebunden werden“ (GRUHL/SCHOLL 1997, S. 130). Je früher dieser Prozess bereits im Rahmen der beruflichen Erstausbildung einsetzt, umso besser kann eigenes Kundenverhalten reflektiert und nachhaltig in der Verbindung mit entsprechender Weiterbildung gestaltet werden.

Dennoch sei an dieser Stelle noch einmal betont, dass der Ableitungs- und Verordnungsprozess für die **neue Dienstleisterfamilie** umgekehrt, d. h. aus dem Weiterbildungs- in den Ausbildungsmarkt, über Fort- zu Ausbildungsberufen verlief. Auch für das Berufsbild **Industriekaufmann/Industriekauffrau** geht es um die zeitlich anzupassende Veränderungen von Ausbildungsinhalten für das Beschäftigungssystem. Allen neuen Berufsbildern gemeinsam ist die Implementierung von Dienstleistungskompetenz, die jedoch als Kompetenzgröße ebenfalls in entsprechenden Fortbildungen angesiedelt war und somit einem adressatengerechten, d. h. berufs- und branchenspezifischen Zuschnitt entsprach. Die erfolgreiche Schließung der Dienstleistungslücke wird jedoch nicht nur daran zu messen sein, inwieweit es gelingt, arbeitsmarktrelevante Innovationen in Ausbildungsberufen zu berücksichtigen bzw. in adäquate Berufsbilder umzusetzen. Diesem Anspruch stehen unglaubliche Schwierigkeiten infolge unzureichender, nicht auf Langfristigkeit und Stabilität angelegter Prognoseinstrumente gegenüber (vgl. DOBISCHAT 1997, S. 114 f.). Auch für die neue kaufmännische Dienstleisterfamilie münden die Überlegungen zur Kompensation der Dienstleistunglücke dementsprechend in der Fragestellung, inwieweit die drei Berufsbilder sich in Abgrenzung voneinander zu profilstarken und zukunftsträchtigen Ausbildungsberufen entwickeln werden. Der Erfolg dieser Entwicklung wird jedoch zudem von der curricularen Verzahnung von Aus- und Fortbildung bestimmt sein, durch die über die Berufswahlentscheidung hinaus transparente und somit nachvollziehbare, realistische berufliche Entwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt werden können.

3.6. Fazit

„Aber Dienstleistungskompetenz in den unterschiedlichen Branchen und Berufen wird jeweils ein anderes Gesicht haben.“[66]

[66] B3, 552 ff.

Die kaufmännische Berufsbildung ist gekennzeichnet durch die Anpassung von Ausbildungsinhalten auf die zunehmende Dienstleistungsorientierung in den Unternehmen. Dieser Wandel vollzieht sich in bestehenden, d. h. traditionellen ebenso wie in neuen Berufsbildern. Für beide Modernisierungsprozesse gilt: Um das Ausbildungspotenzial des Dienstleistungssektors besser ausschöpfen zu können, müssen vorliegende Berufsbilder revidiert unter dem Dienstleistungsaspekt neu profiliert bzw. neue Ausbildungsberufe auf die Entwicklung kundenspezifischer Problemlösungen hin konzentriert werden. Diese Anpassung bewegt sich an der Schnittstelle von branchengeleiteter Spezialisierung sowie der Schaffung eigener Ausbildungsprofile mit der Gewährleistung ausreichender Flexibilität und beruflicher Transferfähigkeit für die Beschäftigten.

Der Rückschluss von dienstleistungsorientiertem Verhalten auf dahinter liegende und im Rahmen von beruflicher Erstausbildung zu fördernde Kompetenzen zeigt, dass diese vor allem im Bereich kommunikativer, beratender und verkaufsorientierter Fähigkeiten gesehen werden. Wettbewerbsvorteile für ein Unternehmen zeichnen sich neben seiner reinen Produktqualität durch produktbegleitende Kommunikations- und Beratungskompetenzen der Mitarbeiter aus. Am Beispiel der neuen Dienstleisterfamilie wird ersichtlich, dass der Förderung von dienstleistungsorientierten Kompetenzen ein sehr hoher Stellenwert durch eine gemeinsame, d. h. berufsfeldübergreifende Kernqualifikation beigemessen wird.[67] Die Entsprechung im modifizierten Berufsbild des Industriekaufmanns/der Industriekauffrau liegt vor allem im Aspekt des kunden- und prozessorientierten Arbeitens auf der Basis eines neuen beruflichen Leitbildes. Diese Neuordnung ist somit keinesfalls als rein inhaltliche Anpassung zu sehen, sondern berücksichtigt insbesondere veränderte Aspekte geschäfts- und prozessorientierter Arbeitsorganisation.

Dienstleistungskompetenz kann als wesentlicher Bestandteil bzw. als Anlass zur Erweiterung kaufmännischer Ausbildungsprofile verstanden werden. Dabei mag es ihr im Kontext der Kompetenzvielfalt zwar an einem eigenständigen und letztlich formal trennscharfen oder abgrenzbaren Begriffsverständnis mangeln, ihrem fundamentalen Stellenwert im beruflichen Kompetenzprofil wird jedoch in den Neuordnungs- und Modernisierungsverfahren sowie deren Nachhaltigkeit in der curricularen Implemen-

[67] Die Qualifikationsbereiche konkret: Marketing und Verkauf, Information, Kommunikation und Kooperation (vgl. PAULINI-SCHLOTTAU/GEIL/NOACK 2001).

tierung entsprochen. Dabei wird die Profilierung der neuen bzw. modifizierten Berufsbilder auch entscheidend von der curricularen Verzahnung mit den nachfolgenden Fortbildungsberufen (Fachwirtekonzept) abhängen. Hier ist insbesondere auf eine curriculare Abgrenzung der aus dem Weiterbildungskontext adaptierten Schulungselemente z. B. im Marketing- und Verkaufsbereich zu achten. Diese inhaltliche und zugleich qualitative, auf das Niveau der Zielgruppe abzustimmende Trennung zwischen Aus- und Weiterbildung sei jedoch nicht einfach. Die Problematik bestehe darin, in der Abgrenzung zunächst eine wenn auch branchengeleitete, aber dennoch prospektive Förderung von Dienstleistungskompetenz in der Erstausbildung auf ein markttransparentes und nachfrageorientiertes berufliches Tätigkeitsprofil vorzunehmen. Diese Förderung sei dabei zunehmend als Vorbereitung auf ein selbstständiges Arbeiten in Verbindung mit selbst organisierten und eigenverantwortlichen Tätigkeitsstrukturen hin zu profilieren. Die inhaltlichen Ausbildungsanforderungen im Kontext von Dienstleistungskompetenz seien jedoch als Ableitung von Beschäftigungsbedarfen und ihren entsprechenden Fortbildungskonzepten zu sehen. Ihr wird in der Erstausbildung, so konnte am Beispiel der kaufmännischen Berufsbilder gezeigt werden, durch eine breite Kernqualifikation entsprochen, in der die Dienstleistungskompetenz die verbindende Klammer der beruflichen Grundinhalte darstellt. Die Profilierung der Ausbildungsbilder bleibt abzuwarten, insbesondere vor dem Hintergrund, dass „sich der Dienstleistungssektor immer weiter ausdifferenziert und sich sicherlich auch qualifikationsmäßig breiter darstellt als das heute mit den klassischen Ausbildungsberufen vor allem im kaufmännischen Dienstleistungssektor zu bewältigen ist“ (VOJITA 1999, S. 24).

4 Banken als ‚Dienstleister' – Aktuelle Entwicklungen und ihre Implikationen für die berufliche Erstausbildung

4.1 Einleitende Überlegungen

„Der Bankberuf betont immer mehr die Dienstleisterseite. Der Bankkaufmann ist Dienstleister geworden, der primär die Aufgabe hat, die Bedürfnisse und Probleme seiner Klienten zu erkennen und Wege zu ihrer Befriedigung bzw. Lösung zu erarbeiten."[68]

In Zeiten, in denen Geld zumindest in physikalischer Form immer weniger die Filiale als Hauptumschlagplatz verlässt und die Leistungspakete aus den Reihen der Finanzdienstleister zunehmend ähnlicher, adaptierbarer, transparenter und als Folge für den Kunden leicht vergleichbar werden, stellt sich die Frage nach den strategisch bedeutsamen Faktoren für den Geschäftserfolg der Branche. Angesichts der Homogenität der Leistungs- und Produktpalette steht die konsequente Kundenorientierung als Abgrenzungspotenzial an erster Stelle, ist der viel zitierte Banken-Slogan ‚Das Vertrauen ihrer Kunden ist das beste Kapital der Banken' aktueller denn je (vgl. BÜRKLIN 2001, S. 1).

Die Dynamik der strukturellen Veränderungen im Bankensektor bleibt nicht wirkungslos und stellt insbesondere neue Anforderungen an das Qualifikationsprofil der Mitarbeiter. Dies wird bestimmt durch eine strategische Neuausrichtung und Fokussierung des Finanzmarktes auf den Kunden: „Kundenorientierung ist für die Banken in Deutschland kein Lippenbekenntnis, sondern wirtschaftliche Notwendigkeit. Kundenorientierung sichert das Geschäft von morgen und ist damit die strategische Komponente mit höchster Priorität" (BRUNE 2000, S. 511). Die Meßlatte ist hoch gesteckt, Investitionen in den Kunden - oftmals verankert als Leitbild in der Unternehmensphilosophie - gehen einher mit Investitionen im Personalbereich und einer gezielten Bewerberauswahl der angehenden Bankkaufleute (vgl. BRUNE 2000, S. 511; vgl. BACKHAUS/KÖSTER 1998, S. 9).

Die Banken haben erkannt, dass der Markterfolg „nicht nur von den Sach- und Finanzinvestitionen, sondern zunehmend auch von den realisierten Personalinvestitionen" (BACKHAUS/KÖSTER 1998, S. 9) abhängt: „Da die Leistungspalette der Kreditinstitute sehr ähnlich und abstrakt ist, entscheiden die Mitarbeiter mit ihrer Leistungsbereitschaft und ihrem Fachwissen verstärkt über den Markterfolg des ein-

[68] WOY 1997, S. 37.

zelnen Kreditinstituts“ (BACKHAUS/KÖSTER 1998, S. 9). Mit dem zunehmenden Stellenwert der Kundenberatung als Qualifikations- und Wettbewerbsfaktor für die Banken rückt demnach der Mitarbeiter am so genannten ‚point of sale’ in den Mittelpunkt. Konkret geht es um die Frage nach den Beratungskapazitäten bzw. dem geforderten Qualifikations- und Anforderungsprofil der Bankkaufleute.

Gegenwärtig macht die Finanzbrache jedoch vor allem durch regelmäßige Negativschlagzeilen, die sich insbesondere auf den starken Personalabbau infolge von Unternehmensfusionen konzentrieren, auf sich aufmerksam. Parallel dazu läuft unternehmensintern eine intensive Diskussion über notwendige Investitionen zur qualitativen Verbesserung von Kundenbindungsprozessen. Dabei könnte die aktuelle und medienwirksame Debatte um Fusionen und Reorganisationen in der Bankenlandschaft zunächst Anlass zur Sorge geben und die Frage nach dem widerspruchsfreien Nebeneinander eines seriösen Kunden-Bank-Verhältnisses in einer andauernden Phase der wirtschaftlichen Umstrukturierung aufwerfen. Aktuelle Umfragen zum Thema Dienstleistungsqualität und Kundenberatung bringen diesbezüglich sehr differente und erklärungsbedürftige Ergebnisse (vgl. BRUNE 2000, S. 511; vgl. TENHAGEN 2000, S. 511). Dem öffentlich diskutierten konträren Ruf und angelasteten Makel der Branche steht ein sehr heterogenes persönliches Dienstleistungsempfinden der Kunden gegenüber. In Wertschätzung der positiven Rückmeldungen lässt die Diskussion formal zumindest den Deutungsversuch zu, dass in Zeiten einer allgemein diffizilen Branchenlage die individuell erlebte Akzeptanz und die gegenwärtig politisch-gesellschaftlich debattierte Themenkonjunktur unabhängig voneinander wahrgenommen werden können (vgl. BÜRKLIN 2001, S. 1).

Umso mehr erstaunen vor diesem Hintergrund aktuelle Umfrageergebnisse der STIFTUNG WARENTEST, die den Instituten im Bereich von Anlageberatung und Baufinanzierung gravierende Beratungsmängel bescheinigen. Insbesondere im Bereich Baufinanzierung bestätigt ein wiederholter Testdurchlauf mit 140 Baufinanzierungsgesprächen, dass sich die Beratungsqualität seit der letzten Untersuchung - drei Jahre zuvor - nicht verbessert hat (vgl. FINANZTEST 2003a, S. 13; vgl. FINANZTEST 2000a). Jede vierte Baufinanzierungsberatung war mangelhaft und wies z. T. gravierende und für den Kunden folgenschwere Beratermängel in der Ermittlung der Gesamt- und Nebenkostenbelastung, der Kreditinformation und der Finanzierungskonstruktion auf (vgl. FINANZTEST 2003a, S. 14; vgl. FINANZTEST 2000a, S. 12 ff.). Nur ein

Viertel der Beratungsgespräche verdiente nach Ansicht der Tester das Urteil ‚gut'. Neben der Vielzahl an fachlichen Beratungsdefiziten bemängelten die Testkunden auch das Unvermögen der Berater zur systematischen Bedarfsanalyse und einer konzeptionell angelegten Finanzierungsberatung (vgl. FINANZTEST 2003b, S. 15 ff.; vgl. FINANZTEST 2000b, S. 13 ff.). Darüber hinaus deckte der Beratungstest nicht nur die fachlich schlechte Beratung, sondern auch eine unzureichende bzw. unterlassene Kundenaufklärung nach dem so genannten ‚Freiwilligen Verhaltenskodex über vorvertragliche Informationen für wohnungswirtschaftliche Kredite'[69] auf (vgl. FINANZTEST 2003a, S. 13).

Ergänzt man die Untersuchungsergebnisse um die Frage nach den vergleichsweise wichtigsten Eigenschaften des Bankberaters, anhand dessen Kunden seine Kompetenzen beurteilen, bescheinigt eine Untersuchung von GIERL/HELBICH, dass Kunden insbesondere darauf achten, ob der Berater während eines Gesprächs notwendige Informationen aus seinem Gedächtnis abrufen kann. Freundlichkeit und kommunikative Kompetenzen (die Fähigkeit, Aussagen klar und deutlich zu formulieren) wurden ebenfalls als besonders wichtig eingestuft (vgl. GIERL/HELBICH 1997, S. 543).

Die aktuellen Entwicklungen im Finanzsektor werden häufig unter dem Blickwinkel eines grundlegenden Paradigmenwechsels zusammengefasst. Er drückt sowohl die Vielfalt als auch die Vehemenz der gegenwärtigen Umbruchsituation aus, angefangen vom allgemeinen Strukturwandel, strategischer Personalstrukturierung, neuen Vertriebswegen im Kontext innovativer IT-Technologie und veränderten Kundenbedürfnissen. Sie zeigen, dass sich das Dienstleistungsspektrum der Branche durch das Zusammenspiel innovativer Faktoren bündelt, dessen Erfolg von der Transformation und dem Bestehen in einer zunehmend dynamischen Wettbewerbssituation abhängt. Markt- und Kundenorientierung zählen dabei zu den wichtigsten Größen. Sie finden sich in den Formulierungen von Anforderungsprofilen zukünftiger Mitarbeiter und insbesondere als Schwerpunkte in der beruflichen Erstausbildung wieder (vgl. BACKHAUS/KÖSTER 1998, S. 7 ff.; vgl. GEWERKSCHAFT HBV 1998, S. 8 ff.; vgl. VERORDNUNG ÜBER DIE BERUFSAUSBILDUNG BANKKAUFMANN/BANKKAUFFRAU, § 3 Aus-

[69] Der Kodex wurde von den europäischen Verbraucherorganisationen und kreditwirtschaftlichen Verbänden ausgehandelt und verabschiedet. Die Kreditinstitute wurden von der EU-Kommission aufgefordert, diesen Verhaltenskodex bis September 2002 umzusetzen. Kreditinstitute, die den Kodex unterzeichnet haben, verpflichten sich, den Verbraucher vor Vertragsabschluss umfassend zu informieren und ihm diese Informationen im Rahmen des ‚Europäischen standardisierten Merkblatts' zur Verfügung zu stellen (vgl. FINANZTEST 2003a, S. 13).

bildungsberufsbild). ‚Banken als Dienstleister' bedeutet demzufolge vor allem eine erfolgsgerechte Qualifizierung der Mitarbeiter in einem sich gewandelten vom „produktbezogenen zum kundenorientierten Kommunikations-Beruf" (BACKHAUS/KÖSTER 1998, S. 11).

Diese Fragestellung und explizit die Verortung von Dienstleistungskompetenz im Berufsprofil des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau sowie mögliche Förderpotenziale in der Erstausbildung stehen in den folgenden Ausführungen im Vordergrund. Vorab soll ein Überblick **aktueller Entwicklungen im Bankensektor** mit Schwerpunkt-Setzung in den Bereichen **allgemeiner Strukturwandel, Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologien** und **allgemeine personal-politische Aspekte** mit ihren Bezügen bzw. Auswirkungen für die Erstausbildung erfolgen. Darüber hinaus soll im Kontext der Neuordnung des Ausbildungsberufes Bankkaufmann/Bankkauffrau die Lernfeldphilosophie und neue Ausrichtung des Berufsbildes auf das Lernziel der Markt- und Kundenorientierung dargestellt werden. Anschließend wird der Ansatz einer berufsspezifischen Einordnung von Dienstleistungskompetenz im Anforderungs- und Berufsprofil des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau unternommen.

4.2 Strukturwandel im Banken- und Finanzdienstleistungssektor

„Die Marktkräfte treiben die Veränderungen in der Finanzbranche voran, Neuorientierung der Unternehmensstrategien, Fokussierung der Geschäftsfelder und Vertriebswege sowie Fusionen und Firmenkäufe sind Konsequenzen dieser Kräfte."[70]

Die Bankenlandschaft ist im Umbruch, der Strukturwandel und seine Triebkräfte von epochalem Ausmaß, die Wettbewerbssituation und der Existenzdruck für die Kreditinstitute massiv. Zum einen ist die gegenwärtige Situation gekennzeichnet durch die Vielfalt an Einflussfaktoren und zum anderen durch die damit verbundenen drastischen Konsequenzen für die Branche und ihre Mitarbeiter: „Die Faktoren Internationalisierung, Globalisierung, Liberalisierung der Regulierung des Bankgeschäfts und Harmonisierung im Rahmen der europäischen Wirtschafts- und Währungsunion, Deregulierung von Märkten, Weiterentwicklung und Einsatz moderner Informations- und Kommunikationstechnologien im Bankwesen, Securisation, demographische Veränderungen und damit einhergehende Veränderungen des Kundenverhaltens mit einer

[70] NOLLER 2001b, S. 1.

gestiegenen Preis- und Wertesensibilität sind derzeit die **Triebkräfte für einen strukturellen Wandel** in der Bankenwelt“ (NOLLER 2001b, S. 1 - Hervorhebung im Original; A. d. V.).

Bedingt ist der Strukturwandel im Kontext der ‚gesamtwirtschaftlichen Veränderungen’ hauptsächlich durch folgende Entwicklungen (vgl. BACKMANN/MOSER 2000, S. 20; vgl. NOLLER 2001a, S. 18; vgl. STRÖER 2000, S. 12 f.; vgl. HÖPER 2000, S. 396; vgl. BRUNE 2000, S. 511):

Internationalisierung, Globalisierung, Liberalisierung

- zunehmend internationale Reglementierung (EU-Kommission, Baseler Bankenausschuss)
- Trend zur internationalen Standardisierung
- Liberalisierung und Harmonisierung im Rahmen der europäischen Wirtschafts- und Währungsunion

Verstärkter Wettbewerb

- steigende Anzahl der Marktteilnehmer und die Fokussierung von Konkurrenten aus dem Banken- und Nichtbankenbereich
- höhere Transparenz des Produktangebots und der Konditionen
- kürzere Produktzyklen und häufigere Produktinnovationen
- Deregulierung von Märkten

Technische Innovationen

- neue Vertriebskanäle und -formen durch neue Kommunikations- und Informationstechnologien, insbesondere das Internet
- sinkende Transaktionskosten und fallende Eintrittsbarrieren

Verändertes Kundenverhalten und -sensibilität

- hohes Anspruchsdenken in Beratung und Betreuung
- Kundenorientierung als wirtschaftliche Notwendigkeit
- gestiegene Preis- und Wertesensibilität des Kunden

Die Folgen dieser Entwicklung sind drastische und vielschichtige institutionelle Veränderungen im Bankensektor (vgl. DIEDRICH 1999, S. 13; vgl. NOLLER 2001a, S. 18; vgl. NOLLER 2001b; vgl. BACKMANN/MOSER 2000, S. 20 f.; vgl. WAGEMANN 2000, S. 21 ff.):

Outsourcing, Spezialisierung, Diversifikation, Allianzen

- Auflösung der traditionellen Wertschöpfungskette
- neue Formen der Arbeitsteilung (Vertrieb, Portfolio, Produktion)
- Herausbildung spezialisierter Teilbanken
- Neuorientierung und -definition der Unternehmensstrategie
- Verlagerung von Dienstleistungen außerhalb der Kernkompetenzen an externe Berater

Abschließend ergeben sich auf einer weiteren Ebene als Szenarien des Strukturwandels einschneidende Umstrukturierungen bestehender Arbeits- und Organisationsformen als künftige Herausforderungen und wettbewerbsentscheidende Erfolgsfaktoren (**Tab. 4-1**).

Der Einfluss neuer technischer Szenarien ist auf allen Strukturebenen maßgeblich, ihre professionelle Implementierung und die damit einhergehende Etablierung neuer Absatzmärkte und Vertriebskanäle ist einer dieser Erfolgsfaktoren der Branche.

Dennoch vermag der technische Wandel und seine Herausforderungen die aktuelle Strukturdebatte nicht allein zu führen. Sie wird ergänzt durch personalpolitische und qualifikatorische Dimensionen, insbesondere durch den Aspekt der Kundenorientierung. Strukturwandel integriert somit technischen Wandel bei gleichzeitigem Überdenken und Nutzbarmachen sozialer Kompetenzen (vgl. DIEDRICH 1999, S. 12) und bedeutet Synergie und Innovation im Sinne einer ganzheitlichen Gesamtstrategie.

	aktuell	künftig
Arbeitsstruktur	Banken, Finanzdienstleister	Finanzdienstleister, IT-Anbieter, Provider, Handelsketten, Versorgungsunternehmen
Kundenansprache	zielgruppenorientiert	einzelkundenorientiert; teilweise Umkehrung der Kommunikationsintitiative via Information on demand
Kernkompetenzen	Produkt- und Marktkenntnis Filialnetz, Risikomanagement, Processing	Kundenbasis/Kundenzugang, Technologie-/Medien-Know-how, Wissensmanagement, „Kanalmacht“ (Multi-Channel)
Geschäftsprozesse	unternehmensintern, Informations- und Medienbrüche	unternehmensübergreifend vernetzt; informations- und medienbruchfrei
Fertigungstiefe	hohe Fertigungstiefe über die gesamte Wertschöpfungs-Kette, hoher Autonomiegrad	intensiver Zukauf oder Weiterhandeln von Teilleistungen; virtuelle Netzwerke mit hoher zwischenbetrieblicher Arbeitsteilung

Tab. 4-1: Banken im Umbruch (DIEDRICH 1999, S. 16).

4.2.1 Auswirkungen der Informations- und Kommunikationstechnologien

„Banken sind die Avantgarde für neue Technologien.“[71]

E-Commerce, Online-, Home-, Multi-Channel- oder Direct-Banking, Discount Brokerage, One-to-one-Marketing ... - das Kreditgewerbe gehört zu den Branchen mit der größten Dichte an Datenverarbeitung und Informations- und Kommunikationstechnologie. Die IT-Nutzung findet sich dabei zum einen nahezu flächendeckend an jedem Arbeitsplatz im Bankensektor wieder. Zum anderen drängt sie seit Mitte der 1990er Jahre verstärkt in das Privatkundengeschäft und hier - mit dem Trend zu Selbstbedienung - insbesondere in die Bereiche Kontoinformation und Zahlungsverkehr (vgl. KREYENSCHMIDT/WOY 1999, S. 22 f.). Der Einfluss innovativer Technologie-Trends und die damit verbundene Diversifizierung neuer Vertriebskanäle für Finanzdienstleistungen ist sicherlich eine der größten Herausforderungen und Wettbewerbsfaktoren für das Finanzgeschäft: „Wir müssen akzeptieren, dass die räumlichen

[71] MANG/PINKL 1999, S. 90.

und zeitlichen Grenzen der Kommunikation ihre Bedeutung verlieren. Die Informationstechnologie hat die Parameter des Finanzgeschäfts drastisch verschoben“ (RECKTENWALD[72] zitiert nach SCHULZ 2000).

Die Branche nimmt jedoch nicht erst seit dem Internetzeitalter eine Vorreiterrolle oder Pionierfunktion auf dem elektronischen Markt ein, sondern schrieb schon Anfang der 1960er Jahre mit dem Einsatz erster Großrechner für das Handling von Massendaten EDV-Geschichte (vgl. MANG/PINKL 1999, S. 90; vgl. THOMAS 1989, S. 46 ff.). Dabei zeigt ein kurzer historischer Medienrückblick, dass die EDV-Expansion jedoch erst in Verbindung mit den so genannten neuen IuK-Technologien und somit relativ spät für strategische Geschäfts- und Kundenbindungsprozesse genutzt wurde. Die Anfänge in den 1960er Jahren lagen im Bereich der Rationalisierung bzw. Automatisierung des standardisierten und steigenden Massengeschäfts, der Straffung und Zentralisierung in den Abwicklungsabteilungen sowie der Vereinheitlichung des Vordruckwesens (Zahlungsverkehrsbelege, Bankleitzahlsystem). Im Vordergrund stand die „Gewährleistung von Transparenz innerbetrieblicher Ablaufprozesse, die wegen der quantitativ ständig zunehmenden Zahl von Konten und Kontobewegungen unübersichtlicher wurde“ (BAETHGE/OBERBECK 1986, S. 91). Doch schon in den 1970er Jahren war die Datentechnik und -verarbeitung überholt und wurde durch ein neues Grundkonzept auf der Basis von Datenbanken und Steuerungssystemen abgelöst. In den Vordergrund rückte die „*qualitative Auswertung und Interpretation der erfaßten Daten*, um so zu verbesserten geschäftspolitischen Steuerungsmöglichkeiten und zu einer Intensivierung von Geschäftsbeziehungen zu kommen“ (BAETHGE/OBERBECK 1986, S. 92 - Hervorhebung im Original; A. d. V.). Als Prognose für die Branchentrends Ende der 1970er, Anfang der 80er Jahre wurde insbesondere das Konzept der computerunterstützten Sachbearbeitung und Kundenbetreuung, die Vollautomatisierung des Zahlungsverkehrs, die Integration von Simulationsmodellen für Geschäftsverläufe oder Zinsentwicklungen in das Beratungsgeschäft gesehen (vgl. BAETHGE/OBERBECK 1986, S. 98 ff.; vgl. THOMAS 1989, S. 47 ff.).

Heute scheint jedoch weniger die konzeptionelle Basis, d. h. Vernetzung, Datenverarbeitung und -management, das EDV-Parameter im Bankengeschäft zu sein als vielmehr die Frage nach adäquater Kundenorientierung, Produktinnovation und Information über die elektronischen Vertriebswege. Neue Technologien und allen voran

[72] Training Consultant bei der Deutschen Bank.

das Internet forcieren die Wettbewerbssituation in der Finanzbranche und schaffen neue Kommunikations- und Absatzformen für Finanzgeschäfte. Doch die viel zitierte multimediale Entwicklungslinie der Erreichbarkeit - unabhängig und flexibel von Ort und Zeit, d. h. von Bankfiliale und Öffnungszeiten - ist für die Kreditwirtschaft zugleich mit grundlegenden Herausforderungen verbunden.

Am Anfang steht die Frage nach dem Mehrwert der Technologie. Der erfolgreiche Einsatz und die Expansion von Internet-Zahlungssystemen in der Bankenlandschaft und deren Umsetzung in innovative Geschäftsstrategien ist insbesondere von folgenden Überlegungen abhängig (vgl. LERNER/DIEDRICH 2000, S. 186):

- **Kundenbindung:** Welchem Kundenkreis können Leistungspakete mittels technischer Vertriebswege angeboten werden, d. h. für welche Klientel wird sich beispielsweise Online-Banking zum zentralen Wettbewerbsfaktor für die Bank entwickeln?
- **Akzeptanz:** Welche Online-Dienste werden von welcher Kundengruppe akzeptiert und nachgefragt oder müssen modifiziert werden?
- **Sicherheit**: Welche Nutzerhemmnisse infolge von Sicherheitsbedenken werden geäußert?
- **Rechtliche Fragen:** Welche rechtlichen Rahmenbedingungen und Entwicklungen sind in diesem Geschäft zu beachten?
- **Kosten:** Welche Investitionen sind zu tätigen, um den Kunden den technischen Zusatznutzen bieten zu können, und welche Kosten werden dadurch verursacht?

Eben diese Fragestellungen repräsentieren bei aller Euphorie um den technischen Innovationsschub das aktuelle ‚Barrierespektrum' für das E-Commerce-Geschäftsfeld. Sicherlich wird sich das Online-Banking allein schon als Kostensenkungspotenzial zum zentralen Wettbewerbsfaktor entwickeln. Mit den neuen Vertriebswegen wird aus Kundensicht jedoch immer noch mangelndes Vertrauen und Sicherheitsbedenken assoziiert.[73] Sie sind anzupassen an ein ebenso verändertes, aufgeklärteres

[73] Repräsentative Umfrage der GIGA INFORMATION GROUP/ARTHUR C. LITTLE von 1999 (Einfachnennung) unter Bankkunden (HEYDEMANN 2000, S. 640):

- mangelnde Sicherheit (27 %)
- Vertraulichkeit (20 %)

Kundenprofil und -verhalten, das sich insbesondere durch folgende Merkmale auszeichnet (vgl. NIEMEYER 2001):

- Technikaffinität
- zunehmende Markttransparenz
- erhöhte Informiertheit und Verhandlungsmacht
- sinkende Bankloyalität

Diese grundlegenden Probleme für den Bereich des E-Commerce und deren Anpassung an eine veränderte Kundenmotivation zeigen, welche strategische Bedeutung der Serviceaspekt bei diesen innovativen, aber intransparenten Vertriebskanälen einnimmt. Als Quintessenz der IT-Entwicklung und deren Folgen für die Kundenberatung in der Finanzbranche ist festzustellen: „Bei den Banken gibt es zwei gegenläufige Entwicklungen: Zum einen nimmt die Automatisierung und das Direktgeschäft zu, zum anderen wird Beratungs- und Servicequalität wichtiger“ (THIELE 1998, S. 60).

Diese Entwicklung kann grundsätzlich als durchaus positiv gedeutet und empfunden werden. Entgegen der Gefahr der zunehmenden SB-Automation und des Loyalitätsverlusts des Kunden gegenüber dem Unternehmen (vgl. WEILER 2000a, S. 10) wird qualifizierte Betreuung, Beratung und Kundenorientierung als wichtiger Trend hinter der überragenden Bedeutung und Ausweitung des Directbanking genannt (**Tab. 4-2**).

Konsens herrscht weiterhin in der Hinsicht, dass die zunehmend durch SB-Geräte geprägten Filialen vor Ort mehr Zeit für persönliche und individuelle Beratung lassen. Entlastet von einfacher Routinetätigkeit und der Abwicklung standardisierter Arbeitsabläufe liegt der Fokus auf der Intensivierung von komplexen, beratungsintensiven und erklärungsbedürftigen Finanzleistungen, wobei sich das inhaltliche Spektrum zwischen dem Trend zur Allfinanzberatung und der Spezialisierung einzelner Kreditinstitute bewegt (vgl. THIELE 1998, S. 60; vgl. WEILER 2000b, S. 12; vgl. FIALA/ SCHMOLL 2000, S. 50 f).

- Verfügbarkeit von Inhalten (12 %)
- fehlende Standards und Infrastruktur (1 %)
- fehlende soziale Akzeptanz (7 %)
- unklares Potenzial (6 %)
- organisatorische Implementierbarkeit (6 %)
- unklare rechtliche Rahmenbedingungen (5 %)
- andere (akkumuliert) (5 %).

Informationstechnologie aus Sicht der Banken			
Wichtige Trends	**Nennung in Prozent**	**Notwendige Innovationen**	**Nennung in Prozent**
Directbanking/Homebanking	29	Kommunikationsnetze	33
Kundenorientierung/qualifizierte Beratung	21	Neue Technologie/ Infrastruktur	27
Vernetzung	13	Personalaufstockung	16
Rationalisierungsdruck	9	Anbindung interner und externer Märkte	13
Größerer Wettbewerb durch Liberalisierung und Konzentration	7	Personalschulung	13
Neue Medien	6	Workflow/Dokumentenmanagement	9
Globalisierung von Märkten	4	mehr Standardsoftware	7
SB-Terminals/ Filialreduzierung	4	Internet-Angebote	7
Produkterweiterung	4	Papierreduzierende Techniken	6
Euro	3	Call Center/Hotline	4
Chip-/Cash-Card	3	Data Warehouse	4
Risk Management	3	SB-Filialen	4

Tab. 4-2: Informationstechnologie aus Sicht der Banken (THIELE 1998, S. 61).

Für den Kundendialog an der Schnittstelle zwischen Technik und persönlicher Beratung verdeutlicht die Bezeichnung der ‚bedienten/betreuten Selbstbedienung' oder das ‚Dialog-Banking' (vgl. WEILER 2000b, S. 12; vgl. FIALA/SCHMOLL 2000, S. 51 f.) die aktuelle Diskussion um eine zunehmende Technik-Implementierung in den Filialbetrieb. Die Frage nach Stellenwert und Akzeptanz der SB-Automation ist jedoch nur ein Aspekt (bzw. Meilenstein) in der Diskussion um die Zunahme technischer Vertriebs- und Zugangswege zum Kunden (vgl. **Abb. 4-1**).

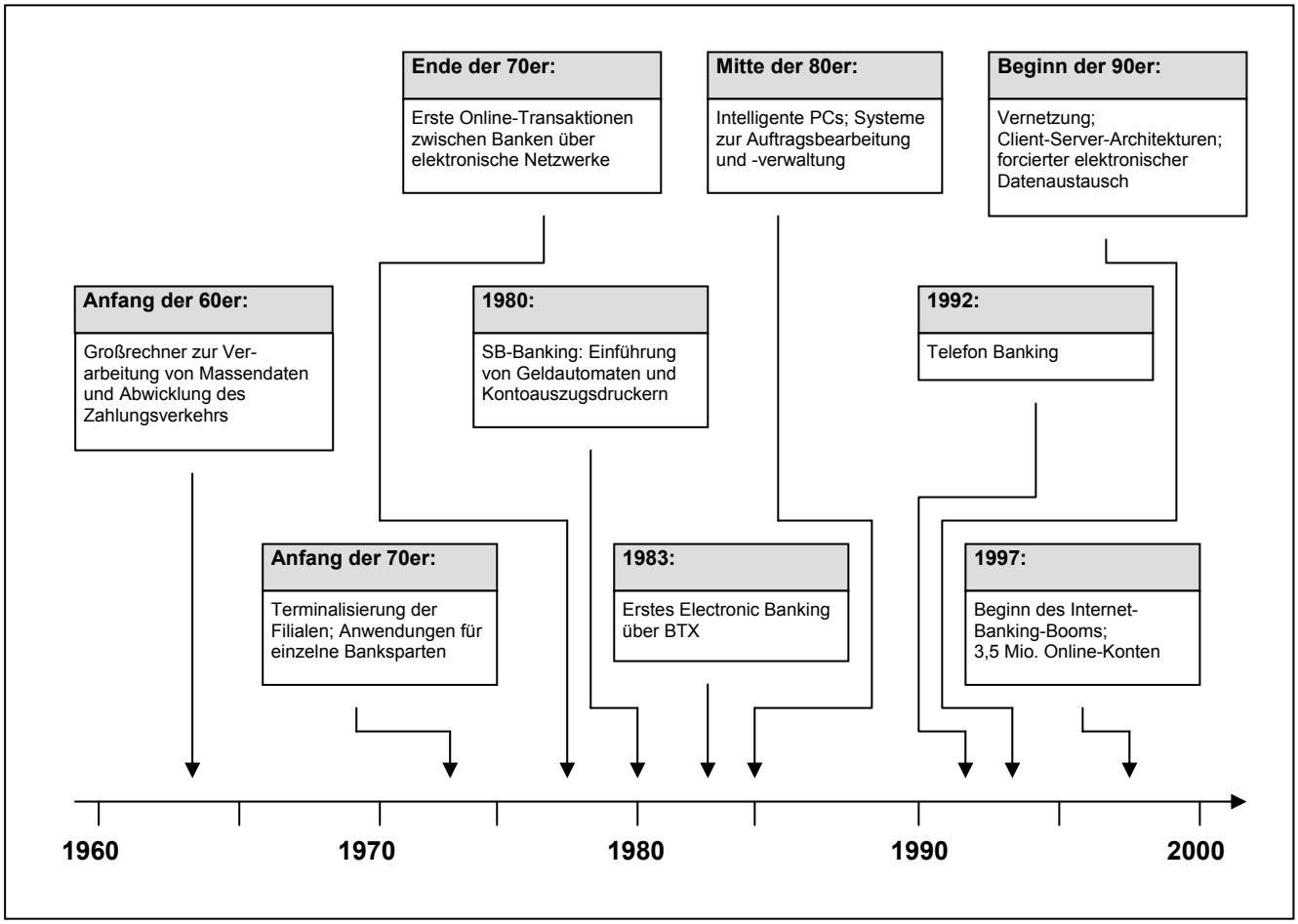


Abb. 4-1: Entwicklung der Informationstechnologie in Kreditinstituten (MANG 2002, S. 30).

Unabhängig davon, dass der Wunsch nach (wiederkehrender) persönlicher Beratung aus Kundensicht geäußert wird, ist die fortgeschrittene technische Form der Dienstleistungsorientierung schon zum Status quo geworden und wird insbesondere von der jungen Generation vom Kreditinstitut gefordert. Neue elektronische Vertriebskanäle (E-Banking) sind also schon längst kein „positiv differenzierender Wettbewerbsfaktor mehr“ (MANG 2002, S. 29), über den man als Institut Kunden gewinnen könnte. Vielmehr belegen aktuelle Umfrageergebnisse das Gegenteil[74]: Fehlt dieser Standard als Zugangsweg, besteht die Gefahr, die Kunden an die Konkurrenz zu verlieren (vgl. MANG 2002; vgl. ARNOLD 2001).

[74] Laut Umfrage (Juli 2000 - Juni 2001) des Bundesverbandes deutscher Banken: Jeder Fünfte Deutsche nutzt das Online-Banking (im Vergleich zum Vorjahr: jeder Zehnte). Bei den Kunden mit Internet-Zugang dominiert insgesamt der Wunsch nach Preisvergleich und Finanzinformation über das Netz (vgl. ARNOLD 2001; Umfrage im Auftrag des Bankenverbandes über die Forschungsgruppe Wahlen Telefonfeld GmbH).

Welche Zukunftsszenarien scheinen sich nun in Sachen Kundenansprache und Kommunikationstechnologie abzuzeichnen? Es wächst eine neue Kundengeneration für die Kreditinstitute heran, die mobile Kommunikations- und Internettechnologie schon jetzt als Lebensstil verinnerlicht und selbstverständlich nutzt bzw. praktiziert. Sie ist geprägt durch den Umgang mit den neuen Medien, sowohl im beruflichen Kontext als auch insbesondere im sozialen und privaten Umfeld. Darüber hinaus werden als gegenwärtig wichtigste Zielgruppe die so genannten ‚Business People' oder das ‚Upper Retail Segement' gesehen und bereits stark umworben (vgl. WOHLFAHRT 2000, S. 729 f.; vgl. FRISEMO 2000, S. 10 f.; vgl. PHILIPONA 1999, S. 2; vgl. BERNET 1995, S. 27).[75]

Das Zukunftspotenzial dieser heranwachsenden Medien- und Kundengeneration ist erkannt, ebenso ihre Technikaffinität und ihr Anspruchsdenken (vgl. WOHLFAHRT 2000, S. 729). Weniger die Auseinandersetzung mit etwaigen Technikvorbehalten dieser Kundengruppe und die Akzeptanz der technischen Vertriebskanäle wird Thema sein als vielmehr die gezielte Ausrichtung auf diese eben zunehmend aktive Klientel mit entsprechenden Kundenbindungsstrategien, die insbesondere die Verlagerung von Beratungsdienstleistungen auf das Internet beinhalten.

Vor diesem Hintergrund sei an dieser Stelle beispielhaft die Gründung der 1. Europäischen Internetbank, der NetBank AG Hamburg, erwähnt, die für eben diese Klientel (insbesondere die Kundentypen Berufsanfänger und Sparer) ein komplettes Outsourcing der Bankenleistungen auf das Netz anbietet.[76] Ihre Organisations- und Bankenstrategie sieht eine möglichst umfassende Digitalisierung aller Kundendaten vor sowie einen rein webbasierten Netzauftritt, bei dem selbst die telefonische Anfrage für eine Produktberatung nach eigenen Aussagen zwecklos ist (vgl. ARTELT 2001). Outsourcing in seiner extremsten Form bedeutet dabei konsequenterweise auch den Verzicht auf sämtliche Briefsendungen und demzufolge die ausschließlich technische

[75] Als ‚Business People' bzw. ‚Upper Retail Segment' wird die Altersgruppe von 25-36 Jahren bezeichnet. Die wichtigsten Merkmale dieser Klientel sind: technik- und medienversiert, hohes Bildungsniveau, wohlhabend, permanente Erreichbarkeit per E-Mail/Handy beruflich zwingend erforderlich, interessiert am Brokerage-/Wertpapier-Geschäft. Für den Retail-Kunden bedeutet Kundennähe (BERNET 1995, S. 27):

- überall auf Dienstleistungen der Bank zugreifen zu können;
- jederzeit, d. h. rund um die Uhr, an 365 Tagen im Jahr;
- die Bank geht zum Kunden, nicht umgekehrt;
- einfache Modalitäten für die Aufnahme und den Unterhalt der Bankbeziehung;
- ein alle Finanzbedürfnisse umfassendes Angebot aus einer Hand zur Verfügung zu haben.

[76] Gründungsdatum der NetBank AG: 02.04.1999 (vgl. NetBank AG 2002).

Abwicklung aller Leistungen per Mail oder Handy: „Kontoinformationen sind jederzeit abrufbar und werden Ihnen auf Wunsch per E-Mail oder auf Ihr Handy zugesandt“ (NETBANK 2002). Die gegenwärtige Deep-Discounter-Strategie mit dem Fokus auf hohe Effizienz bei gleichzeitig niedrigen (Personal-)Kosten[77] und einer vergleichsweise geringen Produktpalette ist jedoch erst der Anfang. Anvisiert wird der möglichst schnelle Aufbau eines webgestützten Beziehungs- und Bedürfnismanagements mit der Möglichkeit zur bedarfsgerechten Zielgruppenspezialisierung.

Die reine Internetbank ist zum jetzigen Zeitpunkt sicherlich noch ein Extrembeispiel und in ihrer Entwicklung ein Stück Vision für eine zwar (heran-)wachsende, aber noch sehr spezifische Kundengruppe. Dennoch zeigt sich, dass hier schon sehr intensiv der nächste Break Even in Sachen Dienstleistungskompetenz angepeilt wird: die Generierung und Konzeption einer idealtypischen virtuellen Beratungsleistung (vgl. NIEMEYER 2001). Als gegenwärtig realistisches Fazit kann dagegen festgehalten werden: Der Aufbruch des Sektors in den multimedialen Wettbewerb und die Etablierung neuer Vertriebskanäle ist - unter Berücksichtigung eines zielgruppenspezifischen Blickwinkels - geprägt durch die Erkenntnis der Notwendigkeit eines Nebeneinanders von persönlicher Beratung in Zweigstelle und Netz bei gleichzeitiger Nutzbarmachung des Kommerzialisierungs- und Distributionspotenzials des Internet.

4.2.2 Personalpolitische Aspekte

„Die Banken sind die Stahlindustrie der neunziger Jahre.“[78]

Auch wenn die Ausmaße des strukturellen Wandels sowie die drastischen Entwicklungen und Perspektiven im IT-Bereich eher das Gegenteil vermuten lassen: „Trotz immer wiederkehrender gegenteiliger Behauptungen hat sich die Bankenbranche hinsichtlich der Beschäftigung bisher als einer der stabilsten Wirtschaftszweige erwiesen“ (KREYENSCHMIDT 2000, S. 395).

Das belegen zum einen die nahezu gefestigten Beschäftigtenzahlen im Kreditgewerbe im Zeitraum von 1991 bis 2000. Zum anderen sind auch die jährlich knapp 18.000 Neueinstellungen im Berufsbild Bankkaufmann/Bankkauffrau seit Mitte der

[77] Personalstand im August 2002: 12 Mitarbeiter (vgl. SIEMS 2002).
[78] Vielzitiertes und seinerzeit aufsehenerregendes Statement von Ulrich CARTELLIERI, ehemaliger Vorstand der Deutschen Bank, aus dem Jahre 1990 - nach einem Zitat der französischen Unternehmer Michel Godot und Jean-Pierre Plas aus dem Jahre 1979 (CARTELLIERI 1990, S. 368).

1990er Jahre auf relativ stabilem Niveau.[79] Dabei nimmt der Bankkaufmann/die Bankkauffrau unter den ‚Top Ten' der am häufigsten gewählten Ausbildungsberufe für männliche und weibliche Jugendliche im Jahr 2000 Position 6 ein (BMBF 2002, Übersicht 34, S. 103). Differenziert man noch einmal bei den Schulabschlüssen, dann ist der Bankkaufmann/die Bankkauffrau bei den Ausbildungsanfängern mit Hochschulreife das favorisierte Berufsbild (BMBF 2002, Übersicht 18, S. 87).[80]

Doch entgegen der bis dato beachtlichen Resistenz im personalpolitischen Bereich scheint sich die CARTELLIERI-Vision nun langsam zu bewahrheiten. Mittelfristig werden stark rückläufige Beschäftigtenzahlen aufgrund der sich verstärkten gesamtwirtschaftlichen Wettbewerbssituation der Banken sowie bedrohliche Arbeitsmarktperspektiven prognostiziert. Der Verlust von bis zu 200.000 Arbeitsplätzen im Bankensektor wird dabei insbesondere auf die Wirkungsfaktoren von Technologisierung und Reduzierung des Serviceangebots zurückgeführt (vgl. GILBERT 2001, S. 219 f.)

Hat der Strukturwandel gegenwärtig noch weniger das Gesamtvolumen an Arbeitsplätzen beeinträchtigt, so brachte er bereits qualifikatorische Strukturprozesse hervor, die sich in einem „steigenden Prozess der Höherqualifizierung der Beschäftigten" (KREYENSCHMIDT 2000, S. 398) zeigen. Bei diesem zunächst positiven Trend ist vor allem der Ort der Qualifikationsverdichtung zu bedenken. Sie wird im so genannten Front-office im Bereich der allgemeinen und spezialisierten Kundenbetreuung gesehen und verläuft parallel zu einem sich anbahnenden Personalabbau im Segment der Kundenbedienung. Im traditionellen Filialnetz droht demnach eindeutig als Folge der technikbedingten Einbeziehung des Kunden in seine Bankgeschäfte (SB-Automation) und durch die Reduzierung von Zweigstellen ein erheblicher Teil

79

Beschäftigte im Kreditgewerbe (gesamtes Kreditgewerbe)		**Neuabschlüsse im Ausbildungsberuf Bankkaufmann**		**Auszubildende insgesamt im Ausbildungsberuf Bankkaufmann**	
1991	723.550	1991	25.738	1991	62.286
1992	744.400	1992	24.932	1992	65.085
1993	754.200	1993	22.861	1993	63.653
1994	761.150	1994	20.487	1994	59.038
1995	760.950	1995	18.278	1995	53.781
1996	753.750	1996	16.900	1996	48.649
1997	754.300	1997	17.388	1997	46.338
1998	754.950	1998	17.737	1998	46.244
1999	758.000	1999	17.682	1999	46.495
2000	759.900	2000	18.058	2000	46.777
		2001	17.034	2001	46.063

Quelle: Deutsche Bundesbank **In: BIBB-Datenblatt 6910 Bankkaufmann/-kauffrau**

80 Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Rückblick in die 1980er Jahre auf die Untersuchung „Zur Neuordnung der Berufsbildung im kaufmännischen und verwaltenden Bereich" der Friedrich-Ebert-Stiftung (im Auftrag des Deutschen Gewerkschaftsbundes); vgl. hierzu THOMAS 1989, S. 216.

des Personalabbaus. Durch die konsequente Überleitung des Kunden auf die SB-Nutzung steht ein zunehmender Abbau infolge des anvisierten Wegfalls von Serviceaktivitäten bevor (vgl. BACKHAUS/WAGNER 1999, S. 519).

Doch der kundennahe Bereich stellt nicht das Gros des Personalanteils im Finanzgewerbe dar und durch die Verlagerung von Geschäftsabläufen auf technische Vertriebswege drohen auch im Back-office Einsparungen und Entlassungen. Von dieser digitalen Rationalisierungswelle wird insbesondere der Anteil der geringer Qualifizierten betroffen sein. Unklar ist dagegen das Ausmaß der Personalreduzierung: Die Bandbreite der Prognosen deckt das Spektrum von unspektakulär - weil branchenintern, z. T. durch natürliche Fluktuation kompensierbar - bis dramatisch und spektakulär mit der Folge gewaltiger Massenentlassungen und drastischer Reduzierungen des Filialnetzes ab (vgl. ALICH 1998, S. 14 ff.; vgl. HILLER 1999; vgl. SCHNAUSE 1995). Sie müssen jedoch im Zusammenhang unternehmensspezifischer Entwicklungen und Fusionswellen bewertet werden und sind somit nicht generalisierbar. Die gemeinsame Tendenz ist dennoch die branchenbestimmende Strömung und Anpassung an die wirtschaftlich veränderte Wettbewerbslandschaft und die interne Personalpolitik als Megathema des Finanzsektors. Das bestärkt auch ein Vergleich der europäischen Bankstellendichte, bei der Deutschland trotz Reduzierungen im Filialnetz als ‚overbanked' und ‚overbranched' abschneidet (vgl. BUNDESVERBAND DEUTSCHER BANKEN 2000, S. 56).[81]

Diese Stimmungen bleiben nicht wirkungslos und schlagen auch auf den Ausbildungsbereich über: Der stabilen Ausbildungsquote steht ein spürbarer Bewerberrückgang bei gleichzeitigem Qualifikationsabfall der Kandidaten entgegen.[82] Auf Seiten der Schulabgänger kann diese Entwicklung angesichts des Strukturwandels auf einen Attraktivitätsverlust des Berufsbildes Bankkaufmann/Bankkauffrau hindeuten, welcher insbesondere die Bewerber zum Nachdenken bewegen dürfte, für die die Parameter ‚gesicherte berufliche Zukunft/Übernahmegarantie nach der Ausbildung' und ‚Prestige' bei der Berufswahl an erster Stelle stehen (vgl. KREYENSCHMIDT 2000, S. 390 f.; vgl. MICHAEL 1999, S. 24 ff.). Darüber hinaus beklagen die Institute seit einigen Jahren einen zunehmend schwierigeren, insbesondere

[81] Ein weiterer, in diesem Zusammenhang gern angeführter Vergleich: „Nach wie vor gibt es in Deutschland doppelt so viel Bankstellen wie Tankstellen" (HEINTZELER 2001b, S. 320).
[82] Rückgang der Bewerberzahlen in 2001 um insgesamt 1.094 (im Vergleich zum Vorjahr) sowie Rückgang der Ausbildungsanfänger mit Hochschulreife von 68,4 % (1999) auf 59,2 % (2001) (vgl. BMBF 2002, Übersicht 18, S. 87; vgl. BMBF 2003, S. 95).

zeit- und kostenaufwändigeren Prozess der Nachwuchsrekrutierung, in dem sich eine verstärkte Konkurrenz des Bankkaufmanns gegenüber den neuen Ausbildungsberufen aus dem IT- und Medienbereich abzeichnet (vgl. KREYENSCHMIDT 1998, S. 170). Dennoch ist derzeit (noch) festzustellen, dass sich die Institute um eine Ausbildung über Bedarf im Dualen System bemühen. Sie verstehen dies als „antizyklische Einstellungspolitik" (MAASSEN[83] zitiert nach STRÖER 2001, S. 69) und bewusste Investition in die Sicherung des eigenen Fachkräftenachwuchses, die sich restriktiv zu allen Prognosen bezüglich des bevorstehenden Personalabbaus in der Branche verhält. Gleichzeitig muss aber auch registriert werden, dass die skizzierten personalpolitischen Trends bereits die Tendenz einer Rekrutierung über alternative Nachwuchsgruppen wie z. B. Trainess, Studierende von Berufsakademien, Studienabbrecher oder Studenten ohne Banklehre in Gang gesetzt haben (vgl. KREYENSCHMIDT 1998, S. 171).

Im Kontext der Diskussion um Arbeitsmarktperspektiven und Personalabbau bleibt die Qualität des Ausbildungsberufes Bankkaufmann/Bankkauffrau derzeit jedoch noch unangetastet. Sowohl in den Augen der Auszubildenden als auch aus der Sichtweise externer Branchen gilt der Ausbildungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau als solides und ausbaufähiges berufliches Fundament (vgl. KREYENSCHMIDT 2000, S. 391; vgl. ALICH 1998, S. 14).

4.3 Curricularer Hintergrund: Zur Neuordnung der Berufsausbildung Bankkaufmann/Bankkauffrau

„Die Praxis eilt der Verordnung voraus."[84]

Nach nunmehr fast 20 Jahren[85] trat am 01. August 1998[86] die Novellierung der Ausbildungsordnung für die Berufsausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau in Kraft. Als überarbeitete Ausbildungsordnung versteht sie sich als Anpassung - entsprechend der Verfahren zur Neuordnung von Ausbildungsberufen (BBiG § 25, Abs.

[83] Leiter Konzernpersonalmarketing der HypoVereinsbank.
[84] Jürgen BACKHAUS, Abteilungsdirektor beim Deutschen Sparkassen- und Giroverband e.V., zur neuen Ausbildungsordnung Bankkaufmann/Bankkauffrau (BACKHAUS 1998, S. 18).
[85] Verordnung über die Berufsausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau vom 08. Februar 1979 (vgl. VERORDNUNG 1979).
[86] Verordnung über die Berufsausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau vom 30. Dezember 1997 (vgl. VERORDNUNG 1998).

1; KMK 2000, S. 29) - an wirtschaftliche, technische und gesellschaftliche Veränderungen.

Inhaltlich reagiert sie auf die bereits skizzierten Entwicklungen durch eine Ausrichtung auf die kundenorientierte Geschäftspolitik der Bankenbranche (vgl. STILLER 1999a, S. 82). Fokussiert wird sie durchgängig durch den Bereich der Markt- und Kundenorientierung und einer personalpolitischen Ausrichtung auf das Privatkundengeschäft als zukünftiges Haupttätigkeitsfeld der angehenden Bankkaufleute (vgl. STILLER 1999a, S. 82; vgl. BACKHAUS/KÖSTER 1998, S. 7 ff.; vgl. BIBB 1998, S. 77). Priorität hat die Ausbildung von Generalisten vor Spezialisten - gesucht wird ein Nachwuchs, der in der Lage ist, in allen Geschäftsbereichen der Branche tätig zu sein (vgl. STILLER 1999a, S. 82; vgl. BACKHAUS/KÖSTER 1998, S. 13). Curricular entsprechen die neuen Rahmenlehrpläne der Gliederung der Inhalte in Lernfelder; als didaktisches Prinzip wird die Förderung von Handlungsorientierung betont. Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan reagieren damit auf Bedarfe und neue Zielvorgaben der Kreditwirtschaft.

Die Frage nach der Leistung und Umsetzung der Neuordnung, insbesondere die Diskussion um Realisierung und Effizienz des Lernfeldkonzepts, ist im Kontext der berufspädagogischen Diskussion gegenwärtig eines der zentralen Themen. Ihr kann hier nicht umfassend nachgegangen werden. Im Rahmen der Arbeit soll nun im Folgenden ein besonderes Interesse auf den Rahmenlehrplan für den Bankkaufmann/die Bankkauffrau gelegt und in seinen curricularen und didaktischen Orientierungen nach Hinweisen auf die Bedeutung und Förderung von Dienstleistungskompetenz gefragt werden. Für einen ersten Einblick in die grundsätzliche Philosophie der curricularen Neuordnung bezüglich der Rahmenlehrpläne soll **Tab. 4-3** stehen.

Aspekte	Alte Rahmenlehrpläne	Chancen der neuen Rahmenlehrpläne
Grundsätzliche Orientierung	Wissenschaftsorientierung Fachsystematik Wissensarten • Fakten- und Begriffswissen • Begründungwissen, bezogen auf inhaltliche Zusammenhänge	Aufgaben- und Problemstellungen aus der Arbeits- und Lebenswelt Arbeits- und prozessorientierte Gestaltung des Berufes Wissensarten • Fakten- und Begriffswissen • Begründungswissen, bezogen auf Inhalte und Verfahren • Kontext- und Transferwissen
Struktur	Lerngebiete Lernziele und Fachinhalte	Lernfelder Zielformulierungen und Inhalte Handlungskompetenz 1. Fachkompetenz steht gleichrangig neben Sozial-, Personal-, Methoden- und Lernkompetenz
Didaktische Prinzipien	Fächerbezogenes Unterrichten keine methodischen Vorgaben	Fächerintegratives Arbeiten Betonung der Handlungsorientierung • Ganzheitliches Lernen 1. Kopf, Herz und Hand 2. Planen, Durchführen, Evaluieren 3. Komplexe Aufgabenstellungen aus der Lebens- und Arbeitswelt • Lernprozesse als kommunikative Gruppenprozesse • Konstruktivistische Lehr- und Lernformen • Metakommunikation bezüglich der individuellen Lernwege, der Kooperation untereinander und der Zielerreichung (z. B. fachsystematische Einordnung der erarbeiteten Inhalte und bewertete Endevaluation)

Tab. 4-3: Vergleich zwischen alten und neuen Rahmenlehrplänen (WÄBS/SCHNEIDER 2001, S. 46).

4.3.1 Lernfelder

„Eine auf die Veränderungen in der Qualifikationsanforderung ausgerichtete Pädagogik hat sich stärker an den Prozessen beruflicher Tätigkeiten zu orientieren. Damit werden die beruflichen Tätigkeitsfelder eine wesentliche Bezugsebene für den Berufsschulunterricht. Die Rahmenlehrpläne der KMK folgen diesen Anforderungen, indem sie nach Lernfeldern strukturiert sind, die an Tätigkeitsfeldern des Berufes zu entwickeln sind und den spezifischen Bildungsauftrag der Berufsschule einschließen.“[87]

Die KMK definiert Lernfelder wie folgt: „Lernfelder sind durch Zielformulierung, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert sind“ (KMK 2000, S. 14). Dabei

[87] Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (KMK 2000, S. 4).

soll die didaktische Aufbereitung von Tätigkeitsfeldern insbesondere den Zusammenhang von Arbeits- und Berufswelt verstärken, um letztlich eine Verbesserung in der Abstimmung betrieblicher und schulischer Ausbildung zu erreichen. In ihrer Gesamtheit verstehen sie sich als Beitrag der Berufsschule zur Berufsqualifikation; mehrere Lernsituationen als exemplarische und curriculare Bausteine sollen zusammen das Erreichen der Lernziele eines Lernfeldes sichern (vgl. KMK 2000, S. 14 f.). Aus konkreten Arbeitszusammenhängen abgeleitete, komplexe Handlungsfelder werden demnach in Lernsituationen, als Teilaufgaben eines Lernfeldes, konstruiert und konzipiert.

Die Vorteile des Lernfeldkonzepts scheinen auf den ersten Blick offensichtlich: Reale, berufliche Arbeitsabläufe werden - in ihrer Ableitung zu Lernfeldern - Bezugspunkt schulischer Bildung und repräsentieren Praxisnähe. Ihre didaktische Umsetzung wendet sich vom fächersystematischen zum ganzheitlichen, fächerübergreifenden Lernen; Lernfeldorientierung „macht in besonderem Maße geeignete didaktisch-methodische Lernarrangements erforderlich“ (KMK 2000, S. 14).

Dennoch, die Diskussion um die Realisierung des Lernfeldkonzepts in der Berufsschule schwankt mit Innovationsbereitschaft, Vollstreckung nach Anordnung und sturer Ablehnung zwischen mehreren Extremen (vgl. LISOP 1999b, S. 15). So verbirgt das Lernfeldkonzept aus Sicht der Lehrerschaft nichts grundsätzlich Neues und wird der Anspruch der Makrovorgabe der KMK-Handreichung oft als unvereinbar im Kontext der systemischen, d. h. schulinternen und vor allem der organisatorischen Rahmenbedingungen gesehen (vgl. HERKNER 2000, o. S.; vgl. KREMER/SLOANE 1999, S. 10). Bei der Frage nach Effizienz und einem Gegenüberstellen von Vor- und Nachteilen ist im Zusammenhang mit der Lernfelddiskusison deshalb nüchtern festzustellen, dass oftmals die Sinnhaftigkeit noch nicht erkannt oder verstanden wurde. Damit verbunden ist oftmals die Auffassung, mit der Umsetzung einer (weiteren) pädagogischen Modewelle nachzukommen bzw. nachzugeben (vgl. SCHOPF 2000, S. 24).

Nach der Einführungsphase und der Verbindlichkeit des Lernfeldkonzepts steht nun, im Sinne einer Attraktivitätssteigerung, die pragmatische Forderung nach Nachhaltigkeit und Empfehlung von Konstruktionsprinzipien: „Wie und nach welchen Kriterien, Prinzipien, Methoden und Verfahren in betrieblichen Arbeitsprozessen bildungs-

relevante Strukturen identifiziert und die Konstruktion von Lernfeldern erfolgen sollen, d. h. Inhalte von beruflich-betrieblicher Tätigkeit als Gegenstände von Berufsbildungsprozessen zu analysieren und zu legitimieren sind, wird in den „Handreichungen“ ebenso wenig systematisch thematisiert wie die Frage, auf welche Weise Lernfelder methodisch und lernorganisatorisch in konkrete Lernsituationen umgesetzt werden können“ (PÄTZOLD 2000, S. 74 - Hervorhebung im Original; A. d. V.).

Lernfelder	Zeitrichtwerte gesamt	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
1 Privates und betriebliches Handeln am rechtlichen Bezugsrahmen ausrichten	80	80		
2 Konten führen	80	80		
3 Unternehmensleistungen erfassen und dokumentieren	60	60		
4 Geld- und Vermögensanlagen anbieten	100	100		
5 Besondere Finanzinstrumente anbieten und über Steuern informieren	60		60	
6 Modelle für Marktentscheidungen nutzen	60		60	
7 Privatkredite bearbeiten	80		80	
8 Kosten und Erlöse ermitteln und beeinflussen	80		80	
9 Dokumentierte Unternehmensleistungen auswerten	40			40
10 Baufinanzierungen und Firmenkredite bearbeiten	80			80
11 Auslandsgeschäfte abwickeln	40			40
12 Einflüsse der Wirtschaftspolitik beurteilen	120			120
Summen	880	320	280	280

Tab. 4-4: Übersicht über die Lernfelder für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau (RAHMENLEHRPLAN FÜR DEN AUSBILDUNGSBERUF BANKKAUFMANN/BANKKAUFFRAU, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 17. Oktober 1997, Abschnitt V).

Konkret für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau ist festzuhalten: Der neue Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf besteht nun aus 12 Lernfeldern[88] und orientiert sich an so genannten Zeitrichtwerten[89], verteilt über die drei Ausbildungsjahre (**Tab. 4-4**). Das einzelne Lernfeld wird anhand von Zielformulierungen beschrieben und formuliert die von den Lernenden zu erreichenden Ergebnisse im Kontext beruflicher Handlungskompetenz (**Tab. 4-5**). Seine zeitliche Einordnung innerhalb des Ausbildungsjahres bzw. die Reihenfolge der Lernfelder versteht sich als Empfehlung. Auf eine detaillierte Gegenüberstellung alter und neuer Positionen und

[88] Die Anzahl der Lernfelder ist abzustimmen auf den spezifischen Ausbildungsberuf. Empfohlen werden 10 bis 20 Lernfelder - im Zweifelsfall mit der Tendenz zur Aufstockung.
[89] Zeitrichtwerte: Wie viel Unterrichtsstunden für ein Lernfeld vorgesehen sind.

den Vergleich der Verordnungen soll an dieser Stelle jedoch verzichtet werden.[90] Auf den Stellenwert und die Erstmaligkeit der Lernzielposition der Markt- und Kundenorientierung wird in Abschnitt 5.3.2 ausführlich eingegangen.

2. Lernfeld: **Konten führen**	**1. Ausbildungsjahr** **Zeitrichtwert 80 Stunden**
Zielformulierungen: Die Schülerinnen und Schüler präsentieren Nutzungsmöglichkeiten von Bankkonten. Sie unterscheiden verschiedene Kontoarten und beraten Kunden bei der Wahl der Kontoart sowie bei Kontoverfügungen. Sie analysieren Probleme bei der Kontoführung und erarbeiten Lösungsvorschläge. Sie verstehen Kontoführung als kundenorientierte Dienstleistung und beachten dabei die Rechte der Kunden. Sie beraten Kunden bei der Auswahl geeigneter Zahlungsformen.	
Inhalte: Kontoarten im Überblick Kontoeröffnung für Privat- und Firmenkunden: Kontovertrag, Legitimationsprüfung, Rechtsfähigkeit und Geschäftsfähigkeit, AGB Kontoverfügungen durch Kontoinhaber, gesetzliche Vertreter, Bevollmächtigte, Treuhänder Zahlungen mit Überweisungen, Schecks, Lastschriften und Karten im Überblick Reisezahlungsmittel im Überblick Maßnahmen zur Verhinderung von Geldwäsche Kontoabrechnung von kreditorischen und debitorischen Privatgirokonten Kontoführung bei Tod des Kontoinhabers Bankgeheimnis und Bankauskunft, Datenschutz	

Tab. 4-5: Lernfeld 2: ‚Konten führen' des Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/ Bankkauffrau (RAHMENLEHRPLAN FÜR DEN AUSBILDUNGSBERUF BANKKAUFMANN/BANKKAUFFRAU 1997, Abschnitt V).

Mit der Abkehr vom traditionellen Fächerkanon durch die Lernfelder stehen Ausbilder und Lehrer nun vor der gemeinsamen Aufgabe, diese adäquat, d. h. entsprechend der betrieblichen Realität zu definieren. Gemeinsam geht es darum, den in den Zielformulierungen hergestellten Berufsbezug deutlich zu machen und die inhaltliche Konkretisierung durch Finden von Lernsituationen festzumachen sowie „die herkömmliche „Arbeitsteilung" zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildung neu zu diskutieren und zu verhandeln" (PÄTZOLD 1999, S. 121 - Hervorhebung im Original; A. d. V.). Die Umsetzung der Lernfeldkonzeption erfordert und impliziert somit notwendigerweise die Kooperation zwischen Schule und Betrieb. Doch die unumgängliche, aber bis dato unzulängliche curriculare und inhaltliche Konkretisierung produziert Unmut auf beiden Seiten. Ist die Motivationshürde erst einmal genommen, wird der Elan oftmals durch die Rahmenbedingungen der Lernorte und hier insbesondere

[90] Eine gute Gegenüberstellung und Beschreibung einzelner Positionen findet sich in: GEWERKSCHAFT HBV 1998, S. 8 ff.

die zeitliche Verfügbarkeit sowie den auferlegten Erfolgsdruck gebremst. Es bleibt festzuhalten: „Die Verordnung führt dazu, dass Ausbildungsbetriebe und Berufsschule konsequenter zusammenarbeiten müssen“ (GEWERKSCHAFT HBV 1998, S. 8). Diese Zusammenarbeit sollte jedoch über die, oftmals als ‚Feuerwehr-Funktion’[91] angelegte, obligatorische Kooperation hinausgehen und sich auf die curriculare Abstimmung und Verständigung über die Lernziele und Inhalte der Neuordnung konzentrieren.

4.3.2 Kundenorientierung als Leitziel und Prüfungsfach der Ausbildung

„Für den Kunden sind die Kundenberater und Servicemitarbeiter ‚die Bank’. Vor allem von ihnen hängt es ab, ob sich ein Kunde angesprochen fühlt.“[92]

Ein wesentliches Novum des neu geordneten Ausbildungsberufes Bankkaufmann/ Bankkauffrau ist die Aufnahme des Passus ‚Markt- und Kundenorientierung’ in die Berufsbildbezeichnung (s. **Tab. 4-7**) als somit integraler, verpflichtender und im Sinne von Fertigkeiten und Kenntnissen zu vermittelnder Gegenstand der Berufsausbildung (vgl. Anlage I zum Ausbildungsrahmenplan, § 2 Abs. 2.1). Demnach geht nun ein wesentlicher Teil der Ausbildung mit den Auswahlkriterien bei der Bewerberwahl und der Einstellung von Auszubildenden konform (vgl. STILLER 1992, S. 235; vgl. STILLER 1998, S. 50). Ihr Stellenwert bzw. ihre Verteilung ist nach dem Ausbildungsrahmenplan durchgängig und der viel zitierte ‚rote Faden’ der Ausbildung. Innerhalb der Ausbildung sollen die Lernziele der Markt- und Kundenorientierung integrativ, d. h. im Zusammenhang mit den fachspezifischen Inhalten vermittelt werden (vgl. STILLER 1998, S. 50): „Die Berufsbilddisposition wird **als Querschnittfunktion während der gesamten Ausbildung** mit den jeweiligen fachlichen Lerninhalten verknüpft“ (BACKHAUS/KÖSTER 1998, S. 55 - Hervorhebung im Original; A. d. V.).

Darüber hinaus ist die Kundenberatung nach der Verordnung (vgl. VERORDNUNG 1998, § 8, (3) 4) verpflichtendes 4. Prüfungsfach in der Abschlussprüfung, das in Form eines 20minütigen Beratungsgespräches abgehalten wird. Hier muss der Auszubildende zeigen, dass er in der Lage ist, „Kundengespräche systematisch und situationsbezogen zu führen“ (VERORDNUNG 1998 § 8, (3) 4). Das Prüfungsfach Kunden-

[91] Auf die Frage, was Anlass bzw. Anstoß für die Kooperation zwischen Lehrern und Ausbildern sei, antwortete ein Lehrer im Interview mit der Verfasserin recht pragmatisch „vor allem, wenn es brennt!“ (A6s, 201 f.).
[92] WOY 1997, S. 37 (Hervorhebung im Original; A. d. V.).

beratung sowie Bankwirtschaft hat zudem gegenüber den anderen Prüfungsfächern eine doppelte Gewichtung.

Somit scheint Markt- und Kundenorientierung explizit ein Bereich zu sein, dessen hoher Stellenwert im Berufsbild erkannt und durch die Neuordnung als Anforderungsprofil bzw. als „Leitfunktion“ (STILLER 1998, S. 50) in die Ausbildung adaptiert wurde. Entsprechend einer qualifizierten Nachwuchssicherung korrespondieren nun berufliche Realität und inhaltliche Ausprägung der Ausbildung miteinander. Vor dem Hintergrund der Berücksichtigung des betrieblichen Bezugs im Kontext der Prüfung[93] scheint der Schwerpunkt der Förderung hier im betrieblichen Zuständigkeitsbereich zu liegen. Aufschluss über das Selbstverständnis der Aufgabenbereiche von Schule und Ausbildungsbetrieb liefern hierzu die Ergebnisse der Expertenbefragungen.

4.4 Dienstleistungskompetenz im Anforderungs- und Kompetenzprofil des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau

„Wir wollen das Verkaufs-Chromosom in den Bewerbern finden.“[94]

Auf die gezielte Auswahl ihrer Nachwuchskräfte legt die Finanzbranche großen Wert. Bis jetzt hatte sie mit überdurchschnittlichen Bewerberquoten, die den Bedarf der Banken bei weitem übersteigen, auch entsprechende Möglichkeiten, eine geeignete Bewerberauswahl zu treffen. Dennoch beklagen immer mehr Ausbildungsabteilungen die gegenwärtige Tendenz auf dem Ausbildungsmarkt, nach der sie einen stetigen Rückgang der Bewerberzahlen bei gleichzeitig schlechterem Leistungsprofil und defizitärer Vorbildung der Kandidaten verzeichnen (vgl. MICHAEL 1999, S. 25 f.). Verschärft wird die Lage durch den verstärkten Wettbewerb um die dauerhafte Bindung des Kunden parallel zu den massiven Veränderungen der Arbeitsabläufe und Vertriebswege (**Tab. 4-6**). Die Konsequenz ist eine noch stärkere Ausrichtung auf den Kunden sowie eine dementsprechend gezielte Fokussierung des Nachwuchses auf den Bereich der Kundenorientierung (vgl. BACKHAUS 1998, S. 18).

[93] Im Prüfungsfach Kundenberatung sind die „betrieblichen Ausbildungsschwerpunkte zu berücksichtigen“ (VERORDNUNG 1998, § 8 (4)).
[94] MEIER 1999, S. 25 (Ausbilderin bei der HypoVereinsbank im Interview mit dem Bank Magazin zum Thema Bewerberauswahl).

1. Statt Bringgeschäft verstärkt Holgeschäft, Wandel zum Käufermarkt
2. Etablierung markorientierter Vertriebsformen
3. Verstärkte Kundenorientierung
   - Akquisition neuer Kunden(gruppen)
   - Intensivierung der Kundenbeziehung
4. Deregulierung, Verschärfung des Wettbewerbs
5. Globalisierung des Wettbewerbs
6. Zunehmende Automation im Markt- und Betriebsbereich
7. Verstärkter Einsatz von Informations- und Kommunikationsmitteln
8. Automatisierung von Arbeitsprozessen und Marktleistungen
9. Ständige Ausweitung/Diversifizierung der Angebotspalette (z. B. Verbundprodukte)

Tab. 4-6: Neue Anforderungen an Auszubildende in Banken und Sparkassen (BACKHAUS/KÖSTER 1998, S. 11).

Als Basis für alle anschließenden Personalentwicklungen ist die Bewerberauswahl von großer Bedeutung, und demzufolge formulieren die Banken ihr gewünschtes Anforderungsprofil und die erforderlichen Qualifikationen sehr genau. So erfahren die Schüler in einer ihrer ersten Anlaufstellen, den Blättern zur Berufskunde der Berufsinformationszentren der Arbeitsämter, dass es sich beim Bankkaufmann/bei der Bankkauffrau um einen „kundenorientierten Kommunikationsberuf“ (KREYENSCHMIDT/WOY 1999, S. 9) handelt, der von ihnen markt- und kundenorientiertes Handeln, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit verlangt (vgl. KREYENSCHMIDT/WOY 1999, S. 9).

Es ist die Markt- und Kundenorientierung, die sich wie ein roter Faden durch Stellenanzeigen und Informationsbroschüren für angehende Bankkaufleute zieht, die als Schwerpunkt der Berufsausbildung verstanden wird (vgl. BACKHAUS/KÖSTER 1998, S. 9 und 55; vgl. SPARKASSEN INFORMATIONS-SERVICE 1998, S. 6; vgl. GEWERKSCHAFT HBV 1998, S. 8). Sie ist im Ausbildungsprofil verankert (**Tab. 4-7**) und in der Abschlussprüfung in Form eines 20minütigen Beratungsgespräches verpflichtender Bestandteil (VERORDNUNG 1998, § 8, (3)).

Ausbildungsprofil

1 Berufsbezeichnung

Bankkaufmann/Bankkauffrau

2 Ausbildungsdauer

3 Jahre
Die Ausbildung erfolgt an den Lernorten Betrieb und Berufsschule.

3 Arbeitsgebiet

Der Bankkaufmann/die Bankkauffrau ist in allen Geschäftsbereichen der Kreditinstitute tätig. Aufgaben der Bankkaufleute sind Akquisition, Beratung und Betreuung sowie Verkauf von Bankleistungen, insbesondere von standardisierten Dienstleistungen und Produkten. Typische Arbeitsgebiete sind Kontoführung, Zahlungsverkehr, Geld- und Vermögensanlage sowie das Kreditgeschäft. Weitere Arbeitsgebiete sind zum Beispiel Controlling, Organisation und Datenverarbeitung, Personalwesen, Revision sowie Marketing, die in der Regel eine Spezialisierung erfordern.

4 Berufliche Fähigkeiten

Bankkaufleute

- beraten Kunden bei der Wahl der Kontoart,
- wickeln nationalen und internationalen Zahlungsverkehr für Kunden ab,
- beraten Kunden über Nutzungsmöglichkeiten von Konten,
- bearbeiten Kundenaufträge im Rahmen der Kontoführung,
- beraten Kunden über verschiedene Zahlungsverkehrsprodukte incl. Electronic Banking-Produkte,
- beraten Kunden über Anlagen auf Konten,
- beraten Kunden über Anlagemöglichkeiten in Aktien, Schuldverschreibungen, Investmentzertifikaten,
- bearbeiten Wertpapierfonds,
- verkaufen Geldanlageprodukte,
- beraten Kunden über Finanzierungen,
- beurteilen Sicherheiten und bearbeiten Sicherungsvereinbarungen,
- schätzen Kreditrisiken ein,
- wirken bei der Bearbeitung von Krediten mit,
- werten Geschäftsvorgänge mit Hilfe der Instrumente des betrieblichen Rechnungswesens aus,
- beurteilen Kosten und Erlöse einer Kundenbeziehung,
- bearbeiten Aufgaben unter Einsatz von Informations- und Kommunikationssystemen,
- verfügen über Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie über Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit.

Tab. 4-7: Anforderungsprofil Bankkaufmann/Bankkauffrau (VERORDNUNG 1998, Anlage).

Die Prioritäten Beratung und Verkauf betonen die Institute somit explizit und weisem dem Anforderungs- und Kompetenzprofil ihrer Mitarbeiter auch eine entsprechend strategische Schlüsselposition zu:

„Kunden kaufen kein Produkt wegen dessen technischer oder rechtlicher Ausstattung, sondern nur wegen des **mit dem Produkt für die Kunden verbundenen Nutzens**. Den Mitarbeitern kommt deshalb am ‚point of sale' die entscheidende Auf-

gabe zu, zwischen den Wünschen des Kunden einerseits und den geschäftspolitischen Interessen des Kreditinstituts andererseits zu vermitteln, indem sie den Kunden vom Nutzen der angebotenen Produkte und Dienstleistungen überzeugen. Mitarbeiter, die über kundenorientierte Handlungskompetenz verfügen, sind deshalb die wichtigsten ‚Produktionsfaktoren' für die Sparkassen und Banken" (BACKHAUS/ KÖSTER 1998, S. 11 f. - Hervorhebung im Original; A. d. V.).

Abb. 4-2 zeigt exemplarisch einen Anforderungskatalog der DEUTSCHEN SPARKASSENORGANISATION. Die hier aufgeführten Sozial- und Fachkompetenzen werden als ‚Grundausstattung' im Sinne wünschenswerter Interessen und Neigungen der Kandidaten verstanden, deren Überprüfung und Ableitung auf das persönliche Kompetenzprofil den Einstieg ins Berufsleben erleichtert und die sie „bereits zu einem guten Maß mitbringen sollten" (SPARKASSEN INFORMATIONS-SERVICE 1998, S. 7).

Fachkompetenz		Sozialkompetenz
• Vergleichen, prüfen • Konzentrationsfähigkeit • Sortieren • Rechenfähigkeit • Orthographie, Zeichensetzung, Grammatik • Aufgeschlossenheit (im Sinne Lernfähigkeit/Lernbereitschaft) • Allgemeinwissen • Denkfähigkeit • Worteinfall • Wahrnehmungstempo, Arbeitssorgfalt	+	• Kundenorientierung und verkäuferische Fähigkeiten • Kooperation und Teamfähigkeit • Belastbarkeit • Initiative und Erfolgsorientierung

Abb. 4-2: Anforderungskatalog ‚Kompetenzprofil Bankkaufmann/Bankkauffrau' (SPARKASSEN INFORMATIONS-SERVICE 1998, S. 7).

Die Einstellung der Institute zum Verkäuferpotenzial ihrer Bewerber ist da recht pragmatisch: „Auswahl geht vor Schulung. Ich kann mit einer Schulung so ein Verhalten sicherlich verfeinern, ihm Instrumente an die Hand geben, um ein strukturiertes, zielführendes Verkaufsgespräch zu führen, ganz klar. [...] Also ich kann bei manchen auch noch Einstellungen verändern, das kann auch mit der Zeit kommen, aber wenn wir die Wahl haben, dann muss ich jetzt nicht mehr jeden verändern müssen,

sondern dann nehmen wir die, wo es dann auch schon in der innerlichen Richtung vorhanden ist“ (A2b, 280 ff.).

Die Relevanz ihrer verkäuferischen Grundeinstellung wird von den Jugendlichen jedoch auch erkannt. Eine Umfrage des BANK MAGAZINS, in der die Auszubildenden um eine Einschätzung ihrer Anforderungen im künftigen Beruf gebeten wurden, zeigt ein sehr realistisches Ergebnis: Die Meinung der Auszubildenden und der Ausbilder Meinung bezüglich der für notwendig erachteten Kenntnisse und Fertigkeiten im verkäuferischen Bereich sind nahezu deckungsgleich (vgl. hierzu MICHAEL 1999, S. 26).

Ist die kundenorientierte Handlungskompetenz - wenn auch institutsabhängig - beispielsweise durch solche Anforderungsprofile für die angehenden Banker recht plastisch, nachvollziehbar und verbindlich, bleibt die Frage und Anknüpfung „Was bedeutet Dienstleistungskompetenz für den Bankkaufmann/die Bankkauffrau?“ jedoch nahezu unbeantwortet. Zunächst einmal taucht die reine Begrifflichkeit ‚Dienstleistungskompetenz’ in dieser Form nicht auf und es bleibt festzustellen, dass sich diese ‚Kompetenz-Konstellation’ im Vergleich zu vielen anderen ‚Bindestrich’-Kompetenzen nicht wieder findet. Darüber hinaus führte diese Frage auch in den Gesprächen mit Fachlehrern und Ausbildern, wenn nicht zunächst zu Unsicherheit, auf eine Ausbalancierung und Bündelung gängiger Kompetenzbegriffe hinaus.

In einer Informationsbroschüre des SPARKASSEN INFORMATIONS-SERVICE (1998, S. 6) heißt es:

„Bankkaufleute arbeiten im Dienstleistungsbereich. Dienstleistung heißt

- dem Kunden dienen und
- für den Kunden Leistung erbringen“ (SPARKASSEN INFORMATIONS-SERVICE 1998, S. 6).

Auch WOY betont die zunehmende Dienstleisterseite des Bankberufes: „Der Bankkaufmann ist Dienstleister geworden, der primär die Aufgabe hat, die Bedürfnisse und Probleme seiner Klienten zu erkennen und Wege zur ihrer Befriedigung bzw. Lösung zu erarbeiten“ (WOY 1997, S. 37).

Diese wenigen Hinweise lassen als grundlegendes Merkmal zumindest die Einforderung einer Dienstleistungsmentalität sozusagen als Teilkompetenz erkennen. Den-

noch: Vor dem Hintergrund, dass der Dienstleistungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau nicht mit einem entsprechenden Kompetenzprofil als Referenzrahmen ausgestattet ist, führt die vermeintliche Frage „Was bedeutet Dienstleistungskompetenz“ offensichtlich nicht weiter. Vielmehr wäre zu fragen, was Dienstleistungskompetenz in konkreten Handlungszusammenhängen und Arbeitsabläufen im Bankenalltag ausmacht. So sollte sich der Dienst am Kunden beispielsweise in einem Beratungsgespräch - neben der Beachtung der eigentlichen Grundsätze einer Orientierung an den Ablaufphasen einer Beratung[95] - durch ganz bestimmte Qualitäten auszeichnen: eine aktive Kundenansprache, Freundlichkeit, Verbindlichkeit und ein überzeugendes Auftreten (vgl. SPARKASSEN INFORMATIONS-SERVICE 1998, S. 7). Nicht die fachliche Überfrachtung des Kunden durch Abspulen spezieller Fachinformationen der zur Verfügung stehenden Produktpalette und nicht die Unverbindlichkeit des ‚Allroundberaters’ sind gemeint. Zuhören können, das Sammeln und Filtern von Informationen, das anschließende Selektieren und Präsentieren der bestmöglichen Lösung für den Kunden sind nach Meinung der Ausbilder zentrale Dienstleistungskompetenzen. Damit verbunden ist die notwendige Reduktion von Komplexität in Beratungssituationen auf das vom Kunden vorgetragene Problem, seine Beurteilung bzw. die Beurteilung von zur Disposition stehenden inhaltlichen Optionen und deren Auswahl.

Das kompetente Ausüben einer Dienstleistung, wie am Beispiel des Kundenberatungsgespräches ersichtlich, lässt sich somit gewissermaßen auf wichtige Ausbildungsstandards reduzieren. Sie wären demnach Bestandteil der beruflichen Handlungskompetenz, die sich in den Dimensionen Fach-, Human- und Sozialkompetenz entfaltet (vgl. RAHMENLEHRPLAN FÜR DEN AUSBILDUNGSBERUF BANKKAUFMANN/BANKKAUFFRAU 1997, Teil II).

---

[95] Das ‚ideale’ Beratungsgespräch sollte sich an einer festen Ablaufstruktur orientieren. Ein Beispiel für so eine Strukturierung bietet die so genannte **KIV**-Formel, nach der sich ein Beratungsgespräch in die **K**ontakt-, **I**nformations- und **V**erkaufsphase gliedert. Diese Phasen sollen nacheinander abgearbeitet werden, wobei darauf zu achten ist, dass die unterschiedliche Gewichtung der Gesprächsanteile in den Phasen eingehalten wird (Kontaktphase: ca. 5-10 %; Informationsphase: ca. 70 %: Verkaufsphase: ca. 20-25 %). Ebenfalls weit verbreitet ist in diesem Zusammenhang das **AVI**-Prinzip (**A** = Aufhänger; **V** = Verstärker; **I** = Interesse wecken), die **AIDA**-Formel (**A** = Attention; **I** = Interest; **D** = Desire; **A** = Action) oder die **KAAPAV**-Formel (**K** = Kontaktphase; **A** = Analyseplan; **A** = Angebotsphase; **P** = Prüfungsphase; **A** = Abschlussphase; **V** = Verstärker) (vgl. SCHÜTZ 2002, S. 7 ff.; vgl. ETTMANN/SCHERER/WURM 2002, S. 301 f.; vgl. MAYLÄNDER/KRAPF 2002, S. 69 ff.; vgl. MERKEL/WOLFERTSTETTER 2001, S. 9 ff.) .

Der Rückschluss auf die im Begriff der Dienstleistung involvierte Tugend des Dienens führt dagegen zu Irritationen. Die Bereitschaft zum Dienen bzw. dem Kunden zu dienen, wird von Auszubildenden und Ausbildern mit der Tendenz einer weniger wichtigen beruflichen Anforderung eingestuft (vgl. MICHAEL 1999, S. 26). Moralisch überfrachtet haftet dem Begriff des Dienens vielleicht eher ein negativer Beigeschmack (vgl. HERZOG 1997, S. 35), u. a. im Sinne minderer oder unattraktiver Tätigkeit, an (vgl. hierzu auch Kap. 2.5).[96]

Ohne die Dienstleistung in ihren Konnotationen jetzt als Moralkategorie überzustrapazieren, ist sie - nüchtern betrachtet - de facto Arbeitsschwerpunkt und somit auch Bestandteil der Berufsqualifikation des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau. Darüber hinaus hat die Entscheidung für einen Dienstleistungsberuf auch immer etwas mit dem Umgang mit Menschen zu tun, liegt in dessen Zufriedenheit gewissermaßen der Sinn des konkreten Tuns (vgl. SCHORLEMMER 1997, S. 28).

4.5 Fazit

„In Stellenangeboten unterhalb der akademischen Ebene werden in jeder fünften Anzeige selbstständige Lern- und Arbeitstechniken bzw. Flexibilität, Ideenreichtum und Kreativität und in jeder dritten Anzeige Team-, Kooperations-, Kommunikationsfähigkeit nachgefragt. Weiterhin wird von Banken- und Versicherungskaufleuten die ausgeprägte Kunden- und Dienstleistungsorientierung erwartet.“[97]

Der Finanzdienstleistungssektor ist gegenwärtig einer Vielzahl von Einflussfaktoren ausgesetzt, die massive Einschneidungen in Arbeitsstrukturen und Geschäftsprozesse zur Folge haben. Wesentliche Parameter sind hierbei technische Innovationen, die Einzug in das Beratungs- und Vertriebsgeschäft gefunden haben, eine insgesamt verstärkte Wettbewerbssituation sowie ein verändertes Kundenverhalten. Die personalpolitische Reaktion zeichnete sich bisher durch relativ gefestigte Beschäftigten- und Ausbildungszahlen aus. Durch die Vehemenz der insgesamt verschärften gesamtwirtschaftlichen Situation werden für die nächsten Jahre jedoch bedrohliche Arbeitsplatzverluste im Bankensektor prognostiziert.

Trotz Technisierung bzw. Verlagerung von Beratungs- und Dienstleistungsangeboten auf neue technische Vertriebswege bei gleichzeitiger personeller Ausdünnung des

[96] Zur Differenzierung von ‚Dienstleistung' und ‚Service' vgl. in diesem Zusammenhang Kap. 2.5 und 3.4.2.2 (Am Beispiel der neuen Dienstleisterfamilie).
[97] HALL 2002, S. 142 (Stellenanzeigenanalyse aus dem Jahr 2001).

beratenden Standardkundengeschäfts sind Dienstleistungs- und Kundenorientierung die zentralen Aspekte im Kompetenzprofil des neu geordneten Bankkaufmanns. Dieser Personalentwicklungstrend wurde im Rahmen der Neuordnung im Berufsbild des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau verankert und entsprechend in den Ordnungsmitteln berücksichtigt. Seinen besonderen Stellenwert als berufliche Leitbildfunktion unterstreicht nicht zuletzt die handlungsorientierte, mündliche Abschlussprüfung, in der die Auszubildenden ein simuliertes Verkaufs- oder Beratungsgespräch führen müssen. Dem voraus geht jedoch bereits eine gezielte Einstellungspolitik durch die Kreditinstitute, bei der die Suche nach dem Verkäuferpotenzial der Jugendlichen das zentrale Selektionskriterium darstellt.

5. Förderung von Dienstleistungskompetenz in der Ausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau – Empirische Befunde im Rahmen einer Intensivbefragung mit Fachlehrern und Ausbildern

5.1 Vorstellung des Untersuchungsdesigns

„Im Spannungsfeld von persönlichkeitsgebundenem und rollengebundenem Handeln übernehmen junge Menschen arbeitsteilige Aufgaben und betriebliche Funktionen nach Maßgabe ihrer subjektiven Fähigkeiten und Interessen. Hierbei geht es um das Zusammenspiel von Personen, Arbeitsinhalten und -kontexten sowie gesellschaftlichen Leitbildern, um innere und äußere Dynamiken.“[98]

Bei den Interviews stand zunächst die Annahme im Vordergrund, dass die Förderung und Vermittlung von Dienstleistungskompetenz für Bankkaufleute innerhalb der Lernorte Berufsschule und Ausbildungsbetrieb (möglicherweise) mit unterschiedlichen Prioritäten besetzt bzw. aus unterschiedlichen Perspektiven gesehen wird. Aus diesem Grund sollte zunächst ein Interessenausgleich zwischen den Lernorten, d. h. zwischen Ausbildern und Fachlehrern aus dem Bankenfach vorgenommen werden, um dadurch eine möglicherweise unterschiedliche Schwerpunktsetzung und Wahrnehmung darzulegen. Die Umschreibung ‚Förderung von Dienstleistungskompetenz: Interessenausgleich zwischen den Lernorten Berufsschule und Betrieb mit Fokus auf den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau' würde demnach den äußeren Rahmen der Befragung grob skizzieren.

Entsprechend den Vorüberlegungen zur kaufmännischen Dienstleistungskompetenz soll in einem ersten Themenkomplex das (zukünftige) Qualifikations- und Berufsprofil der Bankkaufleute (**Themenbereich 1**) im Vordergrund stehen. Geleitet wird dieser Bereich durch die Fragestellung, inwieweit sich Dienstleistungskompetenz als berufliche Handlungskompetenz in der Ausbildung wieder findet, welchen Stellenwert sie sozusagen im Berufsrollenverständnis einnimmt und ob bzw. wo sie gegebenenfalls systematisch gefördert werden kann. Neben der damit impliziten Frage einer möglichen Schwerpunktsetzung an den Lernorten Schule und Betrieb leiten die Überlegungen zum Qualifikationspotenzial über auf die Ebene der curricularen Rahmenbedingungen (**Themenbereich 2**). So ist danach zu fragen, wie in einer ersten Zwischenbilanz die didaktische Reflexion zu den lernfeldbasierten Lehrplanvorgaben als Medium zur Kompetenzförderung ausfällt. Daraus ergibt sich als weiterer Aspekt die Überlegung, ob aus einer (möglichen) Wertschätzung und somit der

[98] PÜTZ/SCHEMME 2003, S. 3.

Vermittlung und Förderung von Dienstleistungskompetenz die Notwendigkeit zur Lernortkooperation erwächst. Inwieweit wird in diesem Kontext dann der Nutzen zur Praktizierung und Gestaltung von Lernortkooperation (**Themenbereich 3**) gesehen und welche Erwartungen und Anforderungen verknüpfen beide Seiten damit? Der letzte Themenbereich behandelt die spezifische und im Kontext des LOReNet-Projektes zu verortende Fragestellung der multimedialen Lernortkooperation (**Themenbereich 4**). Die Medien und insbesondere das Internet nehmen als Lehr- und Lernmedium einen immer größeren Stellenwert im Unterricht ein. Ihr Einsatz soll zum einen auf seine Potenziale zur möglichen Förderung von Dienstleistungskompetenz kritisch hinterfragt werden. Zum anderen ist von Interesse, inwieweit das Medium als Szenario für die Initiierung einer Lernortkooperation zwischen Schule und Betrieb genutzt werden kann.

Die folgende Übersicht skizziert die Leitfragen zu den Themenbereichen:

Themenbereich 1: Qualifikations- und Berufsprofil Bankkaufmann/Bankkauffrau

- Inwieweit schlägt sich der Dienstleistungsbezug in den Erwartungen an die Auszubildenden nieder?
- Inwieweit schlägt sich der Dienstleistungsbezug in konkreten Tätigkeiten von Bankkaufleuten nieder?
- Welche Dienstleistungstätigkeiten finden in der Ausbildung besondere Berücksichtigung?
- Wo werden zukünftig die wichtigsten Änderungen in der Qualifikationsanforderung liegen?

Themenbereich 2: Lernfeldorientierung

- Wie fällt eine erste Zwischenbilanz bzw. didaktische Reflexion zur Adaption des Lehrplankonzepts ‚Lernfeldorientierung' aus?
- Welche Defizite bringt das Lernfeldkonzept mit sich bzw. welche Anregungen und Verbesserungsvorschläge werden in den Bildungsgangkonferenzen diskutiert?
- Welches konkrete Potenzial zur Kompetenzförderung wird im Lernfeldkonzept gesehen?

Themenbereich 3: Lernortkooperation

- Welchen Stellenwert nimmt die Lernortkooperation in der Ausbildung ein?
- Was ist Anlass, Gegenstand und Inhalt von Lernortkooperation?

Themenbereich 4: Die Integration der neuen Medien als Lehr-, Lern- und Kooperationsmedium in die berufliche Erstausbildung

- Inwieweit gehört die Nutzung und der Einsatz neuer Medien an den Lernorten und im Rahmen der Ausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau zum Status quo?
- Worin liegen mögliche Potenziale der Medien/des Medieneinsatzes zur Förderung von Dienstleistungskompetenz?
- Welche neuen Möglichkeiten ergeben sich aus einer telemedialen Lernortkooperation?

An der Interviewbefragung nahmen insgesamt siebzehn Personen teil. Bei den Gesprächspartnern handelte es sich um Ausbilder und Fachlehrer an zwei unterschiedlichen Standorten, wobei jeder Standort mit einem Berufskolleg und einem Ausbildungsbetrieb vertreten war. Stellenweise wurden die Experten in ihrer spezifischen Funktion als Medienbeauftragter, Schulleitung bzw. stellvertretende Schulleitung befragt. In diesem Fall wird das in den folgenden Ausführungen kenntlich gemacht. Ansonsten ergibt sich als anonymisierte Zitierweise die Bezeichnung ‚**A** und **B** als Zuordnung für den Standort' sowie ‚**s** für Schule' und ‚**b** für Betrieb' (z. B. **A**4**b** Ausbilder aus dem Kreditinstitut am Standort A).

Die Auswahl der Kreditinstitute und Berufskollegs entstand aus einer zum Zeitpunkt der Befragungen bereits inszenierten und ausgeprägten Kooperation mit dem Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen (Standort Duisburg) zwecks gemeinsamer Teilnahme am Lernortkooperationsprojekt LOReNet.[99] Die Interviews fanden somit in einem Zeitraum statt, in dem die Aussicht auf eine als Modellversuch geförderte Kooperation bestand, aber - wohlgemerkt - im Vorfeld jeglicher finanzieller Zuwendung.[100]

[99] **LOReNet** steht für **L**ern**o**rtkooperation und **Re**ssourcen-Sharing im **Net**z. Wissenschaftliche Begleitung des Projekts: Prof. Dr. Günter Kutscha, Universität Duisburg-Essen (Standort Duisburg).
[100] Vgl. hierzu insbesondere Kapitel 5.7.

Vor dem Hintergrund eines Interessenausgleichs zwischen Lernort und Akteuren und der damit verbundenen Fragestellung, welche möglichen - korrespondierenden und/ oder ambivalenten - Einschätzungen auf beiden Seiten damit verknüpft sind, boten sich als exploratives Forschungsinstrument leitfragengestützte Einzelinterviews an. Sie zeichnen sich durch eine offene und ungezwungene, natürliche Gesprächsführung aus, die den Befragten die Zeit für eigene Interpretationen und Wertungen gibt: „Die *Offenheit des Vorgehens* wird durch den *narrativen Charakter der Befragung*, die dem Befragten viel Zeitraum zur eigenen Betonung wichtiger Themenbereiche läßt, gewährleistet" (LAMNECK 1995b, S. 55 - Hervorhebung im Original; A. d. V.). Bezüglich der zu korrespondierenden Interessenslage der Befragten lag ein weiterer Grund dieser Methodenwahl in ihrem Freiraum für den Gesprächspartner, aber gleichzeitig auch für den Interviewer selbst. Er hat durch den Interviewleitfaden als strukturierendes Hilfsmittel die Möglichkeit „Reihenfolge und Formulierung der Fragen im wesentlichen selbst zu bestimmen" (LAMNECK 1995b, S. 47). Dadurch kann er nachfragen und nachhaken, um insgesamt, aber besonders im Detail, mehr von und über den Befragten und seine Sichtweise zu erfahren (vgl. LAMNECK 1995b, S. 55). Somit verpflichtet diese Methode nicht zum linearen-chronologischen, sondern auf ein, vom Verhalten des Befragten abhängigen, flexiblen-methodischen Vorgehen. Darüber hinaus ging die Methodenwahl insofern mit den spezifischen Erkenntnisinteressen konform, als dass hier ein institutioneller und organisatorischer Zusammenhang von Bedeutung war, in dessen Zentrum die Befragten als Experten im Sinne von Funktionsträgern und Repräsentanten standen (vgl. MEUSER/NAGEL 1991, S. 444).

Der Freiheit von Untersuchungsmethode, -personen und -situationen (vgl. LAMNECK 1995a, S. 22 ff.) steht jedoch die Unzulänglichkeit der Repräsentativität der Untersuchungsergebnisse gegenüber. Die durch Nicht-Standardisierung in Abhängigkeit von der Forschungsfrage implizierte Ergebnisbreite und -vielfalt erlaubt keine Ableitung repräsentativer Ergebnisse. Die Interpretationen durch die Methodenwahl und die darüber hinaus beschränkte Anzahl der Befragten verbieten somit die Verallgemeinerung der Ergebnisse - erlauben jedoch die Wiedergabe relevanter Hypothesen und Grundtendenzen.

Expertenbefragung: Fachlehrer und Ausbilder

Wie bereits aufgeführt nahmen siebzehn Personen an den Befragungen teil. Als Akquise der Interviewpartner bot sich die Gruppe von Kooperationspartnern des LOReNet-Projektes[101] sowie als Rahmen die hier im Vorfeld angesetzten Projekttreffen an. Die durchschnittliche Dauer der im Zeitraum von März bis April 2001 geführten Interviews betrug ca. 60 min. Sie fanden in einer freundlichen und ungezwungenen Atmosphäre ‚vor Ort' (Betrieb oder Schule) statt, denen eine kurze Einführung über den Ablauf und die Vorstellung des Interviewleitfadens voraus ging.

Durch die unmittelbare Transkription konnten noch in der Phase der Interviews und Datenerhebung bereits Ergebnisse verwendet und in der Folge weiter hinterfragt werden bzw. auch eine Ergänzung der Interviewgruppe durch Hinzuziehen von Expertenwissen auf Empfehlung der Befragten erfolgen. Die Datensicherung erfolgte durch eine vollständige Transkription der Audio-Mitschnitte, die eine Auswertung ohne Informationsverluste - aber selbstverständlich unter Wahrung der Anonymität der Personen - gewährleistete.

5.2 Themenbereich 1: Qualifikations- und Berufsprofil des Bankkaufmanns/ der Bankkauffrau

5.2.1 Dienstleistungsbezug in den Erwartungen an die Auszubildenden

„Wir erwarten mehr die soziale Kompetenz und ein gutes verkäuferisches Verhalten als gutes Fachwissen."[102]

An der Schnittstelle von Fach- und Sozialkompetenz sind die Aussagen der **Kreditinstitute** konform und deutlich: Die Anforderungen an kommunikative und soziale Fähigkeiten werden höher wogegen der Anspruch an Fachwissen zunehmend reduziert werde. Im Vordergrund der Auswahlverfahren stehe die Suche nach Verkäufertypen mit entsprechendem Sozialverhalten bei denen, als Folge ökonomischer Notwendigkeit, die Tiefenschärfe des Fachwissens nahezu auf Grundanforderungen zurückgehe. Dennoch stelle die ‚Restgröße' an kognitivem Wissen sozusagen die berufliche Einstiegshürde dar. Bevor der Bewerber dazu kommt, seine Teamfähigkeit

[101] Zu diesem Zeitpunkt setzte sich die Projektgruppe LOReNet mit Teilnehmern (Fachlehrer und Ausbilder) aus insgesamt zwei Berufskollegs und vier angeschlossenen Ausbildungsbetrieben aus den Bereichen Einzelhandel und Banken zusammen (2 x Banken und 2 x Einzelhandel).
[102] A2b, 20 f.

und kommunikative Kompetenz im Rahmen eines Assessment Centers unter Beweis zu stellen, überprüfen die Betriebe traditionell anhand des letzten Zeugnisdurchschnitts, ob die Grundanforderungen insbesondere in den Fächern Mathematik und Deutsch erfüllt sind. So sind die Institute nach wie vor der Meinung, dass trotz aller Kompensation durch extrafunktionale Qualifikationen einfache, aber korrekte Korrespondenz und Berechnungen zum Handwerkszeug des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau gehören sollten. Gleichermaßen seien sie deshalb auch leider immer wieder von den teilweise ‚katastrophalen' Testergebnissen überrascht und frustriert.

Vor einigen Jahren sind die Institute dazu übergegangen, auf die seinerzeit favorisierten Intelligenzstrukturtests zu verzichten und stattdessen einen moderaten Mathetest sowie ein Diktat durchzuführen bzw. wieder einzuführen. Das Abschneiden hier entscheidet über das weitere Auswahlverfahren und die Teilnahme am Assessment Center, in dem die Bewerber dann ihre Dienstleistungskompetenz präsentieren können: „Viel wichtiger ist aber der Verhaltensbereich, obwohl bei uns der kognitive Bereich, also der fachliche Bereich der Einstiegsbereich ist. Also, wer diese Hürde nicht nimmt, der kommt halt auch nicht dazu, sein Verhalten zu zeigen" (A3b, 54 ff.).

Entsprechend den Erwartungen an die Auszubildenden gehe es hier vor allem um die Bewertung des verkäuferischen Verhaltens, z. B. durch Einzel- oder Gruppendiskussionen sowie simulierte Verkaufsgespräche. Analog zu den Anforderungen der Institute an die Kundenberatung und -betreuung orientiere sich die Bewerberauswahl somit explizit am ‚Umgang mit dem Kunden'. Sie erwarten von den Bewerbern die Identifizierung mit dem Beruf des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau. Dem voraus sollte eine Berufswahlentscheidung für einen verkäuferischen Beruf gehen, in dem der Spaß am Umgang mit Menschen im Vordergrund stehe: „Ich muss es wieder schaffen, Kunden an mich zu binden, Kunden zu begeistern, ich muss wieder Beziehungen aufbauen. Ja und das sind Anforderungen, die ich an jemanden stelle, den ich einstellen möchte, dass er das kann" (A3b, 159 ff.).

Wichtig sei den Ausbildern dabei die positive Einstellung und Haltung der Kandidaten zum ‚Thema Verkaufen'. Ist diese sozusagen als Basisqualifikation vorhanden, kann sie innerhalb der Ausbildung weiter gefördert und ausgebaut werden. Dementsprechend werden Bewerber mit einem erkennbaren Potenzial zum Verkaufen gegenüber solchen, bei denen aus Sicht der Institute noch an der entsprechenden inneren

Einstellung gearbeitet werden müsste, bevorzugt: „Wir versuchen jetzt durch dieses Assessment Center eben Leute herauszufiltern, die dann die für uns richtige Einstellung zum Verkaufen haben, weil wir ganz klar sagen: Auswahl geht vor Schulung. Ich kann mit einer Schulung so ein Verhalten sicherlich verfeinern, ihm Instrumente an die Hand geben, um ein strukturiertes, zielführendes Verkaufsgespräch zu führen, ganz klar. Nur ich schaffe es, das muss ich ganz ehrlich sagen, im Verkaufstraining auch nicht, eine Persönlichkeit zu verändern. Also ich kann bei manchen auch noch Einstellungen verändern, das kann mit der Zeit kommen, aber wenn wir die Wahl haben, dann muss ich jetzt nicht mehr jeden verändern müssen, sondern dann nehmen wir die, wo es dann auch schon in der innerlichen Richtung vorhanden ist“ (A2b, 278 ff.).

Beachtlich ist der personelle und zeitliche Aufwand, der in den Instituten für die Bewerberauswahl betrieben wird. Die Bewerbungsverfahren erstrecken sich mittlerweile kontinuierlich über den Zeitraum eines Jahres und binden dabei hohe Personalkapazitäten. Nach Angabe der Institute wird noch bis kurz vor Ausbildungsbeginn eingestellt, wenn sich geeignete Bewerber finden. Ein grundsätzliches Problem sei jedoch die kurze Verweildauer der Absolventen nach Abschluss ihrer Ausbildung in den Instituten. So ist gerade der Bankkaufmann/die Bankkauffrau ein Beruf, der fast ausschließlich von Abiturienten[103] gewählt wird und von der starken Abwanderung der fertig Ausgebildeten ins Studium oder die jeweiligen Bankakademien betroffen ist. Dabei entspricht der zielstrebige Karrierekandidat, der in seiner Berufswahlentscheidung vielleicht von der Faszination der Wertpapiergeschäfts und der Börse geleitet wird und danach das Hochschulstudium oder den Besuch der Bankenakademie plant, derzeit nicht unbedingt dem Wunschkandidaten der Banken: „Manche interessieren sich dafür, weil sie so auf die Wertpapierschiene wollen, die ja im Moment sehr beliebt ist. Das ist dann aber nicht unsere Zielgruppe“ (A2b, 43 f.) und „Wir brauchen nicht nur Führungskräfte“ (A3b, 69 f.). So wünschen sich die Unternehmen vielmehr den „universalen Arbeiter“ (A3b, 68), der in einem, aus ihrer Sicht, anspruchsvollen Dienstleistungsberuf in der Lage ist, Beratungsgespräche auf hohem Niveau zu führen.

[103] 2000 betrug der Anteil an Ausbildungsanfängern mit Hochschulreife für das Berufsbild Bankkaufmann/Bankkauffrau bundesweit 64,3 % (BMBF 2002, Übersicht 18, S. 87).

Insgesamt erscheine ihnen die Berufsausbildung sehr anspruchsvoll und auch trotz der Neuordnung sei sie fachlich dicht bzw. stellenweise sogar überfrachtet. Erwartet werde von den Auszubildenden deshalb vor allem Durchhaltevermögen sowie Selbstdisziplin und -organisation bei der Stoffbewältigung und der Prüfungsvorbereitung. Nicht zuletzt, so der Hinweis, würde der hohe Anspruch der Bankausbildung durch die fast ausschließliche Abiturientenquote bei den Bewerbern bestätigt.

Die durchgängige Meinung der **Fachlehrer** hierzu: Anspruchsvoll in den fachlichen Anforderungen der Ausbildung, aber letztlich ein kaufmännischer Beruf wie jeder andere auch. In ihren Augen klaffe in mehrfacher Hinsicht eine zu große Lücke zwischen Ausbildungsinhalten und Berufstätigkeit. So zähle der Bankkaufmann/die Bankkauffrau durch die Einstellungsverfahren, die ausschließliche Rekrutierung von Auszubildenden mit Hochschulreife sowie die fachliche Stoffdichte in der Ausbildung zu den anspruchvollsten kaufmännischen Berufen. Die qualitativ gute Ausbildung in den Instituten und das hohe gesellschaftliche Image des Berufes machten den Bankkaufmann/die Bankkauffrau ebenfalls zu einem der beliebtesten und angesehendsten Abiturientenberufe. Dem gegenüber stehe aber vom Berufsbild her ein klassischer Verkäuferberuf, bei dem das von außen empfundene Sozialprestige in den Berufsalltag transferiert würde. Darüber hinaus scheint nach Meinung der Lehrer wohl allein die Ware Finanzdienstleistung im Vergleich zu anderen Produktschienen für eine formale Höherqualifizierung zu stehen.

Den Dienstleistungsbezug in den Erwartungen an die Azubis sehen die Fachlehrer in der zunehmenden Bedeutung der kommunikativen und sozialen Kompetenzen: „Also was auf jeden Fall im Vordergrund steht in Zukunft ist Beratungsbereitschaft, die Bereitschaft mit Menschen zu tun zu haben, zu kommunizieren. Auf jeden Fall Verkaufen wollen und können, Verkäufertypen sind gefragt in Zukunft“ (A1s, 45 ff.).

Zusammenfassend folgern sowohl **Ausbilder** wie **Fachlehrer** aus dem zunehmenden Dienstleistungsbezug einen gleichzeitigen Bedeutungsverlust der Fachkompetenz. Sie sind skeptisch, ob der Dienstleister Bankkaufmann/Bankkauffrau in seiner Entwicklung zum qualifizierten Berater und Verkäufer auch in Zukunft sein bis dato gutes Image als anspruchsvollen Ausbildungsberuf halten kann. Eben auf diesen traditionell guten Ruf führen sie trotz der gegenwärtig strukturellen Entwicklungen und Negativschlagzeilen - insbesondere im personalpolitischen Bereich der Banken-

branche - die relativ stabilen Bewerberzahlen und die nach wie vor große Beliebtheit des Berufsfeldes zurück. Doch diese traditionell projizierte Erwartungshaltung an den Beruf und das reale Tätigkeitsfeld driften immer weiter auseinander. Auszubildende müssten sich bei ihrer Berufswahl im Klaren darüber sein, dass sie sich für einen Dienstleistungsberuf entscheiden, in dem sie vornehmlich an ihrer beratenden und verkäuferischen Leistung gemessen werden. So wird vermutet, dass weniger die Beratung als vielmehr das Verkaufen und der damit assoziierte Erfolgsdruck des Verkaufenmüssens in naher Zukunft imageschädigend wirken könnte: „Wir brauchen also die Verkäufer (…). Ja, er (der Bankkaufmann - A. d. V.) zählt noch zu den Belieb-testen, aber wir haben schon ein Problem, was diese Sache angeht, denn ich weiß, dass es auch unterschiedliche Auffassungen, was heißt überhaupt Verkaufen, gibt. Manche machen es einfach gern und für manche ist es ein bisschen in Richtung Drückermethoden“ (A2b, 26 ff.).

5.2.2 Dienstleistungsbezug in konkreten Tätigkeiten von Bankkaufleuten

„…, dass wir dem Kunden die Möglichkeiten aufzeigen, die er mit uns hat, wenn es seinen Bedürfnissen entspricht. Bedürfnisse kriege ich aber nur raus, wenn ich gut zuhören kann, den Kunden bitte, zu erzählen und ihn dazu herausfordere. Dann kann ich schauen, was ist sein Bedarf und dann habe ich meine Dienstleistungen, mit denen ich die Probleme des Kunden lösen kann.“[104]

Der Dienstleistungsbezug im konkreten Tätigkeitsprofil von Bankkaufleuten zeige sich nach Ansicht der **Ausbilder** auf zwei unterschiedlichen Aktionsbereichen: Zum einen im direkten und aktiven Kontakt zum Kunden innerhalb des Front-office-Bereiches sowie zum anderen im begleitenden Rundumservice der Bank. Oberstes Ziel der Banken sei der Ausbau und die Pflege ihrer Kundenbeziehungen. Dementsprechend habe der Kundenumgang mit der Intention der dauerhaften Kundenbindung höchste Priorität. So kämpfen die Kreditinstitute gegenwärtig mit der hohen Aufklärungsrate und Aufgeschlossenheit der Kunden gegenüber anderen Instituten, wobei insbesondere die sinkende Hemmschwelle zum Bankenwechsel den Konkurrenzkampf untereinander forciert.[105] Der Dienstleistungskompetenz im Kundenumgang und in Beratungsgesprächen komme deshalb eine wesentliche Bedeutung zu.

[104] A4b, 106 ff.
[105] Die Anzahl der deutschen Bankkunden, die ihre Hauptbankverbindung wechseln, ist im Zeitraum von 1996 bis 2001 von 6 auf ca. 10 % gestiegen (vgl. BROSCHINSKI 1999, S. 218).

Die Beratungssituationen sollten sich dabei durch eine

- partnerschaftliche,
- gezielte,
- vorurteilsfreie,
- auf die individuellen Bedürfnisse abgestimmte und
- auf keinen Fall überfrachtete

Kundenansprache auszeichnen. Daraus ergeben sich aus Ausbildersicht als wichtigste Qualifikationen: Zuhören und Selektieren. Beides sei notwendig, um den Kunden vor den immer noch weit verbreiteten klassischen ‚Beraterschäden' zu bewahren. Gemeint sind damit die nach wie vor gängigen, aber aus Sicht der Institute nicht mehr zeitgemäßen fachlichen Überfrachtungen des Kunden im Beratungsgespräch. Nicht nur das Abspulen und Präsentieren der kompletten Produktpalette sei für den Kunden eine Überforderung, sondern vielmehr wird von ihm danach noch eine Produktauswahl und -entscheidung erwartet, zu der er jedoch meist gar nicht (mehr) fähig sei. So bedeute Dienstleistungskompetenz im Beratungsgespräch zunächst das Selektieren der Bedarfslage des Kunden in einer möglichst zurückhaltenden, aufmerksamen Beraterrolle und in einem zweiten Schritt die aktive und adäquate Produktpräsentation. Die Kreditinstitute sind bemüht, den Kunden trotz der gegenwärtigen Möglichkeiten der automatisierten Selbstbedienung wieder zurück in die Filiale zu holen, obwohl er ihrer Meinung nach eigentlich nur in „Ruhe gelassen" (A3b, 156) und „nicht angequatscht werden" (A3b, 287) möchte. Dementsprechend seien die Gelegenheiten zur direkten Kundenansprache sehr gering und als Konsequenz umso wichtiger für die Institute.

Für das Berater-Kunden-Verhältnis würde das zunächst die klassische Auffassung der „König"-Rolle des Kunden vermuten lassen. Sicherlich stehe der Kunde, nach Aussage der Institute, mit seinen Bedürfnissen bei jedem seiner sporadischen Bankbesuche im Vordergrund, allein auch in der originären Interessenlage des Beraters. Dennoch befürworten die Ausbilder zwar die respektvolle, aber vielmehr partnerschaftliche, unaufdringliche und gleichberechtigte Kundenansprache: „Dienstleistungskompetenz für den Banker, das ist einmal die grundsätzlich positive Einstellung

zu allen Menschen, d. h. zum Top-Manager, zum Bauarbeiter, also unabhängig von einer hierarchischen oder finanziellen Situation“ (A4b, 87 ff.).

Die Entwicklung dieses neuen Dienstleistungsverständnisses erfolge im Wesentlichen durch die konsequenten informationstechnischen Innovationen und Distributionen in der Branche. Sie hätten den Bankbesuch insofern verändert, als dass dieser als Akt, als Gang zur Bank, sozusagen ‚entritualisiert’ wurde. Er wurde darüber hinaus anonymer, ist nicht mehr unbedingt an eine bestimmte Person - den Kundenberater - gebunden, sondern kann zunehmend mittels SB-Automation abgewickelt werden: „Wenn man ältere Kundenberater hört, die hatten noch diese persönliche Beziehung zum Kunden. Da bin ich nicht zur Sparkasse gegangen, sondern da bin ich zu Herrn Meier gegangen als Beispiel. Ältere Leute ziehen sich chic an, bevor sie in die Bank gehen. Das ist so, das ist noch ein Akt“ (A3b, 132 ff.). Darüber hinaus sei als weitere wesentliche Ursache für das neue Dienstleistungsverständnis der steigende Informationsgrad der Kunden ausschlaggebend. Auch hier werden die neuen Medien und insbesondere das Internet vom Kunden genutzt, um sich beispielsweise gezielt über Börsen- und Anlagenkurse zu informieren und dann in einem nächsten Schritt, im Vorfeld eines Beratungsgespräches, Konditionen mehrerer Institute zu vergleichen. Der Kunde gehe somit oftmals vorinformierter und demzufolge auch fordernder in ein Gespräch, weil er sehr genau über die Produktschiene sowie Vergleichsangebote der Konkurrenz Bescheid weiß.

Über den direkten Kundenkontakt hinaus zeige sich der Dienstleistungsbezug weiterhin in der kompletten Kundenbegleitung und -betreuung: „Dienstleistung ist auch alles in den Bereichen, was nicht originär mit den Produkten zu tun hat“ (B1b, 87 f.). Ein Beispiel für die im Hintergrund ablaufenden Dienstleistungen sei der Umzugsservice mit der Abwicklung aller notwendigen Formalitäten durch die Bank oder die Übernahme der im Rahmen einer Baufinanzierung anfallenden Schriftwechsel mit diversen Behörden.

Auch die **Fachlehrer** betonen den zunehmenden Dienstleistungsbezug im Tätigkeitsprofil des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau. Gegenwärtig verliere er immer mehr seines noch recht verbreiteten konservativen Images eines eher verwaltenden Berufes, was ihrer Meinung nach nicht zuletzt auf die steigende Verkaufsorientierung des Bankers zurückzuführen sei. Gleichzeitig sei der neue und von den Banken so

dringend gesuchte Verkäufertyp aber auch in gewisser Weise zeitgemäß und würde die heranwachsende Generation ansprechen: „Also der Verkäufertyp der passt sicherlich ganz gut auf die neue Generation“ (B2s, 118 f.). Diese würde sich zunehmend mit einem hochgradig verkaufsorientierten Beruf identifizieren, der die Jugendlichen im Ausbildungsverlauf vor allem durch Themenbereiche im Kontext des Verkaufsmarketings motivieren würde.

Der Dienstleistungsbezug ziehe sich ihrer Ansicht nach durch das komplette Tätigkeitsprofil des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau. Er vollziehe sich dabei in den meist intransparenten, im Hintergrund zu leistenden Abwicklungen des Backgroundbereichs und zeige sich insbesondere im Front-office-Bereich in den nach außen gerichteten Kompetenzdiensten, der absoluten Orientierung am Kunden. Steigender Dienstleistungsbezug bedeute dabei aber auch das Messen und Gemessenwerden am persönlichen Verkaufserfolg. Strategisches Cross-Selling[106] und Bundling[107] zur Steigerung des Verkaufsniveaus gehöre dementsprechend zum Handwerkszeug im Verkaufsalltag des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau: „Heute ist die Bankenbindung der Kunden nicht mehr so stark, und andererseits natürlich der Gewinndruck auch viel stärker, dass nicht nur das verkauft wird, was der Kunde wünscht, sondern man muss eben auch über Cross-Selling versteckte Bedürfnisse erkennen und befriedigen. Und darauf wird sehr viel Wert gelegt, auch in der Ausbildung“ (B5s, 70 ff.). Als Konsequenz dieser Entwicklung wird auch auf Seiten der Lehrerschaft der steigende Bedeutungsverlust der fachlichen zugunsten der sozialen Qualifikationen diskutiert. Für das Kundengespräch bedeute das konkret: Das Filtern der Kundeninformationen und - angepasst an die Beratungssituation - das Filtern des Fachwissens sowie das Finden der jeweils optimalen Dienstleistung für den einzelnen Kunden.

Dazu notwendig sei - der modernen Zeitgeistdiskussion zum Thema Verkaufen zum Trotz - eine aktive und damit nahezu klassische Kundenansprache sowie die Revitalisierung persönlicher Kundenkontakte: „Dienstleistungskompetenz ist, ja, auf jeden Fall die absolute Orientierung am Kunden, sich auch wirklich in die Denkposition des

[106] Cross Selling bedeutet den Verkauf von zusätzlichen Produkten und Leistungsangeboten an den Kunden.
[107] Unter ‚Bundling’ ist die Bündelung von Produkten und Dienstleistungen zu verstehen. Als Bundling-Angebote werden verschiedene Produkte in einem Paket zu einem Gesamtpreis angeboten, z. B. die Verbindung des Einstiegprodukts Girokonto oder Sparbuch mit zusätzlichen Leistungen aus dem Bereich Versicherung, Wertpapier oder Sicherheit (vgl. WÜBKER/HARDOCK 2001).

Kunden hineinversetzen zu können, was möchte der. Zum anderen die Ansprache möglichst durch einen Berater an sich, also nicht verschiedene Leute“ (A1s, 74 ff.).

Die Diskussion um den sowohl von **Ausbildern wie Fachlehrern** betonten steigenden Dienstleistungsbezug im Tätigkeitsprofil der Bankkaufleute zieht auf beiden Seiten eine weitere Überlegung nach sich. So wirft die steigende Wettbewerbssituation der Institute und deren konsequente Verkaufsausrichtung die Frage auf, ob der bis dato doch als sehr seriös geltende Ausbildungsberuf in naher Zukunft ein Stück seines sauberen, z. T. konservativen Rufes eines traditionellen Buchhalterberufes verlieren wird. Die **Ausbilderseite** gibt zu bedenken, dass die von ihnen favorisierten Einstellungsverfahren zur Sicherung des Verkäufernachwuchs sowohl in ihrer Intention als auch in ihrem Nachdruck so oftmals noch nicht verstanden werden: „Ja, aber das ist eigentlich nichts Neues, bloß es wird jetzt immer deutlicher und legitimer mittlerweile. Wir haben schon immer den Verkäufer gesucht“ (B1b, 143 f.). So komme es vor, dass Berufsvorstellung und -realität der Bewerber nicht übereinstimmen und das Abwägen der Berufswahlentscheidung dann oft von moralischen Bedenken gegen das ‚Verkaufen müssen’ geprägt sei. Über diese Außenwirkung hinaus sei die Imagepflege aber insbesondere Thema in den Führungsetagen der Institute. Hier stimmen nach Ansicht der Ausbilder berufliche Anforderungen und interne Erfolgs- und Leistungsmessung nicht überein. Als deren Folge stoßen vor allem die Reduzierungen und Qualitätseinbußen im fachlichen Bereich der Ausbildung in den Instituten auf Unmut. Demnach sei es sehr schwierig, „das auch auf den Führungsetagen verständlich zu machen, weil wir haben einen Grad der Erfolgsmessung im Haus in Bezug auf den Ausbildungsbereich, da werden die Noten in den Prüfungen genommen. Das wird natürlich schwierig, wenn ich sage, zu Gunsten der Verkaufsorientierung oder der Kundenorientierung fahre ich das Fachliche zurück. Dann kann ich nicht mehr unbedingt den gleichen Leistungsstand im fachlichen Bereich erwarten, wie wir ihn in den vergangenen Jahren gehabt haben“ (B1b, 128 ff.). Auch die **Lehrer** äußern die Befürchtung, dass der Beruf Bankkaufmann/Bankkauffrau durch den Dienstleistungsbezug und die in der Ausbildung vollzogene neue Gewichtung der fachlichen zugunsten der sozialen Qualifikationen weniger anspruchsvoll wird. Zudem könnte er auch in der Außendarstellung und gewissermaßen im Prestige zu einem Verkäuferberuf ‚neben anderen’ entwickeln.

5.2.3 Förderung und Überprüfung von Dienstleistungskompetenz in der Ausbildung

„Wenn die Schule mir die Vermittlung von Fachwissen abnimmt und mir dadurch dann Freiräume schafft, dass ich in diesem Dienstleistungsbereich, in der Markt- und Kundenorientierung, verstärkt tätig werden kann, so wie es ja auch z. Z. ist, dann bin ich eigentlich schon ganz zufrieden. Ich denke, diese Markt- und Kundenorientierung ist ja auch eine sehr spezifische Sache, also eine unternehmensspezifische Sache. (...) Und da wird die Schule letztlich nur (...) allgemeingültige Ansätze und nicht das vertreten können, was wir wollen.“[108]

Die Meinungen von Ausbildern und Fachlehrern korrespondieren in der Einschätzung der zunehmenden Relevanz des Dienstleistungsbezugs im Berufsprofil des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau. Seiner Förderung muss als Vorbereitung auf die spätere Berufstätigkeit entsprechend in der Erstausbildung Rechnung getragen werden. Sehr divergierend sind die Meinungen allerdings in der Frage ihrer Verortung hinsichtlich der Zuständigkeit und Förderung von Dienstleistungskompetenz an den Lernorten im Dualen System.

Wie bereits angesprochen betreiben die **Kreditinstitute** ein intensives Ausbildungsmarketing mit enormen zeitlichem und personellem Aufwand, um interessierte und qualifizierte Schulabgänger für eine Ausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau in ihrem Hause zu gewinnen. Ihr Blick ist hier schwerpunktmäßig auf die Förderung der Verkäuferpotenziale des Nachwuchses gerichtet. Dabei wird von ihnen immer wieder die Entwicklung des quantitativen Rückgangs der Bewerberzahlen bei gleichzeitigen qualitativen Abstrichen und Kompromissen im Einstellungsverfahren beklagt. Im Vergleich zu den Vorjahren würden nicht nur weniger, sondern zugleich auch schlechtere Ausbildungsplatzbewerber registriert.

Entsprechend der Priorität im Bewerberverfahren ist es zunächst nicht erstaunlich, dass die Institute den Schwerpunkt der Nachwuchsförderung im Bereich von Dienstleistungskompetenz als ‚ihren' Bildungsauftrag verbuchen. So wird die qualitativ hochwertige Bankausbildung nicht zuletzt mit dem hohen Anteil innerbetrieblicher Schulung in Verbindung gebracht und auch explizit seitens der Schule so verstanden und gewürdigt. Ihre Qualitäten werden in mehrfacher Hinsicht gepflegt: Für eine fachlich und theoretisch fundierte Ausbildung sei es nach Aussagen der Ausbilder üblich, Experten aus den jeweiligen Fachabteilungen der Institute als Trainer zu verpflichten. Sie würden recht flexibel bei bestimmten Teilabschnitten in die Ausbildung einbe-

[108] B1b, 198 ff.

zogen und stehen sowohl Ausbildern wie Auszubildenden als Ansprechpartner für Fachfragen zur Verfügung. Neben der Einbeziehung des Expertenwissens zeichne sich die Ausbildung darüber hinaus durch ein sehr umfangreiches und anspruchsvolles Curriculum aus, das in seiner Umsetzung insbesondere in der Konsequenz seiner methodischen Vielfalt überrascht. So gehören Rollenspiele, Fallstudien, Videotraining und Simulationen in Verkaufsseminaren und Verhaltenstrainings zum Schulungsrepertoire der Institute. Die Ausbilder bestätigen, dass größter Wert auf den „Praxisbezug“ (A1b, 75) in der Ausbildung gelegt werde. Dieser Praxisbezug stehe ganz im Zeichen des Verkaufstrainings für die angehenden Bankkaufleute, d. h. Verkaufsverhalten wird in den Seminaren intensivst trainiert, mit der Videokamera festgehalten und anschließend analysiert. Ebenso wird der Umgang mit vermeintlich stressigen oder schwierigen Kunden für den Ernstfall geübt. Wert wird hier auf den Aspekt des selbst organisierten und selbstständigen Lernens und insbesondere das Arbeiten im Team gelegt.

Hinsichtlich der neuen Ausbildungsordnung für den Bankkaufmann/die Bankkauffrau äußern sich die befragten Institute durchweg positiv. Bezüglich der verstärkten Verkaufs- und Kundenorientierung im Beruf sind sie vor allem insofern zufrieden, als dass hier nun eine explizite Schwerpunktsetzung erfolgt ist: „Und da ist es uns, spätestens mit der Einführung der neuen Ausbildungsordnung, nun auch sehr leicht gemacht worden, wobei ich guten Gewissens sagen kann, für uns war das gar nicht so neu, sondern wir haben vieles von dem, was da auf einmal verordnungsmäßig gefragt war, vorher schon gemacht. Und für mich wird es eben ganz einfach so, dass man jetzt sieht, dieses Vermitteln von reinem Fachwissen ist ganz stark zurückgegangen, dadurch dass ja einzelne Bereiche, die wir früher vermitteln mussten, raus genommen wurden, weil die eben nicht das tägliche Geschäft mit dem Kunden zeigen“ (B1b, 100 ff.).

Über die inhaltliche Schwerpunktsetzung zugunsten der Dienstleistungsorientierung hinaus erfolge eine weitere und konsequente Anerkennung durch ihre Relevanz in den neuen Prüfungsanforderungen: In der Abschlussprüfung müssen die Auszubildenden ihre Dienstleistungskompetenz in einem 20minütigen Kundenberatungsgespräch unter Beweis stellen. Zum Zeitpunkt der Befragungen konnten hierzu jedoch lediglich die Erfahrungen aus einem bzw. zwei Prüfungsdurchgängen der Institute wiedergegeben werden. Diese wurden als durchweg positiv und erfolgreich beurteilt.

Insbesondere fühlen sich die Ausbilder darin bestärkt, dass ihre Trainings- und Förderstrategien in den Prüfungen Wirkungen gezeigt haben. Die Vorbereitung der Auszubildenden und deren gutes Abschneiden in der Prüfung habe sich ihrer Meinung nach ausgezeichnet: „Also die Erfahrungen grundsätzlich sind sehr gut gewesen. Es hat sich auch gezeigt, dass unser Verkaufstraining, das wir machen, (...) schon Wirkung gezeigt hat. Die waren also in der Lage, Gespräche zu führen“ (A2b, 384 ff.); „Wir haben sehr gute Erfahrungen gemacht, also im Vergleich auch, weil wir hier (...) auch sehen, dass unsere Bemühungen, also diese doch vielfältigen Trainings, sich ausgezahlt haben“ (A3b, 312 ff.); „Ich habe festgestellt, und das macht mich auch ein bisschen stolz, dass sich unser Trainingssystem weitestgehend bewährt hat“ (A4b, 199 f.); „Es hat sich in den Prüfungen gezeigt: Wir versuchen es erfolgreich“ (B1b, 242 f.).

Von grundlegender Bedeutung sei die Frage nach der - laut Aussage der Ausbilder - scheinbar selbstverständlichen bzw. -erklärenden, Förderung an den Lernorten: „Die [Dienstleistungskompetenz - A. d. V.] wird ganz klar bei uns gefördert. Ich sehe die Schule als Vermittler von Fachwissen, was sie auch sicherlich sehr gut können“ (A2b, 294 ff.). Für die Gründe dieser Aufgabenverteilung spreche ihrer Meinung nach das rein pragmatische Problem der Berufsschule, den Auszubildenden unterschiedlicher Institute und folglich deren spezifischer Interessenlagen gerecht zu werden. So sei gerade die Markt- und Kundenorientierung ein Thema, das in den Banken gegenwärtig mit einer entsprechend hohen Priorität besetzt ist, aber in der Förderung unterschiedlichen Schwerpunkten und Unternehmensphilosophien unterliege: „Die Berufsschule hat das (...) Problem, dass da alle Banken vertreten sind. Und dann ist es natürlich auch schwierig, meine Vorstellungen speziell da zu vermitteln, die im Groben sicherlich übereinstimmen mit denen der Vereinsbank, der Deutschen Bank oder der Commerzbank, die aber im Detail doch sehr unterschiedlich sein werden, weil wir u. U. doch verschiedene Vertriebsstrukturen haben, die auch andere Vorgehensweisen vermitteln“ (B1b, 203 ff.).

Abschließend kann aus Institutssicht festgehalten werden:

- Die Berücksichtigung von Dienstleistungskompetenz beginnt für die Institute bereits mit ihrer sorgsamen Bewerberauswahl.

- Förderung von Dienstleistungskompetenz bedeutet das Trainieren von Markt- und Kundenorientierung vorzugsweise durch innerbetriebliche Schulung in Verhaltens- und Verkaufsseminaren.
- In der Frage der Förderung vertreten die Betriebe eine eher traditionelle duale Rollenaufteilung im Verständnis der Theorie-Praxis-Zuständigkeit von Schule und Betrieb.
- Ihre Anforderungen und Vorstellungen in punkto Dienstleistungskompetenz sehen die Ausbilder im neuen mündlichen Prüfungsfach „Markt- und Kundenorientierung“ in der Abschlussprüfung bestätigt.

Das Selbstverständnis der Lernort- und Förderfrage wird aus **Lehrersicht** jedoch nicht in der Konsequenz, wie sie die Ausbilderseite betont, geteilt. Sie anerkennen und schätzen die qualitativ sehr gute und praxisorientierte Ausbildung in punkto Dienstleistungskompetenz, deren Erfolg sich in den entsprechend positiven Prüfungsergebnissen auch bestätigt. Allerdings verweisen sie in diesem Zusammenhang auf sehr deutliche Unterschiede in den Prüfungsleistungen der Auszubildenden, deren Institutszugehörigkeit in Abhängigkeit des Stellenwerts an innerbetrieblicher Schulung für sie mit entsprechenden Chancenungleichheiten verbunden sein kann. „Die [Auszubildenden - A. d. V.] waren bestens präpariert. Dort gibt es einen (...) angestellten Trainer, der die Gruppen entsprechend vorbereitet, der das auch in exzellenter Weise getan hat. (...) Es gab darüber hinaus Auszubildende von drei kleineren Instituten ..., die waren zum Training allerdings nur für kurze Zeit darin gebucht, weil es sonst zu kostenintensiv ist. Und da hat man doch schon größere Lücken gemerkt in deren Verhalten“ (A2s, 174 ff.).

So respektiert die schulische Seite den originären Stellenwert der Markt- und Kundenorientierung in den Instituten, kritisiert jedoch die daran geknüpfte Interpretation und Ableitung der Theorie-Praxis-Aufteilung zwischen Schule und Betrieb. Diese lasse sich ihrer Meinung nach in der dualen Konsequenz nicht durchziehen, ohne sich auf die Auszubildenden nachteilig auszuwirken. Zudem würde sie nicht ihrer Auffassung von Dualität entsprechen, in der sie ihren bzw. den Bildungsauftrag der Berufsschule verstanden sehen möchten. Außerdem wehre man sich gegen die Rollenzuweisung der Berufsschule als lediglich ergänzender oder kompensierender Lernort mit der Aufgabe gezielter und erfolgreicher Prüfungsvorbereitung.

Den Fachlehrern liege an der Vermeidung eines beziehungslosen Nebeneinanders von Theorie und Praxis, deren ‚In-Beziehung-Setzen' zum Verständnis von Zusammenhängen im ungünstigsten Fall dem Schüler selbst überlassen bleibt. In der verstärkten Verschränkung und Integration durch die Berücksichtigung der Praxisrelevanz im schulischen Unterricht sehen sie ihren Förderauftrag insbesondere im Kontext der Lernfeldorientierung.

Ganz konkret für den Bereich der Markt- und Kundenorientierung bedeute das für die Lehrer die Förderung von Sozialkompetenz durch entsprechenden Methodeneinsatz im handlungsorientierten Unterricht auf der Basis von praxisnahen Ausgangsfällen. Die Umsetzung dieser Ambitionen sei jedoch nach den neuen Lehrplanvorgaben auf Grundlage der KMK-Handreichungen mit nicht unerheblichen Schwierigkeiten verbunden (s. hierzu Kapitel 5.3).

Eine inhaltliche Abstimmung mit den Ausbildern für die schulische Unterrichtsplanung sei demnach dringend notwendig, die Realisierung jedoch problematisch. Sollen die Schulen jedoch die konsequente Umsetzung der Lernfeldorientierung leisten, muss die Koordinierung von schulischen und betrieblichen Ausbildungsinhalten an Bedeutung gewinnen und insbesondere schulorganisatorisch umgesetzt werden. So setze Lernfeldorientierung Kooperationen vor allem auf der curricularen Ebene voraus, die - so die Aussagen von **Lehrern und Ausbildern** - gegenwärtig jedoch eher sporadisch ablaufen und, zumindest was den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/ Bankkauffrau betrifft, nicht konsequent gepflegt werden. Diese würden - trotz aller Selbsteinschätzung der Betriebe - auch von ihnen begrüßt, wohl aber recht kritisch und nüchtern eingeschätzt: „Die Schule kann noch sehr viel dazu tun. Ich glaube aber, das ist vom heutigen Gesichtspunkt aus noch ein weiter Weg, der wirklich jetzt angefangen hat mit der Umstrukturierung, mit der Schaffung der Lernfelder. (...) Zum jetzigen Zeitpunkt sehe ich die Dienstleistungskompetenz in den Schulen noch nicht so als Schwerpunkt. (...) es bedeutet noch viel Arbeit und ich sehe das momentan wirklich noch schwerpunktmäßig als unsere Aufgabe. Ich hoffe und ich sehe auch schon erste Ansätze, dass wir da doch von den Schulen noch unterstützt werden" (B1b, 154 ff.).

5.2.4 Einschätzungen: Die wichtigsten Änderungen in den Qualifikationsanforderungen des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau

„Ja, wir suchen den Verkäufer, und das ganz massiv.“[109]

Von der Besinnung auf den Ausbau und die Pflege der Kunde-Bank-Beziehung wird, so die Prognosen, auch in den kommenden Jahren die Unternehmensführung und Marktstrategie der Institute geprägt sein und das Qualifikationsprofil des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau bestimmen. Als Kernkompetenzen sind insbesondere Beratungs- und Verkaufskompetenz gefordert, deren Qualitäten vor dem Hintergrund folgender Parameter zu sehen sind (vgl. HEINTZELER 2000a):

- **Verändertes Kundenverhalten**
  Der Kunde ist zunehmend vorinformierter und in seinem Auftreten selbstbewusster. Sein Vorwissen über Vergleichsangebot und Produkte bei fast vollkommener Markttransparenz macht ihn zum ungleich kompetenteren Partner, seine Bankbeziehung bedeutet für ihn die Ausgestaltung eines Geschäftsverhältnisses mit für ihn optimalem Nutzen.
- **Allgemein verstärkte Wettbewerbssituation**
  Die Wettbewerbslage zwingt die Institute zum Überdenken der eigenen Produktpalette und des Kundenstamms. Ihre jeweilige Strategieentwicklung ist unterschiedlich, der Trend zeigt aber eine zumindest innerbetriebliche Segmentierung in die Bereiche Privat- und Firmenkundengeschäft und als Folge eine entsprechende Spezialisierung mit spezifischen Produkt- und Kundenverantwortungen auf Seiten der Mitarbeiter.
- **Zunahme beratungsintensiver Produkte und Dienstleistungen**
  Die veränderte Interessenlage des Kunden hat zu einer ausdifferenzierten Produktschiene geführt: weg vom klassischen Bankprodukt hin zu renditeträchtigen und erklärungsbedürftigen Kapitalmarktprodukten.
- **Unterstützung von Beratungsleistungen durch neue Technologien**
  Eine Verlagerung von standardisierten Teilleistungen hat durch IuK-Technologien auf neue Vertriebswege stattgefunden. Die Kundenbeziehung der Zukunft wird in der sinnvollen Kombination von persönlicher Kundenansprache und Kontaktpflege mit Unterstützung der modernen Technik liegen.

[109] A2b, 49.

Insbesondere im Rahmen der gegenwärtig geführten Diskussionen um den Technologieeinzug in die Finanzbranche ist festzuhalten: Trotz aller Interneteuphorie rund um das Thema Onlinebanking verlangt sowohl der neue, multimediale Vertriebsweg als auch die Zunahme der Produktvielfalt und -komplexität über Wertpapier- und Kreditgeschäfte in ihrer Abwicklung die Pflege der Vertrauensbasis zur Bank. ‚Online ist nicht alles' zeigen die Ergebnisse einer Umfrage zum Thema Kundenzufriedenheit im Internetzeitalter, nach der 60 % der Kunden nach wie vor Wert auf den persönlichen Service legen (vgl. DELOITTE 1998). Dennoch reagiere man in den Instituten auf diese Entwicklungen im Rahmen der Einstellungspolitik, und so wird nach Aussage der Ausbilder seit drei Jahren auch im Ausbildungsberuf des IT-Kaufmanns/der IT-Kauffrau ausgebildet. Darin sehe man jedoch keine Konkurrenz zum traditionellen Bankkaufmann als vielmehr die Reaktion auf zukünftig noch stärkere Überschneidungen und Verbindungen von Tätigkeitsfeldern der beiden Berufsbilder: „Also, ich kann mir sogar vorstellen für die Zukunft, dass die beiden sich hervorragend ergänzen können, dass der optimale Bankkaufmann eine Mischung aus den heutigen Feldern Bankkaufmann und, wie wir es jetzt auch ausbilden, Informatikkaufmann sein wird" (B1b, 39 ff.).

Als gegenwärtige Tendenz kann festgehalten werden, dass Banken - und auch Versicherungen - verstärkt Ausbildungsverhältnisse in den neuen IT-Berufen abschließen und die Berufe ‚Bürokaufmann/Bürokauffrau' sowie ‚Kaufmann/Kauffrau in der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft' quantitativ eine zunehmend untergeordnete Rolle spielen (vgl. BRÖTZ 2003). Dieser vermehrte Rückgriff auf andere finanzdienstleistungsspezifische Qualifikationen wirft die Frage nach der Schneidung der Berufe auf: „Wie viel technische Qualifikationen braucht der Bank- und Versicherungsauszubildende und wie viel kaufmännische Qualifikation der IT-Kaufmann/Techniker (Hybridqualifikationen)?" (BRÖTZ 2003 - Hervorhebung im Original; A. d. V.). Dabei wird die unternehmensinterne IT-Ausprägung bzw. ihr Einsatz bei der Kunden- und Geschäftsabwicklung sicherlich zum wesentlichen Entscheidungsfaktor der Berufsschneidung (vgl. BRÖTZ 2003) und ‚Verteilung' der Auszubildenden auf die Berufsbilder werden.

Diese Ergänzung bzw. der Gleichlauf der Ausbildungsgänge Bankkaufmann/Bankkauffrau und IT-Kaufmann/IT-Kauffrau deutet die Reaktion auf eine verstärkte Spezialisierung von Kunden- und Beratungstätigkeiten in der Branche an. Die zuneh-

mend strategische Nutzung der technischen Vertriebskanäle via Internet erfordert andere Kompetenzprofile seitens der Bankkaufleute. Basiert die Erstausbildung noch auf der Sicherung des Fachkräftenachwuchses im Sinne von vielfältig einsetzbaren Generalisten, zeichnet sich das zukünftige Berufsprofil der ausgebildeten Bankkaufleute durch eine Konzentration auf spezifische Kundenberatungsfelder wie z. B. den E-Banking-Bereich ab. In diesen Feldern wird es darum gehen, dass sich der Bankkaufmann zum dienstleistungskompetenten Berater für individuelle Kundenanfragen und -bedürfnisse entwickelt und passgenaue Portfolios anbieten kann. Neben dem Online-Banking ist insbesondere die Expansion des Aktienmarktes im Privatkundensektor ein weiteres Beispiel für ein hoch qualifiziertes aber gleichzeitig hochgradig spezialisiertes Kundenberatungsfeld. Etwas futuristisch bezeichnen ABICHT/BÄRWALD die Zukunft des Bankkaufmanns als *„Lifestyleberater"* (ABICHT/BÄRWALD 2000, S. 57 - Hervorhebung im Original; A. d. V.), der als Spezialist für ‚seine' Produktpalette und für ‚seine' Kundengruppe individuell zugeschnittene Leistungspakete erstellt. Er sollte sich darüber hinaus auch durch sein Auftreten mit seiner Kundenklientel identifizieren, durch sein Insiderwissen zum Berater in allen Lebenslagen werden bzw. es innovativ für die Entwicklung neuer Produkt- und Geschäftsfelder nutzen (vgl. ABICHT/BÄRWALD 2000, S. 57 f.).

Unter dem Leitziel der Einstellungspolitik und Branchenorientierung, d. h. der absoluten Ausrichtung auf die Kunden- und Verkaufsorientierung der Bankkaufleute, wird mit Blick in die Zukunft sowohl von Ausbildern wie Fachlehrern ein Bedeutungsverlust der fachlichen zugunsten der für die Kundenorientierung notwendigen Qualifikationen wie Kommunikationsfähigkeit und ausgeprägte soziale Kompetenzen gesehen. Weniger die Beratungs- als vielmehr die zunehmende Verkaufsorientierung sehen sie dabei als Anlass für die Diskussion um einen sich einstellenden Imageverlust des Ausbildungsberufes. Den Instituten gehe es dabei wohlgemerkt nicht um eine Kritik an den fachlichen Inhalten oder ihrer Vermittlung am Lernort Schule, sondern um eine ihrer Ansicht nach fachtheoretische Überdimensionierung auf schulischer Seite. So erhoffen sie sich für die Zukunft eine noch stärkere Beachtung der Verkaufsorientierung in der Ausbildung und bei den Fachinhalten eine Auswahl und Gewichtung zugunsten ihrer betrieblichen Interessenlage. Die neue Ausbildungsordnung und insbesondere die praxisorientierte Prüfung seien hierbei wichtige Meilensteine. Gerade die Abschlussprüfung sieht explizit vor, dass „betriebliche Ausbildungsschwerpunkte zu berücksichtigen" (§ 8 (3) VERORDNUNG 1998) sind.

Das Eliteimage des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau wird nicht zuletzt durch die fast ausschließliche Rekrutierung von Bewerbern mit Abitur sowie die damit verbundenen umfangreichen Auswahlverfahren aufrechterhalten. Dennoch beklagen die Institute zunehmende Qualifikationsdefizite auch auf der Basis der Hochschulberechtigung. So seien die Ergebnisse der Einstellungstests, ob nun Grammatik, sprachlicher Ausdruck oder die Beherrschung der Grundrechenarten, z. T. katastrophal. Die Banken sehen sich bereits in naher Zukunft mit dem Problem der qualifizierten Nachwuchssicherung konfrontiert und befürchten, noch stärkere Abstriche bei den Bewerberanforderungen machen zu müssen.

Die von ihnen beklagte Tendenz des sinkenden Qualifikationsniveaus wird auch auf schulischer Seite beobachtet, sehe sich diese doch in der Pflicht, Defizite zu kompensieren und spüre den Druck der Betriebe und der Schüler insbesondere vor den Abschlussprüfungen. Nachwuchsrekrutierung und ein damit verbundener Imageverlust für ein Berufsbild wie beispielsweise das des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau sei somit nicht nur für die Ausbildungsbetriebe ein ernsthaftes Problem, sondern manifestiere sich auch in der Berufsschule in einem nicht unerheblichen Erfolgsdruck. Defizite bemerken Schule und Betrieb jedoch nicht nur auf der fachlichen Seite in der Beherrschung einfacher Grundkenntnisse in den Basisfächern. Vor allem werden fehlende Kulturtechniken im sozialen Verhaltensbereich beklagt, die zu Misserfolgen im Einstellungsverfahren führten. Als Folge seien rückgängige Einstellungszahlen bei den Instituten zu beobachten, allerdings weniger aufgrund sinkender Ausbildungsbereitschaft, sondern weil in nicht ausreichender Zahl geeignete Bewerber zur Verfügung stehen.

5.2.5 Zusammenfassung

„Gefragt ist zukünftig nicht allein der fachlich versierte, gut ausgebildete Bankkaufmann, sondern der service- und verkaufsorientierte Customer Agent, der dem Kunden als Dienstleister gegenübertritt.“[110]

Das Berufsbild des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau wird nach wie vor in Verbindung mit einer anspruchsvollen Ausbildung gesehen, als dessen Folge ihm in der Außenwirkung ein entsprechend hochwertiges Image zugesprochen wird. In diesem

[110] HEINTZELER 2001a, S. 247.

Kontext kann der Ausbildungsberuf zunächst durch folgende Faktoren skizziert werden:

- eine gesellschaftlich hohe Anerkennung der Ausbildung
- eine extrem hohe Abiturientenquote bei den Bewerbern
- ein überdurchschnittlich gutes Abschließen der Auszubildenden bei der Abschlussprüfung vor der Industrie- und Handelskammer[111]
- eine starke Abwanderung der Ausbildungsabsolventen

Die Neuordnung des Ausbildungsberufes greift als wesentliche Intention ein neues Leitbild des Bankkaufmanns auf „vom Bankbeamten zum dynamischen Verkäufer von Dienstleistungen“[112] (KREYENSCHMIDT/WOY 1999, S. 20; vgl. auch STILLER 1998, S. 49 f.). Damit rückt die Kundenorientierung parallel zu ihrer Bedeutung im Beschäftigungssystem in den Fokus der Erstausbildung und erfährt ihren entsprechenden Stellenwert nun auch in der Nachwuchsrekrutierung der Institute. Konsequenterweise werden, analog zum späteren Einsatzgebiet, die Auswahlkriterien bei der Einstellung von Auszubildenden stark auf das Ziel der Dienstleistungsorientierung ausgerichtet: Dienstleistungskompetenz nimmt im Anforderungsprofil des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau die zentrale berufliche Kompetenzposition ein bzw. wird zur Eingangsvoraussetzung für den Ausbildungsberuf. Insbesondere sei man in den Instituten bereit, Schwächen beim fachlichen Leistungsstand zugunsten der Verkaufs- und Kundenorientierung zu tolerieren. Die vor allem als Folge von wirtschaftlicher Notwendigkeit entwickelte Konzentration auf den Dienstleistungsbezug hat ihre Berücksichtung jedoch nicht nur in der Berufsbildbeschreibung, sondern durch die entsprechend curriculare Implementierung in die Ordnungsmittel gefunden. Dienstleistungskompetenz wird die Relevanz der zentralen beruflichen Handlungskompetenz zugesprochen, demzufolge wird ihr in der Ausbildung auch das

[111] Lediglich 3-5 % der Teilnehmer erreichen jährlich nicht das Ausbildungsziel, bestehen jedoch die Prüfung dann im zweiten Versuch (vgl. KREYENSCHMIDT/WOY 1999, S. 21). Die Prüfungserfolgsquote für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann (unter Berücksichtigung der Wiederholer) lag 2001 bei 99,0 % und erreichte Platz 3 nach dem Zahnarzthelfer/der Zahnarzthelferin (99,9 %) und dem Technischen Zeichner/Technische Zeichnerin (99,2 %) (vgl. BIBB 2003).

[112] Zur Chronologie der Berufsbezeichnungen (vgl. KREYENSCHMIDT/WOY 1999, S. 20):

- 1920: Mit Inkrafttreten des ersten Reichstarifvertrages für das deutsche Bankgewerbe wurde die Bezeichnung Bankbeamter durch Bankangestellten abgelöst
- 1961: Einführung der staatlich anerkannten Berufsbezeichnung Bankkaufmann/Bankkauffrau.

erforderliche zeitliche Volumen und die didaktisch-methodische Gewichtung beigemessen.

Es bleibt abzuwarten, inwieweit sich das Berufsbildverständnis und das Image des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau durch die verstärkte Ausrichtung auf die Dienstleistungsorientierung wandeln wird. Angedeutet wird die Befürchtung, dass diese Tendenz möglicherweise als eine fachliche Abwertung des Berufsbildes ausgelegt werden könnte und dieses insbesondere durch die Kunden-, Beratungs- und letztlich die forcierte Verkaufsorientierung ein Stück seiner seriösen bzw. konservativen Berufsbildfassade einbüßen wird. Sowohl die Entwicklung zum Verkäuferberuf als auch die allgemein diffizile Branchenlage könnten zu einer Angleichung der Bewerberzahlen an andere kaufmännische Dienstleistungsberufe führen. Dafür stehe die von den Instituten beklagte grundsätzliche Tendenz der bereits stark rückläufigen Bewerberzahlen bei gleichzeitig sinkendem Bewerberniveau auf der Ebene der Hochschulreife und Fachoberschulreife. In diesem Kontext dürfte es in den nächsten Jahren von Interesse sein, den Zusammenhang der fachlichen Reduzierung des Berufsbildes und den rückläufigen Bewerberzahlen sowie des niedrigeren Einstiegsniveaus zu beobachten. Zumindest kann für den Zeitraum von 1999 - 2001 die Aussage getroffen werden, dass bereits eine Entwicklung zugunsten der Mittleren Reife stattgefunden hat (**Tab. 5-1**).

Ausbildungsanfänger Insgesamt		Hauptschule ohne Abschluß	Hauptschule mit Abschluß	Real-schule	Abitur/ Fachhoch-schulreife	Berufsgrund-bildungs-jahr	Berufs-fach-schule	Berufs-vorbereitungsjahr	Sonstige und ohne Angaben
1999									
Absolut	17.682	0	123	4.239	12.046	3	1.144	1	125
%	100,0	0	0,7	24	68,1	0,0	6,5	0,0	0,7
2000									
Absolut	18.058	0	87	4.955	11.570	5	1.276	4	161
%	100,0	0	0,5	27,4	64,1	0,0	7,1	0,0	0,9
2001									
Absolut	17.034	0	155	5.260	10.091	4	1.518	6	17
%	100,0	0	0,9	30,9	59,2	0,0	8,9	0,0	0,1

Tab. 5-1: Schulische Vorbildung der Ausbildungsanfänger/innen im Ausbildungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau 1999-2002 (BIBB-Datenblatt 6910 und eigene Berechnungen).

In der Lernortfrage wird der Förderschwerpunkt von Dienstleistungskompetenz in der betrieblichen Ausbildung gesehen, impliziere diese doch notwendigerweise reale

oder der Realität angelehnte Ausgangsfälle. Unabhängig vom Stellenwert des betrieblichen Praxisanteils ist jedoch diesbezüglich interessant, wie die Selbsteinschätzung bzw. Fremdwahrnehmung des jeweils anderen Lernortes ausfällt. Letztere basiert von betrieblicher Seite her auf der klassischen dualen Rollenverteilung, nach der der Berufsschule die Aufgabe der theoretischen Durchdringung beispielsweise durch die Analyse von Verkaufs- und Beratungsgesprächen im Rahmen handlungsorientierter Methoden eingeräumt wird. Demgegenüber steht aus schulischer Sicht die Anerkennung der qualitativ guten und sehr konzentrierten innerbetrieblichen Bildungsarbeit. Diese könne jedoch nicht, so der Hinweis, bei allen Instituten in derselben Intensität geleistet werden. Demzufolge würden sich in den Abschlussprüfungen[113] deutliche Leistungsunterschiede bei den Auszubildenden in Abhängigkeit von der Betriebszugehörigkeit abzeichnen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass das Qualifikationsprofil des neuen Bankkaufmanns im Neuordnungsprozess nicht nur aufgegriffen, sondern zum zentralen Ausgangspunkt gemacht wurde. Diese Ausrichtung steht im Zeichen der Sicherung verkaufsorientierten Nachwuchses über die Ausbildung von zunächst vielfältig einsetzbaren Generalisten. Über die (Aus-)Wirkungen der Neuordnung liegen derzeit jedoch noch keine systematischen Forschungsergebnisse vor, eine Evaluation steht nach Aussagen des Bundesinstituts für Berufsbildung aus.

5.3 Themenbereich 2: Didaktische Reflexionen zum Lehrplankonzept Lernfeldorientierung

5.3.1 Ausgestaltung und Implementierung der Lernfelder – Anmerkungen zu Problemlagen und zur Konkretisierung

„Ist dieser lernfeldorientierte Ansatz gut für die Abschlussprüfung und bringt er hier den entsprechenden Erfolg oder eben nicht? (...) das wird z. Z. noch diskutiert und wir experimentieren da eigentlich im freien Feld, wenn man so will“.[114]

Die Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für den Ausbildungsberuf des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau fordern die Strukturierung des berufsbezogenen Unterrichts nach Lernfeldern, um dadurch eine stärkere Anlehnung der Berufsschule an konkrete, berufliche Handlungsstrukturen und betriebliche Praxisabläufe zu errei-

[113] Gemeint ist an dieser Stelle das 4. Fach, die mündliche Prüfung.
[114] A3s, 91 f.

chen. Diese inhaltliche Anlehnung, so die Intention, soll von einer Kooperationsqualität zwischen den dualen Partnern geprägt sein, die über die Zusammenarbeit zur verbesserten Abstimmung zwischen betrieblichem und schulischem Curriculum führt. Wesentliches didaktisches Leitziel des lernfeldorientierten Lehrplankonzepts ist die Abkehr von der traditionellen Fachsystematik als Gliederungsmaßstab für den Unterricht sowie seiner klassischen Fächereinteilung und Inhaltezuordnung zugunsten der Handlungssystematik.

Die Aufgabe der didaktischen Strukturierung und Differenzierung der Lehrpläne nach den neuen curricularen Vorgaben liegt im Zuständigkeitsbereich der Bildungsgangkonferenzen an den einzelnen Berufskollegs. Gegenwärtig wird die berufspädagogische Forschung insbesondere durch Studien- und Forschungsarbeiten zur Realisierung, Qualität und Nachhaltigkeit sowohl zur didaktischen Ausgestaltung als auch zur Implementierung des Lernfeldkonzepts in Unterricht und Schulorganisation geprägt. Explizit wurden die Bildungsgangkonferenzen seitens des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) bis Oktober 2001 um Stellungnahme zu den ‚Richtlinien zur Erprobung' gebeten.[115] Nach Einarbeitung ihrer Erfahrungsberichte soll dann die verbindliche Festlegung der Richtlinien und Lehrpläne gemäß § 16 SchMG erfolgen. Für die folgenden Ausführungen konnte auf die schriftliche Stellungnahme der Bildungsgangkonferenz ‚Banken' eines Berufskollegs zurückgegriffen werden (siehe einleitendes Zitat - A. d. V.). Das Kollegium des anderen Berufkollegs stand jedoch für einen gemeinsamen Gesprächstermin zum Thema ‚Lernfeldorientierung - eine erste Zwischenbilanz aus Lehrersicht' zur Verfügung (vgl. BEYEN/BREDOW 2001).

Die Lernfeldorientierung basiere als Lehrplankonzept **aus Lehrersicht** auf einer zweifellos positiven Grundintention: „Wir halten das Lehrplankonzept der Verknüpfung von fach- und handlungssystematischen Strukturen für ein tragfähiges, zukunftsorientiertes didaktisches Konzept, das geeignet ist, den Bildungsauftrag der Berufsschule zu erfüllen. Wir begrüßen daher, dass sich das Land NRW bei der Adaption des KMK-Lehrplans für diesen Ansatz entschlossen hat" (Stellungnahme

[115] Runderlass vom 30.07.1999 - 632.36-10/2-298/99 mit der Bitte um Vorlage eines Erfahrungsberichtes bis zum 31.10.2001 an die jeweilige Bezirksregierung. Durch die Auswertung der Ergebnisberichte soll die Überarbeitung des Lehrplans veranlasst werden. Bezogen auf die ‚Aktualität' sei an dieser Stelle noch einmal auf den Zeitraum der Expertenbefragung (März - April 2001) verwiesen (vgl. Kapitel 5.1).

2001, S. 4). Als Basis zur praxisorientierten Ausgestaltung und Planung von Unterricht haben die KMK-Handreichungen jedoch zu nicht unerheblichen Problemlagen und demzufolge negativer oder zumindest enttäuschender Resonanz in den jeweiligen Kollegien geführt. Ergänzend dazu habe die Vielzahl der oftmals sehr kritisch ausgefallenen Veröffentlichungen und die dissonante Diskussionslage nicht unbedingt zur Attraktivitätssteigerung beigetragen. So betont ein Lehrer in seiner Funktion als Mitglied des Moderatorenteams der Bezirksregierung für Fortbildungsveranstaltungen zum Lernfeldkonzept, dass die Arbeit in den Bildungsgängen noch immer durch Grundsatzdiskussionen und Überzeugungsarbeit geprägt sei, um in den Kollegien Akzeptanz und Motivation für die Umsetzung der didaktischen Leitidee zu erreichen: „Ja wir leisten sozusagen einen Anschub, lernen Grundsätzliches, versuchen Akzeptanz zu wecken und zu motivieren, kamen auch oft in Situationen, so etwas verteidigen zu müssen (...). Aber bis jetzt ist da eine sehr enttäuschende Resonanz bei den Schulen“ (A6s, 20 ff.). Zum Spannungsverhältnis in den Kollegien würde vor allem das ungleiche Engagement der Lehrkräfte für das Lernfeldkonzept beitragen. Das bewege sich von Ablehnung bzw. abwartender, passiver Einstellung bis zum aktiven Befürworter und Mitgestalter der didaktischen Konzeption.[116]

Losgelöst von der Skizzierung dieser grundsätzlichen Problemlagen sollen in den folgenden Ausführungen jedoch die spezifischen Ausgestaltungs- und Implementierungsprobleme in den Bildungsgangkonferenzen ‚Banken' der beiden Berufskollegs dargestellt werden. Deren Grundsatzkritik bezieht sich auf die völlig unzureichende Ausgestaltung anhand der vorliegenden Ziel- und Inhaltsbeschreibungen, die nur eine eingeschränkte Basis für die konkrete Unterrichtsgestaltung darstellen (vgl. STELLUNGNAHME 2001). Hinzu kommt der allgemeine Missmut über die Form der

[116] Vgl. hierzu insbesondere BADER/MÜLLER 2002a; SELUBA 2002: Im Rahmen des Modellversuchs SELUBA (**S**teigerung der **E**ffizienz neuer **L**ernkonzepte und **U**nterrichtsmethoden in der dualen **B**erufs**a**usbildung; Modellversuch der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt; wiss. Begleitung: Prof. Dr. Reinhard Bader, Universität Magdeburg) wird die Typisierung der Transformationsarbeit in den beruflichen Schulen beschrieben. Die Ergebnisse werden in Form einer Matrix (nach Kompetenz und Engagement) angeboten, die

a) den Lehrenden ihre spezifische Blickrichtung im Sinne einer Selbstverortung/Selbstreflexion bewusst machen bzw.

b) als Orientierungshilfe die Implementierungsprozesse (Teamorientierung an der Schule) unterstützen soll.

Vgl. weiterhin KREMER/SLOANE 2000; NELE 2002: Einen weiteren Typisierungsansatz aus der Perspektive des Engagements der Lehrkräfte bei den Implementierungsprozessen des Lernfeldkonzepts wurde im Rahmen des Modellversuchs NELE (**Ne**ue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in **Le**rnfeldern; Modellversuch der Länder Hessen und Bayern; wiss. Begleitung: Prof. Dr. Peter Sloane, Universität Paderborn) entwickelt.

Lehrplan-Verordnung, d. h. der Unvereinbarkeit mit personellen und organisatorischen Problemen an den Schulen. Damit wird zugleich auf die Problemlagen des Lernfeldkonzepts auf sehr spezifischen Einbindungs-Ebenen verwiesen, die sich sowohl auf die Curriculumentwicklung (Makroebene) als auch auf Veränderungen im Kontext von Schulorganisation und -entwicklung (Mesoebene) sowie Formen der Lehr-/Lernveranstaltungen (Mikroebene) beziehen (vgl. SLOANE 2000, S. 80 f.). Diese Differenzierung soll im Folgenden als Gliederungsgrundlage dienen.

Curriculumentwicklung

Einer der wesentlichen Kritikpunkte zur Curriculumentwicklung bezieht sich auf die ungenügenden formalen Vorgaben für die konkrete Lehrplangestaltung in den Bildungsgängen. Demnach sei auf der Grundlage der „schmalen Informationsbasis" (STELLUNGNAHME 2001, S. 5), d. h. den wenigen und zugleich sehr globalen Angaben zu Zielformulierungen und Inhalten im Verhältnis zum zeitlichen Stellenwert der Lernfelder, eine didaktische Jahresplanung kaum möglich.[117] So produziere die Freiheit und Offenheit der Lehrplangestaltung nicht nur Unmut, sondern führe über den Wunsch nach Präzisierung und Verbindlichkeit darüber hinaus zu kontraproduktiven Entwicklungen, dessen Konsequenz die Aufstellung „heimlicher Lehrpläne" (STELLUNGNAHME 2001, S. 10) und deren Orientierung an den abschließenden Prüfungsleistungen sei.

Hinzu komme nach Einschätzung der Bildungsgangkonferenzen, dass die mit den offenen Curricula verbundene Intention der Orientierung an regionalen Besonderheiten sowie der Abstimmung mit den Betrieben an räumliche oder soziale Aspekte auf der Basis einer relativ zeitlichen Stabilität der Lerninhalte zumindest für den Ausbildungsberuf des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau nicht tragfähig sei. Diese Annahmen würden mit der Notwendigkeit und Tatsache einer bundesweit einheitlichen Interpretation des Berufsbildes und seiner regelmäßig anstehenden Aktualisierung infolge branchenspezifischer Veränderungen kollidieren. Die Forderung der Bildungsgangkonferenz beinhaltet somit vor allem den Wunsch nach Verbindlichkeit, zudem sei das bestehende Konzept nicht konsequent, „weil es weiterhin die Fächer gibt. Es gibt dann auch Noten in den Fächern und nicht in den Lernfeldern" (A4s, 354 f.). Nicht zuletzt sei die hohe zeitliche Belastung einer der weiteren Kritikpunkte, wobei

[117] Beispiel: Lernfeld 4 ‚Geld- und Vermögensanlagen anbieten'; Zeitrichtwert: 100 Unterrichtsstunden; Zielformulierung: 5 Zeilen; Inhalte: 10 Zeilen.

die niedrige Toleranzschwelle hier sicherlich aus der grundsätzlichen Unzufriedenheit mancher Kollegen mit der curricularen Umsetzung resultiert. So muss die inhaltliche Präzisierung und Ausgestaltung parallel an jedem Berufskolleg geleistet werden, die zeitliche Beanspruchung für die Schaffung von schulspezifischen Insellösungen wird jedoch als fraglich und durchaus kritisch zur Innovation des Lehrplankonzepts bewertet.

Als abschließende Empfehlung wird der Diskussionsvorschlag ‚Einrichtung eines dauerhaften Lehrplan-Gremiums' vorgebracht, dessen Aufgabenschwerpunkte in der inhaltlichen Präzisierung und Aktualisierung sowie Evaluierung des Lehrplans liegen sollten. Andernfalls, so die Befürchtung, „verliert der Lehrplan jegliche praktische Relevanz und das Vakuum wird durch die Stoffkataloge der IHK-Prüfungserstellungsausschüsse gefüllt" (STELLUNGNAHME 2001, S. 10).

Schulorganisation und -entwicklung

Die Problematik der zeitlichen Ressourcen leitet über auf die Ebene der Schulorganisation und Schulentwicklung. Curriculumentwicklung sowie Unterrichtsplanung und -durchführung im Kontext des Lernfeldkonzepts stehen in enger Verbindung mit organisatorischen Fragen, sowohl schulintern als auch in Absprache mit dem dualen Partner. Die dafür notwendigen Freiräume für Teambildung und Teamarbeit lassen sich nicht immer unmittelbar durchsetzen. Hier bedingen sich jedoch zeitliche Ressourcen bzw. ihre Ermöglichung über Bereitschaft durch Interesse an der Sache gegenseitig. Würde man Letzteres, d. h. die grundsätzliche Problematik der ‚Lernfeld-Akzeptanz' im Kollegium ausschließen, stellen sich für die Bildungsgangkonferenzen dennoch immer noch ganz pragmatische Probleme der Arbeitsorganisation: „Letztlich bedarf es alles zusätzlicher Absprachen, gemeinschaftlicher Arbeit, sprich Teamarbeit, ja, und das ist auch so eine Sache bei Lehrern. Die reden zwar alle viel von Teamarbeit, aber wenn es letztlich darum geht, Teamarbeit zu machen, dann wird das schon verdammt schwierig, weil das Unterrichten bis jetzt keine Teamarbeit war und keiner hat das schließlich so gelernt. Und auch die ganze Schulorganisation ist nicht auf Teamarbeit abgestimmt, das muss man so sehen. Das fängt ja schon damit an, dass die Kollegen keine Arbeitszimmer in den Schulen haben. Sollen sie sich dann privat zu Hause treffen?" (A4s, 418 ff.).

Wesentliches arbeitsorganisatorisches Novum der Lernfeldorientierung sei demnach die notwendige Teamarbeit im Kollegium, deren Umsetzung jedoch vor dem Hintergrund der Arbeits- und Persönlichkeitsstruktur des Lehrers sowie schulspezifischen Rahmenbedingungen zu bewerten sei: „Das ist nicht einfach (...), die gehen in die Klassen und sind Einzelkämpfer, und dann müssen die mit der Klasse klarkommen. Und das wird natürlich durch dieses Konzept aufgebrochen, und wir müssen ja bestimmte Konzepte vorstellen, und die Schüler müssen es ja auch spüren, dass da eine ‚Wir-Gruppe' ist. Sonst reden wir immer davon, ihr müsst Teamfähigkeit einüben und merken auf der anderen Seite, da läuft untereinander überhaupt nichts ab" (A6s, 61 ff.). Zentraler Kritikpunkt sei demzufolge weniger die Verordnung des Lernfeldkonzepts als vielmehr seine Unvereinbarkeit mit den systembedingten Voraussetzungen: „Er (der Lehrer - Am. d. Verf.) macht die Türe hinter sich zu, und dann ist er erst einmal allein. Und dann reden wir von einem Kollegium? (...) Hier ist es etwas völlig anderes, als wenn sie sich in einem Betrieb gegenüber am Schreibtisch sitzen oder im Nebenbüro. Das ist etwas völlig anderes, da gehen sie mal raus und quatschen mal mit dem. Hier geht es nicht, und warum: der letzte Gong und weg" (A5s, 639 ff.).

Weitere Folgen des Lernfeldkonzepts betreffen aus Lehrersicht den Bereich der Prüfungsmodalitäten und der Zeugniserstellung, die gegenwärtig noch an der Fächersystematik orientiert seien und nicht zuletzt als inkonsequent im Sinne der Umsetzung des Konzepts gesehen werden. Als z. Z. problematischen Einschnitt in das persönliche Expertentum des Lehrers wird die Auflösung des Fachlehrerprinzips bewertet, wodurch die Lehrer nun inhaltlich ganze Lernfelder abzudecken haben.

Lehr-/Lernveranstaltung

Die Entwicklungsarbeit für die konkrete Unterrichtsplanung liegt im Aufgabenbereich der jeweiligen Bildungsgangkonferenzen an den Berufskollegs und basiert, wie bereits skizziert, auf wenigen und darüber hinaus sehr unverbindlichen Lehrplanvorgaben. Wie für die Ebenen der Curriculumentwicklung und Schulorganisation gilt auch für die so genannte Mikroebene der Unterrichtsplanung: Der grundsätzlich positiven Einstellung des Lehrpersonals zur Intention des Lernfeldkonzepts stehen unzureichende Bedingungen bzw. Strukturierungshilfen zur praktischen Umsetzung der neuen Rahmenlehrpläne gegenüber. Dabei führen die intendierten Freiräume zur flexiblen Modellierung von Unterricht zu persönlichen Unsicherheiten und dem als eher

innovationshemmend im Sinne der ursprünglichen Konzeption zu beschreibenden Wunsch nach reflektierter und kontrollierter Umsetzung. So lassen die neuen Lehrplanvorgaben eine letztlich handlungsleitende Orientierung für die Lehrenden vermissen.

Die von den Bildungsgangkonferenzen als positiv einzuschätzende Effekte für die berufliche Unterrichtspraxis betreffen

- den fächerübergreifenden Ansatz,
- den anwendungsorientierten Bezug der Lerninhalte durch die Einbindung von bzw. die Ausrichtung an konkreten beruflichen Aufgabenstellungen/Lernsituationen,
- den handlungsorientiert auszurichtenden Unterricht,
- den auf Effizienz angelegten Unterricht durch die nun gegebene Möglichkeit der fachlichen Entfrachtung von überflüssigem Detailwissen und randständigen Themen sowie
- den auf die Förderung von Problemorientierung und Selbstständigkeit auszuarbeitenden Unterricht.

Als didaktische Elemente zur Unterrichtsplanung und -gestaltung werden ihnen aus Lehrersicht jedoch folgende Problemlagen entgegengebracht:

- Umgang mit mangelnder Aktualität von Fachinhalten und die Frage nach der Legitimation bzw. dem Spielraum für die Lehrkraft zur Thematisierung bzw. Ausklammerung im Unterricht,
- Umgang mit inhaltlicher Über- bzw. Unterdimensionierung von Lernfeldern durch zu hohe/geringe Zeitrichtvorgaben und die Frage nach der Legitimation bzw. dem Spielraum ihrer Anpassung entsprechend ihres betrieblichen Stellenwerts,
- nicht nachvollziehbare Verknüpfung bzw. künstliche Trennung von Inhalten durch Zuordnung zu eigenständigen Lernfeldern,

- durchgängige Auflösung der fachsystematischen Orientierung zugunsten der Handlungssystematik.[118]

Der Handlungsbedarf zur Unterrichtsvorbereitung bedeutet für die Bildungsgangkonferenzen - nach den didaktischen Grundsätzen des Rahmenlehrplans - die Konkretisierung von Lernhandlungen zu Ausgangssituationen für den schulischen Unterricht (vgl. RAHMENLEHRPLAN FÜR DEN AUSBILDUNGSBERUF BANKKAUFMANN/BANKKAUFFRAU 1997, Teil III). Diese von den Lehrern zu erbringenden Transferleistungen der Gliederung, Strukturierung und Ableitung betrieblicher Realität zu komplexen Lernsituationen seien jedoch problematisch. Ganz pragmatisch könne das praktisch so aussehen, dass Unterrichtsvorgaben von Lehrern mit völlig unzureichenden Kenntnissen der betrieblichen Praxis gestaltet werden: „… möglicherweise (von - A. d. V.) Kollegen, die noch nie im Leben einen Betrieb gesehen haben, eventuell mal ein Praktikum gemacht haben“ (A6s, 139 f.). Diese Problemlagen des Nicht-Wissens bzw. -Könnens, in die unabhängig davon sicherlich auch motivationale Aspekte durch eine damit verbundene möglicherweise zusätzliche persönliche Arbeitsbelastung einspielen, führten dazu, dass dem Lernfeldkonzept in den Schulen eine oftmals abwartende und ablehnende Haltung entgegengebracht würde (vgl. A6s, 93 ff.). Ihnen könnte jedoch durch Maßnahmen zur Intensivierung der Lehrerfortbildung und betrieblicher Praktika begegnet werden. Beides bedeute sicherlich die Förderung des Praxisbezugs sowie konkreter Planungshilfen für das Lehrpersonal und wäre zu begrüßen. Doch ebenso wie die Lernfeldkonzeption selbst stünden diesen Folge- bzw. Fördermaßnahmen Motivationsfragen und organisatorische Veränderungen an den Lernorten gegenüber sowie die Problematik ihrer schweren Unvereinbarkeit mit den jeweiligen Rahmenbedingungen.

Zusammenfassend lassen sich diese Implementierungsprobleme der Lernfeldkonzeption insbesondere auf zwei wesentliche Aspekte beziehen:

- Die Realisierung der mit dem Lernfeldkonzept intendierten Leitideen erfordert das Aufbrechen von organisatorischen Rahmenbedingungen am Lernort Schule sowie eine neu zu definierende Lehrerrolle - oder anders formuliert: Der Umsetzungsgrad scheint abhängig davon zu sein, inwieweit diese Prozessorganisation und Motivation geleistet werden kann.

[118] Die Fachsystematik wird nach Lehreraussage insbesondere bei komplexen Themenbereichen nach wie vor als sinnvoll angesehen.

- Ein wesentlicher Erfolgsgrad des Lehrplankonzepts wird aus Lehrersicht letztlich aus den Prüfungserfolgen abzuleiten sein; damit verbunden ist ein nicht unerheblicher Kritikpunkt, nach dem der Innovation des Ansatzes nach wie vor gängige, d. h. an der Fachsystematik orientierte Prüfungsmodalitäten entgegenstehen.

5.3.2 Das Lernfeldkonzept als Medium zur Kompetenzförderung

*„Ein **lernfeldstrukturiertes Curriculum** impliziert nur zum Teil verbindliche Standards dahingehend, wie Unterricht zu organisieren sei. Die Entscheidung über die relevanten Inhalte zur Förderung von Kompetenzen liegen bei den Lehrerinnen und Lehrern.“*[119]

Vor dem Hintergrund der von den Bildungsgangkonferenzen kritisierten Unverbindlichkeit der Lehrplanvorgaben für ihre didaktische Unterrichtsplanung stellt die Frage nach der Kompetenzförderung eine besondere Herausforderung dar. Nach den KMK-Richtlinien (vgl. KMK 2000, S. 9) muss die Analyse der Lernsituationen vor allem auf der Grundlage ihrer Kompetenzförderung basieren, nach der nun der Lehrer ganz konkret danach zu fragen hat, inwieweit bzw. aufgrund welcher Akzentuierung berufliche Handlungskompetenz erworben/entwickelt werden kann. Dem voraus geht die Frage, wie Handlungskompetenz bezüglich ihrer Mehrdimensionalität begrifflich entfaltet werden kann (vgl. BADER/MÜLLER 2002b, S. 176 ff.) und die Bildungsplanung angelegt werden soll: „Kompetenzen, die stehen in den neuen Lehrplänen besonders im Mittelpunkt. Also muss ich jetzt, wenn ich nicht nur Fachkompetenz fördern möchte, auch irgendwann einmal deutlich machen in den drei Jahren, wann soll jetzt an welcher Stelle welche Kompetenz in den Mittelpunkt rücken? (...) dann ist die Frage, was will ich mit der besonders erreichen? Also welche Kompetenz: Kommunikation, Präsentation oder andere?“ (A6s, 103 ff.). Die Vorgaben der KMK-Handreichungen sind hierzu vielzählig und vielfältig, aber zugleich wenig konkret. Festzustellen ist, dass auf der Grundlage des Bildungsauftrags der Berufsschule sowie seiner didaktischen Grundsätze die Vermittlung von Fachkompetenz mit sozialen und humanen Fähigkeiten zu verbinden sei, auf die berufliche Verwertbarkeit für den Arbeitsmarkt geachtet werden soll und der Unterricht handlungsorientiert auszurichten sei (vgl. KMK 2000, S. 8 ff.).

[119] SLOANE 2000, S. 82 (Hervorhebung im Original; A. d. V.).

Die konkrete Problematik besteht aus Lehrersicht in der Ableitung von Kompetenzen auf der Basis des hohen Abstraktionsniveaus und den unzureichenden, exemplarisch formulierten Inhaltebeschreibungen der Lernfelder. Das beziehe sich zunächst auf die grundsätzliche Herstellung von Transparenz über die didaktischen Leitintentionen der Unterrichtsplanung bezüglich der Kompetenzförderung - sowohl für den Schüler als natürlich für den Lehrer selbst. Damit verbunden sei jedoch nicht nur die rein pragmatische Fragestellung, welche Kompetenzen in den jeweiligen Lernsituationen bzw. Unterrichtsstunden gefördert werden sollen, als vielmehr die im Sinne der Lernfeldorientierung dafür notwendigen Arbeitsschritte der

- Entwicklung von Lernsituationen in Bezug auf berufliche Handlungsfelder,
- der Analyse und Ableitung von beruflichen Handlungskompetenzen sowie
- der Umsetzung im Unterricht.

Insgesamt sei diese Entwicklungsarbeit mit großen Unsicherheiten für das Lehrpersonal verbunden, sehe man doch, dass die inhaltliche Konkretisierung schon im Kollegium durch sehr unterschiedliche Meinungsbilder und Interpretationen für die Unterrichtsimplementierung geprägt wird.

Als zentraler Gesichtspunkt werde aber die Notwendigkeit gesehen, sich über die Frage der Kompetenzförderung in einzelnen Unterrichtssequenzen hinaus über den systematischen und sachlogischen Aufbau von fachlichen wie überfachlichen Kompetenzen im zeitlichen Verlauf der gesamten Bankausbildung zu verständigen. So bedeutet der Ansatz des Lernfeldkonzepts das Anlegen von komplexen Lernsituationen, durch die Wissen aufgebaut werden kann. Dazu müsste aber eine Gliederung, Strukturierung und letztlich eine Reduzierung von Wissenskomplexität vorgenommen werden. Dies soll vor dem Hintergrund betrieblicher Prozessabläufe geschehen, d. h. reale Arbeits- und Geschäftsprozesse in den Kreditgeschäften werden zum Bezugspunkt bzw. zu Ausgangsfällen für den schulischen Unterricht. Dabei soll die Ganzheitlichkeit der betrieblichen Systemdimensionen erhalten und durch eine systemische Sicht auf Unternehmensprozesse in den Lernsituationen ermöglicht werden bzw. analog zu den Geschäftsprozessen auch prozessorientiert durch den Schüler erschlossen werden. Die Lernfeldorientierung ermöglicht dadurch, dem Handlungsdenken der Unternehmen im Unterricht zu entsprechen. Sie leistet das jedoch über den Rückschluss von Lernfeldern auf betriebliche Handlungsfelder hinaus

durch die Umsetzung der entsprechenden didaktischen Grundsätze im Unterricht. Dieser sollte sich auf eine handlungsorientierte und ganzheitliche Lehr-Lern-Prozessgestaltung stützen. Damit verbunden sind seitens der Bildungsgangkonferenzen begründete und nachvollziehbare Zweifel, insbesondere inwieweit eine kontinuierliche Planung über den Ausbildungsverlauf möglich ist, die für die Schüler den möglichst bruchlosen Aufbau von Inhalten und Kompetenzen erkennen lasse.

Eine weitere Problematik wird in dem an das Lernfeldkonzept und den Methodeneinsatz geknüpften Anspruch des ganzheitlichen, problem- und prozessorientierten und auf konstruktivistische Verknüpfungsprozesse angelegten Lernens gesehen. Dies sei unter dem Gesichtspunkt der Praxisverwertung angebracht jedoch nicht immer den anthropologischen und psychologischen Voraussetzungen der Schüler angemessen. Konkret wird von einem Lehrer die Problematik der Überforderung einzelner Lernergruppen durch die Methodenansätze und die Aufhebung der Fächersystematik beklagt: „Je besser die Schüler sind, desto besser kommen die mit diesen Methodenansätzen, mit diesen didaktischen Konstrukten zurecht, sowohl handlungsorientierte Ansätze als auch den lernfeldorientierten Ansatz. Je schwächer die Schüler sind von ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit her, desto schlechter kommen die mit diesen Ansätzen zurecht. (...). Die guten Schüler werden immer besser, und die Schwachen kippen eben runter, weil sie den Faden verlieren, weil sie die Struktur nicht erkennen können. Weil sie auch nicht erkennen können, mache ich jetzt BWL oder mache ich jetzt Rechnungswesen, obwohl es natürlich in der Praxis alles zusammen ist. (...) da habe ich ja jetzt nicht eine Situation ‚Rechnen', und ich habe auch nicht eine Situation ‚BWL' oder eine Situation ‚Rechnungswesen'. Nur die schwachen Schüler kommen mit diesem aufgesplitteten Unterrichten, dem stark strukturierten Unterrichten viel, viel besser zurecht, und sie lernen auch viel, viel besser und auch mit besseren Ergebnissen letztlich, als das gute Schüler machen" (A4s, 374 ff.).

Bei den zu erwartenden Transferleistungen im Sinne der Anknüpfung an die vorhandene bzw. kontinuierliche Weiterentwicklung der Wissensbasis sei demnach deutlich zwischen lernschwachen bzw. -starken Schülern zu unterscheiden. Dabei werde, so die Aussage, diese Problematik weniger für den Bankenbereich gesehen, weil sich dieser im Vergleich zu anderen Berufsbildern durch eine adäquate Leistungsfähigkeit und Methodenkompetenz der Schüler auszeichne: „Ich kann diese positiven Elemente des ganzheitlichen Lernens nachvollziehen, würde da aber sehr stark differen-

zieren zwischen der Leistungsfähigkeit der Auszubildenden. Im Bankenbereich halte ich das z. B. für geeigneter als im Bereich Einzelhandel oder für Arzthelferinnen“ (A4s, 362 ff.). So seien die angehenden Bankkaufleute - nicht zuletzt durch die innerbetriebliche Ausbildung - das handlungsorientierte Lernen z. B. durch Projektarbeiten oder Rollenspiele gewohnt, aber oftmals sogar (nach Angabe von Ausbildern und Lehrern) durch die hohe Akzentuierung der handlungsorientierten Methoden ‚übersättigt'. Dennoch sehe man auch hier, trotz der unbestritten positiven Ausgangssituation durch das hohe Lernpotenzial der Schüler und Schülerinnen, die Problematik der Kontextualisierung von Wissen in Lernsituationen, d. h. lernortübergreifende, betriebliche Einsatzfelder oder private Handlungssituationen. Eine der wesentlichen Konsequenzen des derzeit unsystematischen und zugleich höchst individuellen Umgangs in der Interpretation des Lernfeldkonzepts münde aus Lehrersicht in der Intensivierung der Lernortkooperation. Kontextualisierung sowie die Anforderungen systematischen und zugleich lernortübergreifenden Transfers auf Schülerebene erfordere auch eine lernortübergreifende Reflexion zwischen Lehrenden und Ausbildern. Nicht zuletzt die ‚Aufforderung' zur Konkretisierung von betrieblichen Ausgangsfällen für den schulischen Unterricht ist als ‚Aufforderung' zur Lernortkooperation und Überwindung der klassischen Praxis-Theorie-Dualität der Lernorte zu verstehen (vgl. PÄTZOLD 1999, S. 146).

5.3.3 Zusammenfassung

„Soll das Berufsbild Bankkaufmann/Bankkauffrau auch in Zukunft attraktiv sein, bedarf es klarer, aktueller und praktikabler Ordnungsmittel. Die Vorstellung, mit einem Lehrplan - auch wenn er offen formuliert ist - eine Grundlage für die Unterrichtsarbeit in den nächsten zwanzig Jahren geschaffen zu haben, ist in einer sich immer schneller verändernden Welt nicht mehr zeitgemäß.“[120]

Die Hauptursachen für die Problemlagen im Kontext der Lernfeldorientierung resultieren aus der Ableitung von Unterrichtsgestaltung und -organisation auf Grundlage der Lehrplanvorgaben. Doch auch auf der Ebene von Curriculum- und Schulentwicklung stellen sich sehr spezifische Implementierungsprobleme der didaktischen und bildungspolitischen Leitlinien dar. Eine wesentliche Rolle spiele hierbei der mit dem Lernfeldkonzept verbundene autonome Aktionsradius für die Bildungsgangkonferenzen bzw. den einzelnen Lehrer. Die dadurch gewonnene neue Selbstständigkeit

[120] STELLUNGNAHME 2001, S. 11.

basiere demnach auf erheblichen Unsicherheiten in der Interpretation und Realisierung der Lehrplanvorgaben. Sie werde forciert durch das zunächst rein quantitative Problem der Bewältigung des umfangreichen Stoffpensums sowie die nach wie vor starke Relevanz der Prüfungserfolge in der Erstausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau.

Als problematisch wird weiterhin die Vereinbarkeit von autonomer Lehrplanentwicklung an den Schulen mit den spezifischen Anforderungen der Abschlussprüfungen gesehen. Darüber hinaus wird auf die Schwierigkeit des systematischen Aufbaus von Fachwissen nach dem Lernfeldkonzept bzw. als Folge auf die notwendige Differenzierung der Leistungsstärke der Lernergruppen verwiesen. Organisatorisch praktikable Umsetzungsmöglichkeiten unter den systemimmanenten Strukturbedingungen der Berufsschule stehen somit den positiven Intentionen des Lernfeldkonzepts, insbesondere ihrer Stärkung als dualer Partner durch die Verlagerung der Curriculumplanung in die Schule, die fachdidaktische und methodische Diskussion um Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung und Schlüsselqualifikationen sowie der Lernortkooperation gegenüber. Dabei erfordere die Lehrplanung in ihrer Betonung der Kompetenzvermittlung durch eine möglichst handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung auf der Grundlage von Lernsituationen (vgl. KMK 2000, S. 15) vor allem die Abstimmung mit den betrieblichen Ausbildungsplänen. Inwieweit die Verknüpfung fachtheoretischer Inhalte und betrieblicher Anwendungssituationen Grund oder Anlass von Kooperationen darstellt, ist Thema der nächsten Ausführungen.

5.4 Themenbereich 3: Lernortkooperation

5.4.1 Status quo: Stellenwert der Lernortkooperation in der Ausbildung

„Wir verlassen uns auf die Schule, dass alles kommt.“[121]
„Wir sind einfach auf die Kooperation mit den Betrieben angewiesen.“[122]

Lernortkooperation ist einer der zentralen Begriffe bezogen auf die Zusammenarbeit von Berufsschule und Ausbildungsbetrieb. Die Thematik ist weniger neu als vielmehr in der Struktur der dualen Erstausbildung begründet. Hiernach sind Schule und Betrieb als Partner, wenn auch mit eigenständigen Bildungsaufträgen betraut, einem gemeinsamen Ausbildungsziel verpflichtet. Im Sinne qualitativ guter Ausbildung, so

[121] A3b, 516.
[122] B2s, 519.

die Annahme, ist dazu eine Abstimmung u. a. auf curricularer, organisatorischer und inhaltlicher Ebene erforderlich (vgl. STARK 2002, S. 8 ff.).

Das eigentliche Spektrum der Kooperationsaktivitäten ist sehr vielfältig, ihr Stellenwert wird gegenwärtig gleich auf mehreren Ebenen diskutiert: ordnungspolitisch und demzufolge curricular durch die Lernfeldorientierung sowie bildungspolitisch durch Themen wie ‚(Berufs-)Schule als regionaler Dienstleister', ‚Berufsschulen als Kompetenzzentren' oder ‚Schulautonomie'. So stellt die Novellierung der KMK-Handreichung zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen nicht nur auf der Ebene der Ordnungsmittel, sondern insbesondere gerade auf Lernortbasis und für die Akteure neue Kooperationsherausforderungen dar. Lernfelder als neue Strukturelemente der Rahmenlehrpläne sind demnach auf Praxisnähe und berufliche Realität hin zu überprüfen, sollen berufliche Orientierung fördern und die Integration von betrieblichen Praxisbelangen in den schulischen Unterricht ermöglichen.

Über diese duale Zusammenarbeit hinaus versuchen sich die Berufsschulen in regionalen Bildungsverbünden zu verorten, sich in der Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen zu beruflichen Kompetenzzentren zu entwickeln und im Fort- und Weiterbildungsbereich zu etablieren. Doch nicht nur die beispielsweise aufgrund der Verordnung implizite Notwendigkeit der Kooperation als vielmehr das originäre Interesse und die Bereitschaft von Ausbildern und Berufsschullehrern, das Selbstverständnis der Schulleitungen zur Zusammenarbeit an einem gemeinsamen Bildungsauftrag steht bei den folgenden Ausführungen im Vordergrund.

Die Einsicht und Bekenntnis zum Thema Lernortkooperation auf **Ausbilderseite** kollidiert mit der recht pragmatischen Feststellung, dass bis dato qualitativ gute Ausbildung auch ohne intensive Kooperationsbeziehungen stattgefunden hat. Trotz neuer ordnungspolitischer Berührungspunkte, wie z. B. die Neuordnung des Berufsbildes Bankkaufmann/Bankkauffrau bei gleichzeitiger Novellierung der KMK-Handreichungen, kann nüchtern festgehalten werden: Die Lernortkooperation und das gemeinsame Hinarbeiten auf ein Bildungsziel hat sich auch durch aktuelle Veränderungen der Ausbildungsziele und Ordnungsmittel nicht verstärkt. So bleibt die Frage, wo denn, wenn nicht aufgrund aktueller bildungspolitischer und curricularer Impulse, der Nutzen und die Notwendigkeit zur Kooperation von Ausbilderseite gesehen werden.

Die Ursachen liegen in verschiedenen Begründungszusammenhängen (vgl. WALDEN 1996, S. 29 ff.), die sich allgemein aus der systemspezifischen Konstruktion des Dualen Systems - seiner Ausbildung an zwei Lernorten bei gemeinsamem Hinarbeiten auf ein Bildungsziel - ergeben. Zu unterscheiden sind hier zunächst Kooperationsanlässe auf organisatorischer oder fachlich-inhaltlicher bzw. didaktischer Ebene. Organisatorische Absprachen sind aufgrund akuten Klärungsbedarfs notwendig und beziehen sich beispielsweise auf die zeitliche Koordinierung von schulischem Blockunterricht mit innerbetrieblicher Ausbildung oder ergeben sich durch Störfaktoren und Reaktionen auf Probleme mit Auszubildenden. Die Zusammenarbeit wird hier als durchaus vertrauensvoll empfunden, und die Betriebe schätzen insbesondere, dass die Schulen verstärkt den betrieblichen Belangen und Interessen z. B. bei der Jahresplanung entgegenkommen. Eine Notwendigkeit zur fachlich-inhaltlichen Kooperation dagegen würde durch die nach Ausbildersicht doch recht klar begründete Funktionsabgrenzung von Berufsschule und Ausbildungsbetrieb nicht unbedingt gesehen: „Wir haben Anforderungen an die Schule, die sich darauf beziehen, kognitiv auf die Prüfung vorzubereiten. Das ist ganz klar so zugeordnet, also sprich den ganzen fachlichen Bereich“ (A3b, 479 ff.). So ist die Kooperationshaltung auf betrieblicher Seite durch eine sehr traditionelle Sichtweise und Rollenverteilung von Theorie-Praxis-Zuständigkeiten geprägt, nicht ohne dass ihr jedoch der sinnstiftende Zusammenhang einer inhaltlichen Zusammenarbeit bewusst wäre: „Also grundsätzlich halte ich das für sehr wichtig, dass das mal stattfindet, vor allem weil dann auch für den Auszubildenden selber die Theorie und Praxis nicht so getrennt ist“ (A1b, 173 ff.).

Aus der Initiierung und Intensivierung eines Kooperationsprozesses würden sie sich vor allem neue Impulse in folgenden Bereichen versprechen:

- **Einblick in die jeweils andere Berufsrolle und Lernortpraxis**
  Sowohl Ausbildern wie Fachlehrern fehle das entsprechende Fachwissen bzw. die Praxis und pädagogische Kompetenz des anderen Partners sowie das Verständnis für die jeweiligen Lehr- und Lernsituationen. In diesem Zusammenhang wären betriebliche Praktika eine Möglichkeit, den Lehrern einen Einblick in die berufliche Praxis und insbesondere in betriebliche Handlungsabläufe zu geben. Der defizitäre Austausch ist dabei ihrer Meinung nach weniger in einer mangelnden Bereitschaft auf Lehrerseite als vielmehr in zeitlichen und organisatorischen Problemen ihrer Freistellung begründet. Sie schätzen

und betonen hierbei besonders das Engagement der jüngeren Kollegen, die oftmals selbst gelernte Bankkaufleute sind und den Praxiskontakt pflegen.

- **Unterstützung der Auszubildenden**
  Im Gegenzug zu ihrem Praktika-Vorschlag für Lehrer sind die Ausbilder bereit und interessiert, sich ebenfalls vor Ort über den schulischen Ausbildungsteil zu informieren. Sie verweisen auf die gemeinsame Fürsorgepflicht gegenüber den Auszubildenden und ihr Interesse, diese auch in einer anderen Lernumgebung zu erleben und ihnen im Rahmen der Ausbildung lernortübergreifend bestmögliche Unterstützung zukommen zu lassen.

Doch trotz dieser Begründungszusammenhänge, die aus betrieblicher Sicht eine Kooperation nahe legen und zum Vorteil des Auszubildenden wünschenswert machten, sei die erforderliche Zusammenarbeit nur unzureichend entwickelt. Gründe für die zurückhaltenden Investitionen in diesem Bereich sind ihrer Meinung darin zu sehen, dass der Lernortkooperation in Schule und Betrieb nicht der gleiche Stellenwert einzuräumen sei. Sie führen dies nicht zuletzt auf den zu erwartenden Nutzen einer Zusammenarbeit zurück, der nach ihrer Einschätzung für die Schule ungleich höher sein dürfte. Deutet man dieses Stimmungsbild nun in der Hinsicht, dass die Berufsschule nach Ansicht der Bankenbetriebe qualitativ und quantitativ mehr in bzw. von einer Kooperationsbeziehung profitieren könnte, bleibt die Frage nach der Wahrnehmung des dualen Partners in seiner Entwicklung als Dienstleister, seiner Genese im Bereich der Schulentwicklung nahezu obsolet. So scheint es nach betrieblicher Sicht vielmehr so zu sein, dass die Schulen in nicht unerheblichem Maße auf das aktuelle fachliche Know how aus den Kreditinstituten angewiesen sind. Sie deuten damit eine zumindest ungleiche duale Kompetenzverteilung im inhaltlichen und fachpraktischen Bereich an, in der sie die Bemühungen der Schule und der Lehrer zwar erkennen, aber auch die innovationshemmenden Organisations- und Personalstrukturen und Grenzen ihrer Selbstgestaltung. Ihre Wahrnehmung infolge ihrer Erfahrung von Schule und Diensteistung als „zwei Paar Schuhe“ (A4b, 431) bewirkt, dass sich das originäre Kooperationsinteresse der Ausbildungsbetriebe somit vor allem auf eine, bereits angesprochene, organisatorische Zusammenarbeit konzentriert. Doch sollte ergänzend hinzugefügt werden, dass die auf schulischer Seite bemängelte geringe personelle Flexibilität auch auf betrieblicher Seite einen Gegenpol hat. Hier ist zwar die Freistellung des Ausbildungspersonals zur Kooperation zeitlich flexibler, als

es für manchen Lehrkörper möglich wäre, dennoch unterliegt es ungleich stärker ökonomischen Zeitrechnungen.

Die **Lehrer** sind um den Ausbau der Kooperationsbeziehungen, insbesondere als Impuls durch die Neuordnung, bestrebt und versuchen, diese durch sehr unterschiedliche Kooperationskonfigurationen zu intensivieren. Zu den regelmäßigen Treffen mit den Ausbildern gehören die Prüfungsausschüsse sowie die durch die Schulen inszenierten jährlichen Beratungs- und Informationstage. Der Schwerpunkt dieser ritualisierten, aber gleichsam verbindlichen Anlässe liegt jedoch im Bereich organisatorischer und weniger inhaltlicher Absprachen. Doch gerade der geringe Stellenwert einer Kooperation auf inhaltlicher Ebene produziere auf Lehrerseite Unmut. Diese stelle sich insbesondere vor dem Hintergrund folgender Faktoren als notwendig heraus:

- **Reduzierung inhaltlicher Überschneidungen**
  Immer wieder würden Schüler und Schülerinnen inhaltliche Überschneidungen und eine quasi doppelte Stoffvermittlung im innerbetrieblichen und schulischen Unterricht sowie schwer nachvollziehbare Bezüge in der zeitlichen Abfolge der Inhalte beklagen. Damit verbunden sei ein nicht unerheblicher Zeitdruck aufgrund der Stofffülle und fachlichen Dichte des Curriculums. Doppelarbeit könne sowohl auf Ausbilder- wie auch auf Lehrerseite durch Absprachen und Eingrenzungen vermieden und sinnvoll in die Reduzierung der Theorie-Praxis-Kluft (re-)investiert werden.

- **Praxisbezug**
  Lehrer stehen bei ihrer Unterrichtsplanung vor der Aufgabe, durch realitätsnahe Problemstellungen an Arbeitsprozesse und berufliche Anforderungen anzuknüpfen. Sie tun dies in Eigenregie, mit mangelnder Praxiserfahrung und nach persönlicher Einschätzung mit zweifelhafter Qualität und zweifelhaftem Erfolg. Die Initiative hierzu basiere oftmals auf dem Engagement einzelner engagierter und meist junger Lehrer. Wünschenswert wären hier regelmäßige, wenn nicht sogar verpflichtende praxisorientierte Aus- und Weiterbildungen z. B. in der Form von Betriebspraktika oder der, wenn möglich mit Ausbildern gemeinsamen, Teilnahme an Fachseminaren.

Nachdruck bekomme das Kooperationsinteresse durch ein, wenn auch auf Einzelinitiativen zurückzuführendes, starkes privates Engagement: „Ein Berufsschullehrer müsste eigentlich verbindlich in die Praxis eingebunden werden. Ich sag mal, der müsste eigentlich jedes Jahr ein vierwöchiges Praktikum im Betrieb machen. Ich habe es selber zweimal gemacht und das war genauso schön wie Urlaub. Ja, ich habe vier Wochen Ferien investiert und zwei Wochen, weil ich das offiziell beantragt hatte, in die Schulzeit hineingenommen, 2 zu 1. (...) Ich muss wirklich sagen, das hat mir auch eine gewissen Sicherheit gegeben, denn ich war dann ja wieder ganz aktuell (...) und konnte die praktische Erfahrung wieder rüberbringen, und das ist ein gutes Gefühl“ (B2s, 526 ff.).

Eben von diesen Initiativen, vor allem dem Investieren privater Ressourcen und der Bereitschaft auf beiden Seiten, hänge der Stellenwert der Zusammenarbeit ab. Dabei seien die Ausgangsbedingungen für den schulischen Teil durch die Stofffülle, den damit verbunden zeitlichen Druck der Ausbildung und insbesondere organisatorische Probleme denkbar ungünstig, müssten Unterrichtsausfälle, bedingt durch die Teilnahme der Lehrer an Fortbildungsveranstaltungen, auf jeden Fall kompensiert werden. Dazu komme die starke berufliche Belastung auf beiden Seiten, die in ihrer Intensität jedoch nicht nur in der Selbsteinschätzung als vielmehr auch in der gegenseitigen Wahrnehmung und Bewertung der dualen Partner als gleichwertig bewertet wird. Ein weiteres Hemmnis könnte auch nach Meinung der Lehrer darin liegen, dass dem schulischen Part seitens der Betriebe nicht die Bedeutung im Rahmen einer Lernortkooperation zugemessen würde: Die Berufsschule sei vor dem Hintergrund praxisrelevanter Informationen für den Unterricht auf einen Austausch mit den Betrieben angewiesen, und letztlich könnte das als ‚größerer Nutzen der Zusammenarbeit’ interpretiert werden.

Diese Einschätzung einer eher passiven oder gar konsumierenden Kooperationshaltung wird auf **Schulleiterebene** jedoch nicht geteilt. So wurden explizit im Bankenbereich ganz konkrete Forderungen aus den Ausbildungsabteilungen an die Berufskollegs herangetragen. Diese wurden z. B. gebeten, für die Bankenklassen den IT-orientierten Projektbereich auszuweiten sowie Fachenglisch anzubieten. Das entspricht jedoch weniger einer inhaltlichen Koordinierung als vielmehr einer Rationalisierung auf betrieblicher Seite, die seitdem die Englischkurse im innerbetrieblichen Unterricht eingestellt habe. Doch auch dies fällt in den Bereich der organisa-

torischen Absprachen, bei denen die Schulen versuchen, den betrieblichen Interessen möglichst flexibel entgegenzukommen und Unterrichtszeiten oder -blöcke den betrieblichen Bedarfen anzupassen. Dagegen sind sie in Sachen Lernfeldorientierung und Praxisausrichtung im Unterricht jedoch auf sich allein gestellt: „Die Kooperation zwischen Schule und den Ausbildungsbetrieben, die ist nicht gut. Sie findet an unserer Schule eigentlich (...) über die Branchen hinweg, ein- bis zweimal im Jahr statt. (...) An der betrieblichen Praxis ausrichten, das bedeutet tatsächlich, dass eine Kooperation mit den Betrieben stattfinden muss und dass dann auch miteinander gesprochen werden muss. Das geht eben nur durch entsprechende Konferenzen, an denen sich die Partner des Dualen Systems beteiligen und intensiv austauschen. Aber das findet im Augenblick überhaupt nicht statt, insofern ist diese Entwicklung einseitig seitens der Lehrer zu betreiben und wird auch betrieben“ (A3s, 34 ff.).

Zu differenzieren sei hier zwischen Ausbildungsberufen sowie Anzahl und Größe der Betriebe, die eine Kooperationsanbahnung mit steigender Zahl der Ausbildungsbetriebe fast aussichtslos machten. Für die Bankenbranche seien die Ausgangsbedingungen diesbezüglich zwar aussichtsreich, würden aber z. B. in anderer Hinsicht durch den Wechsel von Ausbildungspersonal in einigen Häusern erschwert. Der Stellenwert von Lernortkooperation, so die Aussage auf Schulleiterebene, sei zum einen von Initiativen und dem Engagement auf Lehrerseite abhängig. Zum anderen könne sie sich jedoch erst zu einer stabilen und partnerschaftlichen Zusammenarbeit entwickeln, wenn möglichst eine Kontinuität und Verbindlichkeit in den Ausbildungsbetrieben durch hauptamtliche Betreuer und Ansprechpartner gewährleistet sei. Darüber hinaus sei das Verhältnis zu den Betrieben zwar partnerschaftlich, aber von der Interessenlage der Betriebe einseitig auf „einen möglichst reibungslosen organisatorischen Ablauf der beiden Lernorte“ (A4s, 207 f.) ausgelegt. Diese Erwartungshaltung führe dazu, dass sich die Schulen nicht selten als „Erfüllungsgehilfe“ und „verlängerte Werkbank“ (B6s, 579; 581) missverstanden fühlten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Stellenwert der Lernortkooperation in Abhängigkeit von der jeweiligen Interessenlage der dualen Partner zu sehen ist. Diese zeichnet sich auf betrieblicher Seite durch einen z. T. sehr individuell formulierten Anforderungskatalog an die Berufsschulen aus, dessen originärer Schwerpunkt auf organisatorischen und weniger auf inhaltlichen Absprachen liegt. Wesentlich für die Bankbetriebe sei das gute Bestehen der Abschlussprüfung ihrer

Auszubildenden, was durch die nach eigener Aussage starke Abhängigkeitssituation ‚Ausbilder - Geschäftsführung' und die demzufolge persönliche Leistungs- und Erfolgsmessung forciert würde. Diesem betrieblichen Qualifizierungsprozess steht der schulische Bildungsauftrag gegenüber. Auf schulischer Seite besteht das über einen organisatorischen Ausbildungskonsens hinausgehende Kooperationsbedürfnis auf inhaltlicher Ebene und der Wunsch, durch eine verstärkte Zusammenarbeit insbesondere mehr Praxisrelevanz in den Schulunterricht zu bringen.

5.4.2 Anlass, Gegenstand und Formen von Lernortkooperation

„Vor allem, wenn es brennt, wenn Probleme da sind, dann gibt es Kooperation. Also das ist zufällig und auf gar keinen Fall geplant oder systematisch."[123]

Wie im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt werden konnte, liegt der Schwerpunkt gegenwärtiger Kooperationsbeziehungen auf organisatorischer Ebene und dient hier meist der unmittelbaren Besprechung akuter Klärungsbedarfe. Ziel der folgenden Ausführungen ist es, die jeweiligen Kooperationsanlässe und Wege der Absprachen bzw. der Zusammenarbeit zu konkretisieren. Die Darstellung erfolgt entgegen der bisherigen Kapitel nicht als Gegenüberstellung von schulischer und betrieblicher Sichtweise, sondern in der Untergliederung nach Kooperationsanlässen, -wegen und zeitlicher Dimension.

Kooperationsanlässe

Anlass zur Kontaktaufnahme von Lehrern und Ausbildern sind akute und dann meist unerfreuliche Probleme mit den Bank-Auszubildenden. Dabei reiche das Spektrum der in der Person des Auszubildenden begründeten Kooperationsanlässe über Lernschwierigkeiten, Disziplinprobleme, Fehlzeiten und Krankheiten bis hin zu intransparenten und erklärungsbedürftigen Problemen im privaten Bereich. Einen weiteren Anlass bieten z. B. organisatorische Absprachen meist im Vorfeld der Zwischen- oder Abschlussprüfungen, Informations- und Beratungstage in der Schule oder, um noch zwei positive Beispiele zu nennen, die gemeinsame Abschlussfeier zur Freisprechung der Auszubildenden sowie die von den Auszubildenden inszenierten Feten am Ende eines Ausbildungsabschnitts. Nach Aussage von Lehrern und Ausbildern treten die unangenehmen, jedoch unmittelbaren und gleichsam extremen Kooperationsan-

[123] A6s, 201 ff.

lässe im Vergleich zu anderen Ausbildungsberufen im Berufsfeld Banken recht selten auf, seien aber immer noch ausgeprägter als inhaltliche Absprachen.

Die defizitäre inhaltliche Kooperation insbesondere im Kontext der Lernfeldorientierung wird von schulischer und betrieblicher Seite bestätigt: „Also im Großen und Ganzen möchte ich schon sagen, die Kooperation im Sinne der Entwicklung von Lernsituationen steht immer noch bei null“ (A6s, 162 ff.). Auch die folgende Aussage von Ausbilderseite bestätigt nochmals die ökonomische Kooperationshaltung und zweckorientierte Interpretation der Zusammenarbeit: „Im Rahmen der Lernfeldorientierung lassen wir die Schule einfach mal machen, ja, denn wir wissen ja, was kommen muss. Das ist ja für alle sichtbar im Rahmen der Verordnung, und daraus nehmen wir das, was wir für das Verkäuferische brauchen“ (A3b, 466 ff.).

Kooperationswege

Entsprechend der Dramaturgie der Kooperationsanlässe legen Ausbilder wie Lehrer Wert auf eine umgehende Absprache. Hierzu verständigen sie sich meist per Telefon oder Fax, vereinzelt auch per E-Mail. Persönliche Treffen sind grundsätzlich selten, obwohl sie aufgrund der räumlichen Nähe von Schule und Ausbildungsbetrieb eigentlich problemlos zu betreiben wären. Die Gründe liegen zumindest während der Unterrichts- bzw. Geschäftszeiten darin, dass sich hier nahezu keine gemeinsamen Terminvereinbarungen realisieren lassen und oftmals auch die Telefonate aus privater Initiative heraus außerhalb der Arbeitszeiten geführt werden.

Bewährte Kooperationsschnittstelle für beide Lernorte ist der Auszubildende. Durch ihn erfolge das gegenseitige Informieren über Termine sowie der Austausch von Materialien wie beispielsweise aktuellen Zinssätzen oder Vordrucken aus den Instituten für den schulischen Unterricht: „Wir kooperieren also viel über die Auszubildenden, also dass der Lehrer dann eben mal zu einem Azubi sagt ‚Gib doch mal das und das weiter’ oder ‚Frag doch mal, was wir da machen’. Wir sehen unsere Auszubildenden jeden Tag, auch wenn die in der Bank sind, ganz einfach weil sie dann in der Pause mal hier reingucken. Und das ist für uns eigentlich ein sehr bewährtes Medium“ (B1b, 261 ff.). Wohlgemerkt wird dieser Kooperationsweg seitens der Schule aber nicht als qualitativ gut bewertet, „weil ich unter Kooperation schon verstehe, dass eine Aktivität von beiden Seiten kommt. So wie ich es im Moment erlebe, ist die Aktivität eigentlich mehr auf Seiten der Schule, nicht was die Kooperation im Allge-

meinen zwischen den beiden Lernorten angeht, sondern bei dem Versuch, Praxisinformationen und Praxismaterialien zu bekommen und zwar dann über den Zwischenpunkt Schüler. D. h., dass wir halt den Auszubildenden auftragen: ‚Bringt es bitte mit', und sie machen es dann, aber es läuft nicht direkt mit den Betrieben" (B1s, 418 ff.).

Zeitliche Dimension von Lernortkooperation

Lernortkooperation erfolge nach Aussage von Lehrern und Ausbildern bedarfsorientiert, sei dabei meist probleminduziert und laufe folglich nicht im Rahmen einer organisierten Form der Zusammenarbeit ab. Man könnte die Kooperationskontakte demnach als unregelmäßig, aber im Kontext sich anbahnender und immer wiederkehrender Probleme sowie der in diesem Zusammenhang notwendigen Absprachen in gewisser Weise dennoch als kontinuierlich bezeichnen. Nach Einschätzung der dualen Partner sind zeitliche Probleme die häufigsten Ursachen für die bis dato nur unzureichende Zusammenarbeit, weil die jeweiligen starken beruflichen Beanspruchungen von Ausbildern und Lehrern so gut wie keine Freiräume lassen.

Zusammenfassend kann sowohl im Hinblick auf die zeitliche Dimension als auch auf Basis der Kooperationsanlässe und -wege von einer unzureichenden Zusammenarbeit der dualen Partner gesprochen werden. Gleichzeitig besteht jedoch die Einsicht, dass über eine Intensivierung der Kooperation auch qualitativ bessere Ausbildung erreicht werden kann.

5.4.3 Zusammenfassung

„Wenn Bedarf ist, dann bleiben wir in Kontakt, wie gesagt, das bezieht sich aber nicht unbedingt auf die Inhalte und den zu vermittelnden Stoff, sondern hauptsächlich auf organisatorische Sachen."[124]

Die gegenwärtigen Kooperationsbeziehungen zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule nehmen im Rahmen des Berufsbildes Bankkaufmann/Bankkauffrau einen relativ geringen Stellenwert ein. Sie beschränken sich vom Anlass her auf meist akute und unmittelbar notwendige Absprachen organisatorischer Art. Dem gegenüber steht, dass eine Intensivierung der Zusammenarbeit bezogen auf inhaltliche und didaktische Fragestellungen von Ausbildern und Lehrern als grundsätzlich sinnvoll

[124] B1b, 190 ff.

und wünschenswert bewertet wird. Ihre Initiierung jedoch wird von recht unterschiedlichen Kooperationsvorstellungen bzw. -vorurteilen der dualen Partner bestimmt. Insbesondere von betrieblicher Seite wird dabei eine eigene, ungleich größere Investition in die Zusammenarbeit und ein gleichzeitig höherer Mehrwert für die Berufsschule befürchtet.

Die Unzufriedenheit über die aktuelle Kooperationsqualität und -praxis wird derzeit hauptsächlich von schulischer Seite kommentiert. So fühle man sich gerade im Kontext der Lernfeldorientierung und der damit verbundenen Ausrichtung des Berufsschulunterrichts an betriebliche Handlungsabläufe auf sich allein gestellt: „Bei Bankern gibt es Kooperationen, das hat aber mit Lernsituationen null zu tun“ (A6s, 160 f.). Dennoch könne die Zusammenarbeit zwischen Ausbildern und Lehrern ebenso wenig wie das Lernfeldkonzept verordnet werden, sondern müsse vielmehr von den Akteuren selbst geleistet werden (vgl. hierzu STARK 2002, S. 17). Vor dem Hintergrund, dass vor allem systemspezifische, zeitliche und organisatorische Problemlagen als Ursachen für mangelnde Kooperationen gesehen werden, soll im Folgenden nach den Potenzialen der neuen Medien zur Initiierung von Lernortkooperation sowie ihrer didaktisch-methodischen Leistbarkeit im Kontext von Kompetenzförderung nachgegangen werden.

5.5 Themenbereich 4: Die Integration und Nutzung der neuen Medien als Lehr-, Lern- und Kooperationsmedium in die berufliche Erstausbildung

5.5.1 Status quo: Medienintegration und -einsatz in der Ausbildung

„Doch alles Neue braucht Akzeptanz, und Akzeptanz braucht Information und Zeit und den festen Willen, in der Bildungslandschaft selbstständig und zielbewusst zu agieren.“[125]

Die neuen Medien haben als Lehr- wie Lernmedium Einzug in die Berufsausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau erhalten. Ihr Einsatz an den Lernorten unterliegt allerdings einer sehr unterschiedlichen Prioritätensetzung mit demzufolge verschiedenen Integrationskonzepten.

[125] A3s, 205 ff. - Auszug einer Stellungnahme in der Schulleitung zum Thema Medienintegration an der Schule. Veröffentlicht in der 25. Auflage der Schulzeitung unter der Überschrift „Schule der Zukunft“.

Losgelöst vom Kontext beruflicher Erstausbildung könnte eine erste Affinität des Bankkaufmanns zur Mediennutzung darin vermutet werden, dass der PC zu seinem täglichen Arbeitsmittel gehöre. Grundsätzlich ist das von der ‚Materie' her sicherlich richtig, allerdings beschränken sich die Anwendungen der **Institute** im Bereich der Kundenberatung größtenteils auf unternehmensspezifische Software mit vorgegebenen Eingabemasken. Ihre Bedienung sei weniger eigener Schulungsschwerpunkt als vielmehr das praktische Heranführen der Auszubildenden am Arbeitsplatz selbst, z. B. durch das Personal in der Zweigstelle.

Oberste Priorität im Zusammenhang von Vernetzung, Internetzugang und Medieneinsatz habe das Thema Datensicherheit. Status quo ist, dass der Internetzugang beispielsweise noch lange nicht von jedem Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz aus möglich ist und zudem durch Positivlisten[126] kontrolliert und beschränkt wird. Unter der Wahrung entsprechend strenger Sicherheitskonzepte wird gegenwärtig auf der Basis von Lotus Notes der Ausbau der unternehmensinternen Vernetzung und die Ausdehnung auf die lokalen Zweigstellen vorangetrieben. Demzufolge habe allein aufgrund der bis dato defizitären Infrastruktur und Ausstattung der Medieneinsatz in der Erstausbildung einen relativ geringen Stellenwert eingenommen.

Der in einem der Institute für die Aus- und Weiterbildungsabteilung eingerichtete Medienraum mit 10 PC-Arbeitsplätzen ist weder an das hausinterne Intranet noch das Internet angeschlossen und wird vornehmlich für Schulungen des Office-Paketes im Weiterbildungsbereich genutzt. Seine Premiere im Rahmen der beruflichen Erstausbildung hatte er vor der letzten Abschlussprüfung: Ausbilder und Auszubildende testeten hier erstmals gemeinsam den Einsatz von Lernsoftware zur Prüfungsvorbereitung, waren aber aufgrund mangelnder Aktualität der Materialien nicht von ihrer Leistung überzeugt. Der Einsatz von Lernprogrammen zum ausbildungsbegleitenden, selbst organisierten Lernen soll jedoch weiter verfolgt werden, und so betreibe die Ausbilderseite derzeit eine nach eigenen Angaben zwar nicht zeitintensive, aber doch regelmäßige Recherche nach geeigneten Produkten z. B. via Internet oder im Informationsaustausch mit anderen Kreditinstituten aus dem Verband. Neben der unzureichenden Infrastruktur und Produktauswahl wird als weiterer Grund

[126] Eine Positivliste bedeutet die inhaltliche Begrenzung des Internetzugangs. Sie ist für solche Nutzer gedacht, die z. B. beruflich nur klar definierte Abschnitte an Informationen aus dem Netz benötigen oder nutzen sollen bzw. im privaten Bereich als „Kindersicherung" und Schutz z. B. vor pornographischen Seiten.

für den eher sporadischen Medieneinsatz die nach Selbsteinschätzung eher mäßige Medienkompetenz der Ausbilder genannt.

Kurzum: Sowohl die Notwendigkeit wie das Interesse am Thema ‚Onlinelernen' und ‚Neue Medien' wird seitens der Ausbilder bestätigt. Die nachdrückliche Integration in die Erstausbildung erweise sich jedoch als schwierig und basiere zwar auf persönlichem Interesse, aber einem damit verbundenen eher geringen privaten Engagement.

Im Vergleich dazu muss die Frage der Medienintegration auf **schulischer Seite** in der Abhängigkeit zusätzlicher und aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen komplexerer Faktoren gesehen werden:

- Allgemeine Medienphilosophie bzw. Medienkonzept der Schule
- Nutzerkonzepte (Lehr- und Lernkonzepte)
- Medienkompetenz (Lehrer und Schüler)
- Organisationskonzept

Trotz bildungspolitischer Förderprogramme wie „Schulen ans Netz", an der bundesweit auch die Berufskollegs teilnehmen, ist die Medienversorgung sowohl grundsätzlich, aber auch hinsichtlich ihrer Diffusion über die einzelnen Ausbildungsbereiche von recht unterschiedlicher Qualität und Quantität. Das zeigen auch die Medienkonzepte der beiden Berufskollegs sehr deutlich:

Berufskolleg A

Die ‚Existenz' eines Medienkonzepts an sich lässt bereits einen entsprechenden Stellenwert des Themas Medienintegration in der Schule vermuten. Seine Aufnahme ins Schulprogramm bedeutet darüber hinaus nach Aussage der Schulleitung, dass eine breite Akzeptanz und ein zunehmendes Selbstverständnis auf Lehrer- und Schülerseite vorhanden ist. Dass gegenwärtig der nach ihrem Anspruch angestrebte Maßstab noch nicht erreicht ist, verdeutlicht die folgende Stellungnahme - veröffentlicht unter dem Titel „Schule der Zukunft":

„Der Einsatz von Computern ist im Unterricht (...) pädagogischer Alltag und nicht Glaubensbekenntnis. Neben den zwölf Computerfachräumen sollen nun auch der Anschluss an die übrigen, knapp einhundert Klassenräume, an den Schulserver er-

folgen [insgesamt gibt es 240 internetfähige Rechner an der Schule - A. d. V.]. Das schulinterne Netz, also das Intranet, steht, was aber noch fehlt, sind diverse multimediale Hardwarekomponenten in den einzelnen Klassenräumen. Von dem pädagogischen Lernziel getragen, Pädagogik qualitäts- und zielorientiert zu gestalten, und zwar durch den Einsatz moderner Medientechnologie, arbeitet unser Kollege und Medienbeauftragter (...) seit vielen Jahren an einem pädagogisch-technologischen Konzept, die Entwicklung einer Schule der Zukunft effizienter zu betreiben“ (A3s, 173 ff.).

Defizite in der technischen Ausstattung und schulinternen Vernetzung zwingen deshalb Schüler wie Lehrer zu variablen Lehr-Lern-Konzepten, z. B.

- die Nutzung eines Computerraumes im Klassenverband überwiegend in selbst organisierter Gruppenarbeit oder
- die Nutzung mobiler Einsatzgeräte (Laptop und Beamer) als unterstützendes Präsentationsmedium im Klassenraum sowohl von Lehrern wie Schülern beispielsweise zur Vorstellung von Projektergebnissen [Datendose und Internetzugang ist in jedem Klassenraum vorhanden - A. d. V.].

Auch außerhalb der Unterrichtszeiten stehen Schülern wie Lehrern im Nachmittagsbereich Geräte mit Internetzugang zur Verfügung. Zur Medienphilosophie der Schule gehöre weiterhin die Zuweisung einer Mailadresse und eines Accounts auf den Schulserver für Lehrer und Schüler. Ausdrückliches Ziel der Medienkonzeption sei es, über die Integration in den Schulalltag hinaus auch die Nutzung im privaten Bereich zu ermöglichen.

Im Bankenbereich versuchen die Fachlehrer ihre Schüler von Anfang an für die Mediennutzung zu sensibilisieren, um bei ihnen ein Selbstverständnis im Medienumgang zu erzielen: „Wir drängen darauf, dass alle E-Mail-Adressen haben, denn ich verschicke z. B. die Unterrichtsmaterialien per E-Mail an die Auszubildenden (...), ich gebe das nicht mehr in Kopieform rein. Das finden manche Auszubildende zwar diskriminierend, aber nach kurzer Zeit haben sich quasi alle gefügt, zumal nicht ich das nur so mache, sondern auch meine EDV-Kollegin darauf drängt. (...) da machen wir schon ganz deutlich, ohne PC und ohne Internetzugang geht hier bei uns an der

Schule gar nichts. Also nicht einmal die Kommunikation mit den Lehrern funktioniert dann richtig“ (A2s, 552 ff.).

Beide Seiten nutzen im Zugriff auf den schulinternen Server die Datenbanken und Materialpools, können beispielsweise per FTP-Transfer[127] ihre Datenbank auf dem privaten PC zu Hause mit der schulischen abgleichen. Ziel sei es, mit dem Kollegium gemeinsam eine digitalisierte Datensammlung aufzubauen und zu pflegen: „Unser Ziel ist, dass wir die Materialien, die wir selber produzieren als Lehrer und die wir dann für den Unterrichtsprozess benötigen, digitalisieren“ (A5s, 598 ff.).

Für die Konsequenz des schulischen Medienkonzepts ist weiterhin das kontinuierliche Schulungsangebot für Lehrer und Auszubildende kennzeichnend. Das Problem mangelnder Medienkompetenz wächst sich so nach eigenen Einschätzungen langsam aus. Als nicht unerheblich werden hier die Vorleistungen der allgemeinbildenden Schulen bewertet, die ergänzt durch das zeitgemäße und originäre Interesse der Schüler am Medienumgang den Schulungsaufwand und somit Vorlauf für die Berufsschule deutlich reduziert hätten. Auf Seiten der Lehrerschaft habe sich der in den letzten Jahren vollzogene Generationswechsel in dieser Hinsicht positiv ausgewirkt. So stelle das gegenwärtig größte Problem vielmehr das Organisationskonzept dar, bremsen begrenzte Raum- und PC-Kapazitäten manchen Enthusiasmus auf Lehrer- und Schülerseite.

Berufskolleg B

Das Medienkonzept dieses Berufskollegs ist, als rein kaufmännisches Berufskolleg, anders gewachsen und hat seinen Ursprung im Bereich der IT-Berufe. Gegenwärtig habe die Ausweitung auf andere Ausbildungsbereiche und somit der Ausbau der Infrastruktur und Ausstattung [derzeit gibt es 120 PC´s an der Schule - A. d. V.] oberste Priorität. Diese Aufgabe stellt sich jedoch für das Berufskolleg wesentlich problematischer, insbesondere zeit- und kostenintensiver dar, weil, allein rein bautechnisch gesehen, mehrere freistehende Gebäudeteile vernetzt werden müssen. Status quo ist, dass die Mediennutzung noch schwerpunktmäßig den IT-Berufen vorbehalten bleibt und noch von keinem gleichberechtigten und durchgängigen Einsatz in allen Ausbildungszweigen gesprochen werden kann.

[127] FTP ist die Abkürzung für ‚File Transfer Protocol’, einem Datei-Übertragunsprotokoll im Internet.

In den Bankenklassen habe die Schule im letzten Ausbildungsjahr im Rahmen eines regional ausgeschriebenen Wettbewerbs eine Projektarbeit zum Thema ‚Euro' durchgeführt. Aufgabe der Arbeitsgruppen war es, eine internetfähige Präsentation zur Euroeinführung zu entwickeln, die dann auch als CD aufgelegt werden sollte. Technisch unterstützt wurden die angehenden Banker hierbei von Schülern und Lehrern aus dem IT-Bereich.

Identisch sind die Aussagen beider Berufskollegs zum Thema Medienkompetenz. Dieses ‚Thema' sei sowohl für Lehrer wie Schüler kein ‚Thema' mehr: „Im Prinzip ist der Break-Even erreicht, (...) dadurch, dass wir eine starke Mannschaft hatten, die sich da eingearbeitet hat, diffundiert das jetzt so langsam durch und wir machen wunderbare hausinterne Fortbildungen. Deswegen kann ich sagen, (...) also 90 % der Kollegen und Kolleginnen können damit umgehen. Also das Thema ist bei uns nicht mehr akut" (B6s, 289 ff.).

Zu den vordringlichsten und gleichsam ressourcenintensivsten Aufgaben gehört an **beiden Berufskollegs** der Administrationsaufwand von Netzwerk, Server und Endgeräten, der nur durch das persönliche Engagement einzelner Lehrer geleistet werden kann: „Allein das ist eigentlich ein Fulltime-Job, sich um die Beschaffung dieser Dinge zu kümmern. Ja und die zweite Stufe ist dann die Wartung der Geräte, das ist ja nun wirklich so ein zentrales Problem. (...) unser Hauptwerknetzadministrator z. B. der bekommt etwa drei Entlastungsstunden, betreut aber 120 Computer dafür, einschließlich Netzwerk, Server usw. Das wird in jedem normalen Betrieb von zwei hauptamtlichen Mitarbeitern gemacht" (B4s, 173 ff.). Ihrem Pioneergeist, ihrer Hartnäckigkeit und ihrem Interesse für die Sache mit einer nicht unerheblichen Bereitstellung privater Ressourcen haben die Schulen in punkto Medienintegration deshalb viel zu verdanken. So bestehe eine ihrer unaufhörlichen Aufgaben darin, Technik zu erneuern und dem aktuellen Entwicklungsstand anzupassen, um insbesondere im IT-Bereich eine zeitgemäße und qualitativ gute Ausbildung zu gewährleisten. Dieser Kampf gegen die Technik, welcher der Schule im Umkehrschluss auch gern als Manko angekreidet und zum Vorwurf mangelnder Innovationsbereitschaft gemacht wird, erfolge selbst organisiert und auf oft unkonventionellen Wegen, beispielsweise durch regelmäßige Spendenanfragen bei Betrieben der IT-Branche.

Trotz fehlender Orientierung an überzeugenden Konzepten, wie die Medienintegration didaktisch und die Technikpflege im Schulbereich nachhaltig gefördert werden kann, sind die Weichen für das neue Lernen gestellt und z. T. auf sehr eindrucksvolle Weise durch entsprechende Personalentwicklung und Sachausstattung vorangetrieben worden. Wohlgemerkt basiert diese Entwicklung vor allem auf dem starken persönlichen Engagement und dem Enthusiasmus einzelner Kollegen an den Berufskollegs. Dabei wird sehr deutlich darauf verwiesen, dass gerade der technische Support von Geräten und Netzwerkausstattung, der bis jetzt fast ausschließlich vom Lehrpersonal und auf Kosten privater Zeiten übernommen wurde, zukünftig aus personellen Gründen und unter Gesichtspunkten des fachlichen Know-how in dieser Form nicht mehr vertretbar sei. Die Anerkennung dieses Einsatzes bzw. ein Entgegenkommen durch die Schaffung zeitlicher und personeller Ressourcen seitens der Schulleitung, z. B. durch Entlastungsstunden, wären wichtige Faktoren, die bei der Initiierung einer multimedialen Lernortkooperation zu berücksichtigen seien. Ein wesentlicher Motivationsfaktor sei hierbei, dass die Medienintegration nicht ‚von oben' verordnet wird. Aus diesem Grund sind die Berufskollegs in verschiedenen Modellversuchen und Projekten zu diesem Thema engagiert, um personelle und finanzielle Hilfestellung in Anspruch nehmen zu können.

5.5.2 Einschätzungen: Innovationen durch telemediale Lernortkooperation

„Das Medium hilft ihnen dabei eigentlich gar nicht. Da können sie super modern sein, erst einmal müssen sie wissen, was wollen sie rüberschicken."[128]

Aus den bisherigen Ausführungen wird der unzureichende und gleichsam unbefriedigende Zustand der Lernortkooperation ersichtlich. Ganz pragmatisch stand deshalb im Gespräch mit den dualen Partnern die Frage im Vordergrund, welche neuen Möglichkeiten und ggf. Formen der Zusammenarbeit sich aus einer telemedial unterstützten Kooperation im Rahmen der Bankausbildung ergeben könnten: Bieten die neuen Medien bzw. Netzwerkstrukturen und die mit ihnen verbundenen Vorteile von Zeit-, Ressourcen- und Ortsunabhängigkeit Potenziale, um die Kooperation zwischen den Lernorten zu intensivieren sowie inhaltlich zu verbessern?

[128] A6s, 376 f.

Von einem Mehrwert auf Basis einer telemedialen Lernortkooperation kann nach Ansicht von Ausbildern und Lehrern allein aufgrund der damit impliziten Attraktivität der neuen Medien nicht ausgegangen werden. So werde die Zusammenarbeit nicht mit der Verlagerung bzw. Übertragung auf ein neues Medium intensiver oder gar interessanter. Ebenso wenig werde durch Vernetzung und die Aufstellung medientechnologischer Infrastruktur die Bereitschaft zum multimedialen Erfahrungsaustausch geweckt, wenn nicht beide Seiten grundsätzlich von der Notwendigkeit einer verstärkten Zusammenarbeit überzeugt seien und diese wünschen. Darüber hinaus stelle eine multimediale Kooperation keine verbesserte Form des Austauschs dar, als dass sie ein persönliches Zusammentreffen, ein Gespräch oder auch Telefonat ersetzen könnte.

Für die **Ausbilderseite** stellt sich insbesondere die Frage, wie eine medial unterstützte Kooperationsplattform unterstützend und ergänzend in der Erstausbildung von Bankkaufleuten eingesetzt werden könnte. Den Beitrag der neuen Informationstechnologie zu einer verbesserten Zusammenarbeit von Schule und Betrieb würden sie vor allem in folgenden Bereichen sehen:

- **Zeit- und Ortsfaktor**
  Zeitprobleme und die räumliche Entfernung von Ausbildungsbetrieb und Berufsschule seien wesentliche Hemmnisfaktoren für eine Kooperation. Durch die Vernetzung der dualen Partner und entsprechende Zugangsmöglichkeiten (PC´s mit Internetzugang) wäre ein zeitlich unabhängiger und regional flexibler Informationsaustausch möglich, auch über den privaten PC von zu Hause. Allein der E-Mail-Austausch wird als erheblicher Faktor zur Zeitersparnis geschätzt, auch wenn er manchen Kontakt anonymer werden lasse.
- **Informations- und Materialforum**
  Eine gemeinsame Kooperationsplattform biete die Möglichkeit, Informationen und Materialien allen Partnern gleichermaßen zugänglich zu machen, sie zu aktualisieren, zu kommentieren oder zur Diskussion zu stellen. Ein gegenseitiges Informieren, aber auch das eigene ‚auf den neusten Stand bringen' wäre in den unterschiedlichsten Bereichen möglich. Es könnten Foren und Arbeitskreise zu bestimmten Fachgebieten eingerichtet werden und das jeweilige Expertenwissen von allen Teilnehmern eingesehen werden. Wird der Material-

und Infopool gemeinsam aufgebaut, gepflegt bzw. moderiert, sei nach Meinung der Ausbilder hier sehr schnell von einem Mehrwert auszugehen.

- **Lernplattform**
  Eine gemeinsame Arbeitsplattform könne nicht nur als Schnittstelle zwischen Ausbildern und Lehrern dienen, sondern in einem nächsten Schritt auch die Auszubildenden mit einbeziehen. Sind Aufgaben, Grafiken, Übersichten, Texte u. a. erst einmal vorhanden und zusammengetragen, könnten diese in eine Lernumgebung eingebunden werden und z. B. mit Arbeitsaufgaben verknüpft werden. Bezweifelt wird jedoch, dass dies in Eigenregie selbsttätig durch Lehrer und Ausbilder technisch und zeitlich realisiert werden kann.

Das wesentliche Potenzial der Medienintegration im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb werde jedoch in ihrer Nutzung als schnelles und zeitgemäßes Kommunikationsmedium gesehen. Allerdings wird ihm nur nur der Stellenwert einer ergänzenden Austauschplattform beigemessen: „Es wird eine Ergänzung sein, die mit Sicherheit sinnvoll ist, die mit Sicherheit auch genutzt werden wird“ (B1b, 283 f.). Durch den Internetzugang hätten die Ausbilder nun die Möglichkeit, per E-Mail oder Chat schnell und unmittelbar mit den Lehrern zu kooperieren: Sie zweifeln jedoch an ihrer eigenen Medienkompetenz, wenn sie über die Bedienung dieser Funktionalitäten hinaus gefordert werden sollten.

Als zentrales Ergebnis ist festzuhalten, dass auf der Grundlage einer telemedialen Lernortkooperation kein innovativer Ansatz für eine inhaltliche Zusammenarbeit z. B. im Kontext der Lernfeldorientierung gesehen wird. Vielmehr lasse das, so die Aussagen, lediglich das Verlagern von traditionellen Absprachen und die auf einen reibungslosen Ausbildungsablauf hin ausgerichteten Koordinationen auf diesem neuen Kommunikationskanal vermuten. Doch auch die genannten medialen Innovationsfaktoren der ‚Unmittelbarkeit’ und ‚Zeitersparnis’ scheinen in diesem Zusammenhang fraglich, wenn man berücksichtigt, dass man nach eigenen Angaben bezüglich organisatorischer Fragestellungen oder bei Problemen mit den Auszubildenden immer um eine unmittelbare und meist persönliche Klärung bemüht sei.

Die Einschätzungen von **Lehrerseite** zum Innovationspotenzial der neuen Informationstechnologie in punkto Lernortkooperation korrespondieren z. T. mit der betrieblichen Sichtweise, werden aber vor allem durch einige zusätzliche Überlegungen

geleitet. Eine grundlegende Skepsis hinsichtlich einer unzureichenden Medienkompetenz wird von Lehrerseite nicht geäußert, sei hier nicht zuletzt durch den vollzogenen Generationswechsel sowie durch kontinuierliche Fortbildungsangebote im Kollegium der Medienumgang diffundiert. So ist festzuhalten, dass die Lehrer den Ausbildern nicht nur bezüglich des Medienumgangs voraus sind. Sie verfügen darüber hinaus über ein anderes Selbstverständnis der Mediennutzung: einer persönlichen Nutzbarmachung, wie z. B. dem Erschließen von Informationsquellen und -materialien aus dem Internet, dem Austausch mit Kollegen und Auszubildenden, die Integration von Lernmaterialien in den Unterricht. Zudem sei das Medienkonzept z. B. an einem der Berufskollegs so weit fortgeschritten, dass dem Kollegium und den Schülern bereits vor fünf Jahren die Kooperationsplattform des BSCW-Servers[129] eingerichtet wurde und gegenwärtig der Wechsel auf Lotus Notes bevorstehe. So könne hier bereits von einer medial gestützten internen Zusammenarbeit gesprochen werden, deren Akzeptanz die Vorteile und weiteren Potenziale dieses Austausches erkennen lasse.

Einen echten Mehrwert, der insbesondere den Auszubildenden zugute komme, sehen die Lehrer in der Einbindung des betrieblichen Expertenwissens, mit dessen Hilfe man gemeinsam eine netzbasierte Lern- und Arbeitsplattform einrichten könnte. Sie betonen im Kontext der Lernfeldorientierung noch einmal ihren recht einsamen ‚Kooperations'-Stand, und dass sie im Sinne qualitativ guter Ausbildung auf das Wissen der Betriebe angewiesen seien: „Das erfordert auch ein bisschen mehr Unterstützung der Lehrerschaft, denn wir sind manchmal einfach von der Ausbildung her und von den Möglichkeiten der Weiterbildung überfordert. Wir haben nicht die Möglichkeit, uns auf den aktuellen Stand zu bringen, wenn wir es denn nicht auf privater Ebene tun. (...) Die Betriebe haben Kapazitäten, die wir durchaus mitnutzen können" (B2s, 679 ff.).

Ob das multimedial einfacher, schneller oder grundsätzlich besser funktioniert, bleibt abzuwarten. **Beiden Seiten** ist klar, dass eine Lernplattform nicht ohne personelle Vorleistungen entsteht, bevor von einem Mehrwert aufgrund der multimedialen Verfügbarkeit und eigentlichen Nutzung der Materialien ausgegangen werden kann. Bei der Integration in den schulischen bzw. betrieblichen Unterricht wird zunächst mit ei-

[129] BSCW (Basic Support for Cooperative Work) ist ein „shared workspace system" und ermöglicht Arbeitsgruppen, Dokumente über das Internet gemeinsam zu bearbeiten. Die Installation spezieller Software ist nicht notwendig, für die Nutzung reicht ein standardisierter Webbrowser (BSCW 2002).

nem, im Vergleich zur konventionellen Unterrichtsplanung, höheren Zeitaufwand gerechnet. Dass diese Vorleistungen in organisierter bzw. von außen moderierter Form, wie beispielsweise im Rahmen des LOReNet-Projektes mit Unterstützung der Hochschule, erbracht werden, würde aus Sicht der Lehrer nicht nur Motivation als auch Verbindlichkeit und die Sicherheit bewirken, hier insbesondere didaktisch-methodische und technische Hilfestellung zu erfahren: „Da habe ich mir ja auch einen Impuls gewünscht (...). Das ist eigentlich eine ganz wichtige Geschichte, auch dass wir, und das will ich gar nicht verhehlen, wir sind Praktiker und ich mache auch keinen Hehl daraus, ich brauche den theoretischen Überbau. Den müssen sie [die Hochschule - A. d. V.] liefern“ (A5s, 934 ff.).

Wichtig ist ihnen, das Thema der multimedialen Kooperation zu keiner technischen bzw. techniklastigen, sondern vorrangig inhaltlichen Frage zu machen. So sollte ihrer Meinung nach das Hauptaugenmerk nicht auf den technischen Overhead (Vernetzung, Übertragungskapazitäten oder Infrastruktur) gerichtet als vielmehr praktisch überlegt werden, was inhaltlich zwischen den Lernorten transportiert und sinnvoll ausgetauscht werden könnte. Ein wesentliched Innovationspotenzial würden sie hier, ähnlich wie die Ausbilderseite, im Aufbau eines Materialpools sehen, der gemeinsam von Ausbildern und Fachlehrern gepflegt und durch die Aktualität der eingestellten Inhalte sowie die multimediale Zugangsmöglichkeit für alle einen Mehrwert darstellen kann. Zur Motivation der dualen Partner für eine telemedial gestützte Kooperation und inhaltlichen Zusammenarbeit über Internet und PC müsse dabei der jeweilige Kenntnisstand im Umgang mit den neuen Medien berücksichtigt werden. Sie dürfe vor allem nicht durch technische Experimentierstadien gebremst werden.

Auf **Schulleiterebene** werden die neuen Medien nicht nur zur Förderung von Kooperationsbeziehungen in einzelnen Branchen oder Berufsbildern wie z. B. dem Bankenbereich gesehen, sondern darüber hinaus insbesondere als Chance zum Ausbau lernortübergreifender Kooperationen sowie dem Aufbau von regionalen Netzwerken verstanden. Zwischen Berufsschule und Betrieben bietet die multimediale „Kommunikation zwischen den Beteiligten (...) die ungeheure Chance, endlich mal die Probleme aufzubrechen (...), dass es diese Kommunikation im Dualen System zwischen Schule und Ausbildungsbetrieb ja eigentlich gar nicht gibt, dass es sie zumindest nicht in dieser Form gibt, dass sie befriedigend wäre. Über die neuen Möglichkeiten

der IT-Bereiche wäre tatsächlich dann die Kommunikation wesentlich einfacher“ (A3S, 321 ff.).

Erste Erfahrungen hierzu sammeln sie seit ca. 2 Jahren im Bereich der neu geordneten und am Lernfeldkonzept ausgerichteten IT-Berufe. Daraus entwickelt hat sich ein Kooperationsmodell zwischen zwei städtischen Berufskollegs, die arbeitsteilig beide einen Teil der Ausbildung übernehmen, sich personelles Know-how und die als Ausbildungsmittel notwendige technische Infrastruktur teilen. Die IuK-Technologie sei hier ein ergänzendes Medium zu den regelmäßigen Konferenzen der Fachlehrer, um insbesondere kurzfristige Absprachen zu treffen und Lernmaterialien auszutauschen. Aus dieser Zusammenarbeit habe sich in einem nächsten Schritt eine duale Kooperation in einem Ausbildungs-Verbund entwickelt, einer Arbeitsgemeinschaft mit derzeit 80 angeschlossenen Ausbildungsbetrieben der IT-Branche aus der Region. Multimedialer Austausch gehöre hier noch nicht zum Status quo, ist aber dabei, sich zu verstetigen, was im IT-Bereich jedoch sicherlich naheliegender als in anderen Berufsbranchen einzuschätzen sei. In naher Zukunft wünsche man sich auf dieser Basis die Ausweitung der regionalen, aber noch dualen Netzwerkstruktur durch die Einbindung weiterer Aus- und Weiterbildungsträger und (Bildungs-)Institutionen wie Arbeitsämter, Kammern und Verbände, um die derzeit auf Ressourcensharing angelegte Kooperation von Wissen, Personal und Infrastruktur weiter voranzutreiben und auszudehnen.

Eine telemedial basierende Lernortkooperation stehe aus Schulleitersicht jedoch nicht nur für eine gegenwärtig diskutierte, die Lehrer, Ausbilder und Schüler unmittelbar betreffende neue Lehr- und Lernkultur, die sich im Austausch auf die Lernorte Schule und Betrieb beschränken müsse, sondern vielmehr als Möglichkeit dafür, diese auf regionaler Ebene und institutionsübergreifend noch viel flexibler und effektiver zu gestalten. Doch schon rein dual wird das Ausmaß und gleichzeitige Potenzial von Netzwerkstrukturen deutlich, beachtet man, dass z. B. an einem der hier berücksichtigten Berufskollegs Beziehungen zu rund 500 Wirtschaftsunternehmen und Praxen der Region gepflegt werden. Ebenso wie für die Gestaltung multimedialer Lernszenarien gilt auch für den Bereich multimedialer Kooperationen und Netzwerkstrukturen, dass eine Hilfestellung und Initiierung von außen - wie z. B. durch die Hochschule - als sehr positiv beurteilt wird. Hier schätzt man ganz global zunächst die Wahrnehmung und Sensibilisierung für die Kooperationsproblematik und hofft,

diese durch die gegenseitige Unterstützung des LOReNet-Vorhabens nun erfolgreich umsetzen zu können: „Ich bin sehr glücklich darüber, dass die Verbindungen zwischen der Universität und unserem Berufskolleg in dieser Form jetzt gereift sind, wir Arbeitsgruppen gebildet haben, die die duale Problematik der Kooperation aufgreifen und das auch alles wissenschaftlich begleitet wird durch die Universität. Insofern ist das positiv, und wir hätten das auch nicht gemacht, wenn wir das nicht so einschätzen würden“ (A3s, 219 ff.). Darüber hinaus hoffen beide Berufskollegs dadurch ihr Selbstverständnis als Bildungsunternehmen und Dienstleister für die Region transparenter zu gestalten und kooperativ den speziellen regionalen Strukturproblemen und dem gemeinsamen Ziel der Qualitätssicherung der Ausbildung besser begegnen zu können: „Wir selber sind (...) einer der größten Bildungsdienstleister hier in der Region. Wir haben als Dienstleister die Aufgabe, nicht nur unsere Jugendlichen bestmöglich auszubilden und fit zu machen für eine persönliche Zukunft, sondern dass das Wissen, das ihnen beigebracht werden soll (...) den Unternehmen in der Region und darüber hinaus zugute kommen muss, um dem Strukturwandel den entsprechenden Pusch zu geben, vorangetrieben zu werden“ (A3s, 405 ff.).

5.5.3 Einschätzungen: Innovationen und Potenziale der neuen Medien zur Förderung von Dienstleistungskompetenz

„Aber das ist jetzt für mich kein Medium, um Verhalten rüberzubringen, aber das soll es ja auch nicht sein. Das soll auch weiterhin immer noch im persönlichen Kontakt mit den Menschen passieren, weil damit auch Motivation und Überzeugungsarbeit verbunden ist. Die kann ich in einem persönlichen Kontakt viel besser schaffen als Trainer als durch so eine Plattform.“[130]

Sowohl Schule wie Ausbildungsbetrieb erleben gegenwärtig die Integration von Internet und Multimedia in ihre Arbeits- und Lernprozesse und sind damit beschäftigt, Anwendungsformen und technische Probleme entsprechend ihrer Vorstellungen und auch Vorgaben - und letztlich Möglichkeiten - zu optimieren und anzupassen. Bemerkenswert ist, wie am Beispiel der Schule ersichtlich, das damit seit Jahren verbundene Engagement und Leitziel, „Pädagogik qualitäts- und zielorientiert“ (A3s, 179) durch den Einsatz moderner Medientechnologie zu gestalten. Engagement entsteht und besteht, wenn Nutzen erkennbar ist oder wird und dieser quantifiziert werden kann. Grundsätzlich wird als ein wesentliches Potenzial der neuen Medien dabei we-

[130] A4b, 247 ff.

niger die Informationsvermittlung oder -suche als vielmehr ihre Interaktivität und ihre Nutzung in kooperativen und synchronen Lernformen gesehen (vgl. KERRES 1998, S. 86 ff.). Ihre Innovationen und mögliche Anwendungen zur Förderung von Dienstleistungskompetenzen standen bei den folgenden Überlegungen im Vordergrund.

Die multimediale Situation im **Betrieb** wird von den Ausbildern durch eine Internetnutzung im Verständnis von ‚Informationsbeschaffung und -austausch' beschrieben. Außer des sporadischen Einsatzes vereinzelter Lernprogramme im Rahmen von Selbstlernphasen für die Auszubildenden liegen de facto keinerlei Erfahrungswerte im Bereich multimedialer Lehr- und Lernformen vor. Auf die Frage nach der Einschätzung möglicher Innovationspotenziale zur Förderung von Dienstleistungskompetenz kam deshalb vereinzelt die recht pragmatische Gegen- bzw. Verständnisfrage, was denn mit dem Einsatz neuer Medientechnologie überhaupt „alles möglich wäre?" (A2b, 519 f.).

Ausbildung von Dienstleistungskompetenz zeige sich im betrieblichen Verständnis in der Schulung von Kunden- und Beratungskompetenz, bei der vor allem handlungsorientierte Methoden wie Rollenspiele, Fallstudien oder Gruppenarbeiten zum Einsatz kommen und intensive Verkaufs- und Persönlichkeitstrainings angesetzt werden. Trotz Trainingscharakter und Simulation von beruflicher Realität seien zur Ausbildung dieser sozialen und kommunikativen Kompetenzen insbesondere folgende Faktoren ausschlaggebend:

- ein Höchstmaß an sozialer Interaktivität
- ein Höchstmaß an Authentizität

Als Ergebnis wären die Auszubildenden hoch motiviert, aktiv und kooperativ in der Mitarbeit.

Einen Mehrwert durch ein mediengestütztes Szenario und eine demzufolge mögliche Entlastung des sehr personal- und zeitintensiven Schulungsprogramms sehen die Ausbilder nicht. Vielmehr befürchten sie dadurch erhebliche Qualitätsverluste im Bereich der Förderung von sozialer Interaktion. Trotz des über das Medium realisierbaren Höchstmaßes an Kooperation durch Videokonferenzen und so genannte Echtzeit-Kommunikationen fehle die entscheidende Komponente der Empathie: „Um das umsetzen zu können, muss ich es sozusagen fühlen, was es bedeutet, ein Gespräch

zu führen. Das kann ich (...) über so ein Medium nicht machen“ (A2b, 552 ff.). So sei bei der Frage nach den medialen Potenzialen zur Förderung von Dienstleistungskompetenz nach Ausbildersicht entscheidend, wie diese sinnvoll als ergänzendes und unterstützendes Angebot in die Bankausbildung zu integrieren sind. Sie sehen diese jedoch weniger in der Förderung von sozialen Kompetenzen wie Verkaufs- und Beratungskompetenz als vielmehr im Bereich von kognitivem Grundlagenwissen in einem Einsatz als netzbasiertes und selbst organisiertes Prüfungstraining. Möglicherweise kann medial, anders als bei konventionellen Lehr-/Lernarrangements, Wissen unabhängig vom Ausbilder und zudem über eine höchst individuelle, selbst gesteuerte Form der Aneignung sichergestellt werden. Voraussetzung hierzu: die Möglichkeit einer Auswahl der Inhalte entsprechend des Vorwissens durch den Auszubildenden sowie eine unmittelbare Rückmeldung zu Lernerfolgskontrolle. Sie betonen, dass hierbei nicht das Interesse und die Bereitschaft zur Mediennutzung ein Problem darstelle, sondern die Erwartungshaltungen bezüglich des Anspruchs an Inhalt, medialer Aufbereitung und Didaktik zu berücksichtigen seien. So müsse auf jeden Fall vermieden werden, eine „alternative Lesemöglichkeit zum Buch“ (B1b, 383 f.) zu schaffen, sondern mit dem Medium und seinen Gestaltungsmöglichkeiten wie insbesondere Grafik und Animation einen Mehrwert an Attraktivität und auch „Spaß am Lernen“ (A1b, 277) zu bieten. Auf diesem interaktiven Niveau würden sie dem Medieneinsatz durchaus Vorteile der Wissensvermittlung und -aneignung zusprechen. Kompetenzförderung bewege sich zwar auch auf der Ebene der autonomen, selbsttätigen Steuerung der eigenen Lernprozesse und Filterung von Informationen, aber konkret für den Aufbau von Dienstleistungskompetenz sehen sie aufgrund der standardisierten Inhalte eine begrenzte Einsetzbarkeit und Wirksamkeit.

Ein denkbarer Einsatzbereich könnte in der Realisierung einer internetbasierten Plattform liegen, die als Schnittstelle zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule einer stärkeren Verzahnung von Praxis und Theorie dient. Für den Bereich der Dienstleistungskompetenz würden sich als Inhalte die auch nach der Lernfeldorientierung geforderten Praxisfälle anbieten, die stark an der betrieblichen Realität auszurichten sind. Als konkretes Anwendungsbeispiel wäre somit exemplarisch für das „Lernfeld 10 - Baufinanzierung“ des Rahmenlehrplans die Realisierung einzelner Videosequenzen von Baufinanzierungsgesprächen möglich, an denen die Auszubildenden dann typische Fehlerquellen in Bezug auf fachliche Inhalte, aber insbesondere das Sozialverhalten erkennen können.

Auf einer höheren Interaktionsebene würden sie aber auch die Möglichkeit sehen, Beratungsgespräche als Rollenspiele per Videokonferenz zu übertragen. Sind diese Sequenzen in der Schule Unterrichtsgegenstand, wäre das Hinzuziehen eines Ausbilders per Videokonferenz denkbar, der den Schülern dann als Tutor zur Verfügung stehe. So ein Szenario wäre ihrer Meinung nach ein vorstellbarer Weg, berufliche Praxis zum integralen Bestandteil schulischer Unterrichtsprozesse zu machen. Darüber hinaus würden auch die Auszubildenden im Klassenverband davon profitieren, denen teilweise nicht in dem Umfang und in der Qualität innerbetriebliche Schulungen ermöglicht werden. Voraussetzung hier: Die Ausbilder wären bereit, ihre in diesem Fall zeitlichen und fachlichen Ressourcen der tutoriellen Unterstützung auch Auszubildenden anderer Institute zukommen zu lassen.

Ein konkreter Vorteil könnte nach Ausbildersicht bei dieser Plattform darin liegen, dass durch so ein Szenario das Problem des Theorie-Praxis-Transfers der Lehrer überwunden wird: „Ja die besonderen Möglichkeiten (...) liegen darin, (...) Lernfelder auch in die Schulen zu transportieren, wenn das Praktikum für die Lehrer Wunschdenken bleiben sollte, was ich erst einmal befürchte. Dass sie dann also über den Weg sehen, aha, wie läuft das denn ab, was haben wir an theoretischem Input, was wir den Schülern vermitteln, was kommt mit rein, und was hat die (...) Bank für interne Sachen, die dann gemacht werden müssen. Wie läuft so ein Beratungsgespräch ab, was brauche ich überhaupt für so ein Gespräch an Fachwissen“ (A4b, 300 ff.).

Ebenso wie die Ausbilder sehen die **Lehrer** den Einsatz multimedialer Komponenten als möglichen Beitrag, das nach eigener Einschätzung oftmals theorielastige Wissen in der Schule mit mehr Praxisbezug zu verbinden. Dennoch könnte eine multimediale Förderung von Dienstleistungskompetenz nicht auf ein selbst organisiertes Einzellernen vor dem PC und im Netz hinauslaufen. Dieses Szenario wäre sinnvoll, würde man dem Auszubildenden entsprechend seiner beruflichen Praxis mit der eigenverantwortlichen Vorbereitung eines Beratungsgespräches beauftragen. Verlagert auf das Medium PC und Internet könnte das bedeuten, dass hier alle notwendigen Informationen bereitgestellt werden können. Dienstleistungskompetenz als berufliche Handlungskompetenz sei jedoch hauptsächlich durch entsprechende handlungsorientierte Methodik zu fördern, bei der soziales und kooperatives Lernen im Vordergrund stehen sollten. Würde man versuchen, so etwas multimedial zu fördern, müsste auch hier ein Höchstmaß an Interaktivität, d. h. Kooperation und Gruppenar-

beit gewährleistet sein. Dieses Höchstmaß würde - übertragen auf die multimediale Ebene - Interaktivität durch Videokonferenzen und synchrone Kommunikationen bedeuten. Dennoch sei eine ihrer Hauptbefürchtungen die soziale Vereinsamung des Schülers in Selbstlernphasen vor dem PC.

Als Ergänzung zu den von Ausbilderseite genannten Vorschlägen könnten sie sich solche Einsatzmöglichkeiten vorstellen, die auch die Integration externer Experten aus den Instituten in die Schule ermöglichen: „Und da kann man dann vielleicht ein paar interessante Geschichten machen, wenn die Schüler die Möglichkeit haben, jemanden zu interviewen oder Fragen zu stellen, der also irgendwo in der Bank sitzt, vielleicht auch in Frankfurt sitzt, aber ich sehe das eigentlich noch als sehr begrenzt an“ (B5s, 591 ff.).

Förderung von Dienstleistungskompetenz impliziert sowohl im Verständnis von **Lehrern wie Ausbildern** hochgradig kooperatives Lernen. Kooperative Lernformen sollten in ihrer methodischen Begründung immer dann zum Einsatz kommen, wenn

- soziale Kompetenzen (mit-)gefördert werden sollten,
- die Art der Aufgabenstellung Kooperation nahe legt,
- Lernen in Gruppen effektiver ist als individuelles Lernen (vgl. REIMANN 2001).

Soziale Interaktion durch Kooperation und tutorielle Unterstützung in Echtzeit-Kommunikation wären demnach unabdingbare Voraussetzungen für eine multimediale Förderung von Dienstleistungskompetenz, deren Chancen dann insbesondere in einer verstärkten Integration von Theorie- und Praxisbezügen liegen könnten. Bei der Entwicklung von Lernsituationen kann auch die Bildung von Gruppenprozessen berücksichtigt werden. Die multimediale Grenze wäre jedoch dann erreicht, wenn insbesondere authentische Entscheidungsprozesse als Lernziel angesetzt werden: „Aber wir können jetzt nicht auf diesem Medium abbilden, wie der Entscheidungsprozess gemacht wird. (...) Aber das ist ein ganz wichtiger Lerneffekt meine ich. Wir haben die ganzen Fakten, die sind nun alle bekannt, die haben wir erarbeitet. Aber jetzt kommt der Punkt, wir müssen uns austauschen, das ist also ganz unterschiedlich. (...) Diese Prozesse können wir in diesem Medium nicht abbilden. Dafür brauchen wir eben den Unterrichtsraum“ (A5s, 812 ff.).

5.5.4 Zusammenfassung

„Also mit dem LOReNet-Projekt, das ist ein Projekt, was diese Kooperation dynamisieren soll.“[131]

Die Medienintegration in Lehr-/Lernprozesse der beruflichen Erstausbildung geschieht weder im Berufskolleg noch im Ausbildungsbetrieb auf Basis einer langfristigen, realistischen Gesamtkonzeption in technischer, personeller oder didaktischer Hinsicht. Dabei zeichnet sich die schulische Situation durch eine inzwischen ausgewachsene hohe Medienakzeptanz und -kompetenz im Kollegium aus, die durch kontinuierliche interne Fortbildungsangebote unterstützt wurde sowie durch eine eindrucksvolle, z. T. sehr unkonventionelle Expansion von Hard- und Software bzw. Vernetzung vorangetrieben wurde. Die Ursachen für das in den Ausbildungsabteilungen dagegen vergleichsweise niedrige Level sind zum einen in der Einhaltung massiver Sicherheitskonzepte in der Bankenbranche begründet. Zum anderen erkennen die Ausbilder für ihren innerbetrieblichen und praxisorientierten Ausbildungspart, insbesondere für den Bereich der Verkaufs- und Beratungstraining, im Medieneinsatz nicht das didaktische Innovationspotenzial.

Nüchtern betrachtet zeigen die Innovationseinschätzungen für eine telemediale Lernortkooperation, dass die damit verbundene grundsätzliche Problematik der dualen Zusammenarbeit auch durch eine multimediale Kooperationsplattform nicht entschärft wird. Zu unterschiedlich sind die Nutzungsvorstellungen der dualen Partner, die seitens der Betriebe insbesondere im Vorteil der zeitlich und räumlich flexiblen Ressourcennutzung gesehen werden. Auf schulischer Seite dagegen formiert sich der Wunsch einer, über die reibungslose Ausbildungsorganisation hinausgehenden, inhaltlichen Zusammenarbeit, die sich auf digitaler Basis trotz anfänglicher ‚Mehrinvestition’ schnell zu einem ‚Mehrwert’ für die Bildungsakteure entwickeln könnte. Skeptisch wird jedoch die inhaltliche Förderung von Dienstleistungskompetenz über die Medien gesehen. Vorausgesetzt werden müsste ein Höchstgrad an Kooperation und Kommunikation, falls man nicht alternativ dazu selbst organisierte Lernszenarien und die Konservierung von Lernmaterialien (z. B. Videoaufnahmen für die Analyse von Beratungsgesprächen) anstrebt.

[131] A3s, 405 ff.

Grundsätzlich wird ein von außen organisierter und moderierter Projektrahmen der medialen Zusammenarbeit wie beispielsweise in der Funktion der Hochschule durch das LOReNet-Projekt begrüßt, sehe man sich doch insbesondere im Bankenbereich sowohl auf Impulse zur eigentlichen Initiierung von Lernortkooperation als auch zum Selbstverständnis der Mediennutzung angewiesen. Sind gegenwärtig vor allem aktuelle bildungspolitische Impulse wie die Lernfeldorientierung Anlass zur und gleichsam Thema der Zusammenarbeit, biete eine Lernortkooperation durch Einbeziehung weiterer Bildungsträger oder -institutionen die Chance zum Aufbau eines lokalen und regionalen Bildungsnetzwerkes. Die Berufsschule versteht sich dabei als Schnittstelle der an den Bildungsprozessen beteiligten Akteure aus der Region, die versucht, zum Konsens der Partner beizutragen und das gemeinsame Wissen so zu bündeln und zu konzentrieren, dass der Strukturwandel der Region partnerschaftlich und nachhaltig gefördert werden kann. Sie ist sich durchaus bewusst, dass dieses Innovationspotenzial zumindest von den Instituten noch nicht in dieser Deutlichkeit gesehen wird und hofft, ihre Rolle insbesondere vor dem Hintergrund der regionalen Ausbildungsmarktsituation gemeinsam mit den Bankbetrieben im Sinne qualitativ guter Ausbildung zu verstetigen.

5.6 Fazit

„In allen Geschäftsbereichen muß der Auszubildende lernen, Bedürfnisse des Kunden zu erkennen und sich in seine Lage hineinzuversetzen, kundenbezogene Produkte und Dienstleistungen der Bank anzubieten, Standardprodukte zu verkaufen, neue Kunden zu akquirieren und langfristige Geschäftsbeziehungen aufzubauen. Gefragt ist freilich keine ‚Verkäufermentalität', sondern eine umfassende Dienstleistungsbereitschaft mit hoher Beratungsqualität und Kundenzufriedenheit."[132]

Forciert durch das Innovationspotenzial der neuen Technologien haben sich die Rahmenbedingungen für das Bankgewerbe in den letzten Jahren wesentlich verändert. Die strategische Neuausrichtung von Vertriebswegen, d. h. die Ver- bzw. Auslagerung von standardisierten Serviceleistungen über SB-Automation bzw. die zunehmend differenzierte Angebotspalette im E-Banking-Bereich über Internetportale, hat zu tief greifenden personalpolitischen Veränderungen geführt. Ehemals standardisierte, aber personalintensive Arbeitsabläufe wurden durch die Ausweitung der Selbstbedienung reduziert und in den Verantwortungsbereich der Kunden gelegt.

[132] KREYENSCHMIDT 1998, S. 172 (Hervorhebung im Original; A. d. V.).

Verschärfter Wettbewerb durch zunehmend kritische und aufgeklärte Kunden führt parallel zur Technisierung zur (Re-)Investierung in persönliche Beratungsleistungen und Kundenorientierungsprozesse.

Diese Entwicklungen bleiben nicht ohne Folgen für die Personal- und insbesondere die Nachwuchsrekrutierung: Das Anforderungsprofil der angehenden Bankkaufleute ist gekennzeichnet durch die ‚Ausrichtung am Kunden'. Bereits in den Auswahlverfahren wird der Schwerpunkt auf die Verkaufs- und Beratungsorientierung der jugendlichen Bewerber gelegt und entschieden, ob sich in diesem Bereich die Investition in den Kandidaten oder die Kandidatin lohnt. Vor dem Hintergrund der diffizilen Branchenentwicklung sind die Institute nach eigenen Aussagen bereit, die fachlichen Anforderungen zugunsten der Dienstleistungsorientierung zu reduzieren bzw. Defizite zugunsten der Verkaufs- und Kundenorientierung zu tolerieren.

Die inhaltliche Verankerung der Markt- und Kundenorientierung in den Rahmenlehrplan geht einher mit seiner strukturellen Neukonzeption, der Ausrichtung und Gliederung des Unterrichts nach Lernfeldern sowie der didaktischen Leitorientierung des schulischen Bildungsauftrags am Konzept der beruflichen Handlungskompetenz. Wesentliche Intention des Lernfeldkonzepts ist die verstärkte Ausrichtung des schulischen Unterrichts auf betriebliche Problemlagen und damit der verbesserte Transfer sowie die praxisgerechte Verwertbarkeit des Gelernten. Sie mündet in die Notwendigkeit der Abstimmung von betrieblichen und schulischen Curricula und damit zugleich in ein Grundproblem dualer Erstausbildung: Lernortkooperation (vgl. STENDER 1998, S. 436). Diese hat sich trotz der neuen Ordnungsmittel für das Berufsbild Bankkaufmann/Bankkauffrau und den damit verbundenen didaktischen Implikationen für Kooperationsanlässe nicht verbessert. Die Ursache dafür scheint im unterschiedlichen Stellenwert zu liegen, der einer Kooperationsgemeinschaft von schulischer und betrieblicher Seite beigemessen wird. So sind die Bildungszuständigkeiten aus betrieblicher Sicht recht eindeutig ‚dual' verteilt. Ganz konkret wird der Förderung von Dienstleistungskompetenz im Kontext von Berufsschulunterricht die theoretische Fundierung und Untermauerung, aber keine wesentliche Unterstützung zur praxisorientierten Ausbildung in den Instituten zugesprochen.

Auch der Aspekt der Medienintegration knüpft an diese Motivationsprobleme, d. h. die Begründungszusammenhänge zur unzureichenden Koordination von Lernortko-

operation an. Dennoch wird der Mediennutzung sowohl unter didaktischen Gesichtspunkten eine bedeutende Lehr-/Lernattraktivität und -effizienz als auch in arbeitsorganisatorischer Hinsicht eine zunehmend steigende Nutzerakzeptanz zugesprochen. Doch der ‚technischen Innovation' und der von ihr ausgehenden Attraktivität und Motivation fehlt insbesondere auf betrieblicher Seite die Einsicht einer ‚pädagogischen Innovation'. Damit verbunden ist jedoch keine ‚Innovationsresistenz' als vielmehr harte ökonomische Kalküle bei den Finanzinstituten, z. B. bezüglich der Medienausstattung, personellen Investitionen sowie der inhaltlichen und technischen Betreuung.

Sowohl von den Berufsschulen wie von den Ausbildungsbetrieben wird sehr deutlich auf die pädagogisch-didaktischen Grenzen der Medienintegration in Ausbildungsprozesse verwiesen. So möchten sie den Einsatz von Internet oder Lernsoftware als ergänzendes Medium verstanden sehen, dass ihrer Meinung nach insbesondere zur Unterstützung und Begleitung von Selbstlernphasen geeignet scheint. Die Förderung von Dienstleistungskompetenz jedoch sei auf eine handlungsorientierte Methodik, z. B. durch Rollenspiele zum Verhaltenstraining in Beratungssituationen oder Kundengesprächen, angewiesen. Ihre multimediale Förderung werde deshalb als grundsätzlich fraglich und wenig sinnvoll bzw. effektiv eingeschätzt, mögliche Förderansätze müssten auf jeden Fall durch ein Höchstmaß an medialer Interaktion und Interaktivität unterstützt werden.

Eine gemeinsame Multimedia-Plattform für Ausbildungsbetrieb und Berufsschule zur Initiierung einer Lernortkooperation unter dem Anspruch der pädagogischen Intention des Lernfeldkonzepts zu implementieren, scheint aus diesen Gründen mit nicht unerheblichen Problemlagen unterschiedlichster Art verbunden zu sein. Doch sollten die kritisch-distanzierten und nicht selten skeptischen Äußerungen von Lehrer- und Ausbilderseite als eher realistische Erwartungs- und Anspruchshaltungen verstanden werden, die vor dem Hintergrund unterschiedlicher Interessenlagen ehrlich nach den Perspektiven fragen: „Was ist denn überhaupt machbar, was kann zwischen Unternehmen und Schule fließen?" (A6s, 350 f.).

5.7 Ausblick: Aktuelle Forschungsarbeiten im Kontext des Ausbildungsfeldes ‚Bankkaufmann/Bankkauffrau' – Multimediale Kooperationsprojekte LOReNet und Praxistransfer-Berufskolleg

„An LOReNet richtet sich die Erwartung, zur ‚selbsttragenden' Einrichtung des regionalen Berufsbildungsdialoges zu werden".[133]

Vor dem Hintergrund der inhaltlichen Zusammenarbeit der dualen Ausbildungspartner und der in diesem Kontext erörterten Problemlagen sollen abschließend die Ansätze und Intentionen zweier multimedialer Kooperationsprojekte aus dem Bankenbereich vorgestellt werden: das ‚LOReNet-Projekt' und das Kooperationsprojekt ‚Praxistransfer-Berufskolleg'. Beiden Projektansätzen gemeinsam ist der Anspruch, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Ausbildungsbetrieb über das Medium Internet zu ergänzen und zu verbessern. Dabei verfolgen sie jedoch technisch, inhaltlich und personell unterschiedliche Konzeptionen, deren Ergebnisse in einem kurzen Erfahrungsbericht skizziert werden sollen.

Die vorgestellten Ergebnisse der Expertenbefragung mit Ausbildern und Fachlehrern entstanden zum Zeitpunkt der Initiierung des Lernortkooperationsprojektes ‚**LOReNet**' (**L**ern**o**rtkooperation und **Re**ssourcen-Sharing im **Net**z) unter der wissenschaftlichen Begleitung durch das Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen.[134] Bezüglich der Inhalteerstellung sowie der Gestaltung der multimedialen Kooperationsplattform hatte die Befragung Anfang 2001 den Charakter einer ‚Bestandsaufnahme' sowie ‚inhaltlichen und technischen Verständigung' von schulischer und betrieblicher Seite.

In diesem Sinne entstand - **technisch** - eine auf Industriestandard angesiedelte Medienplattform auf der Basis von LOTUS Notes mit einer Internet-Richtfunkverbindung (Standleitung) zwischen den kooperierenden Schulen und Betrieben sowie der Hochschule. Darüber hinaus wurden weitere Internetzugänge an den privaten Endgeräten von Ausbildern und Lehrern über die Installation von Lotus Clients geschaffen. **Inhaltlich** verständigte man sich darauf, zunächst gemeinsam modulare Bausteine für das Lernfeld 11 (Baufinanzierung) zu entwickeln. Die Erstellung dieser Qualifikationsbausteine als Module für Lernsituationen wurde insoweit spezifiziert, dass „sie unter dem Anspruch des Zusammenhangs von betrieblichen und schulischen Lern-

[133] ROTTMANN 2001, S. 11.
[134] Projektleitung: Prof. Dr. Günter KUTSCHA; Projektmanagement: Dr. Joachim ROTTMANN.

prozessen Gemeinsamkeiten aufweisen, die an beiden Lernorten bearbeitbar und auf wechselseitiger Bezugnahme der Lernorte aufeinander durch die Auszubildenden/Schüler als konsistent erfahrbar werden“ (ROTTMANN 2001, S. 8).

Didaktisch orientiert sich die gemeinsame Lernaufgabengestaltung am Modell der ‚komplexitätsvariablen Lernaufgaben’ (**Abb. 5-1**):

„Kennzeichnend für einen solchen Aufgabentypus wäre die von einem ‚Ausgangs-, oder ‚Basisfall’ (mit zu spezifizierender Minimalkomplexität) ausgehende Erweiterung dieser Ausgangssituation im Zuge der vorzugsweise kaufmännischen Ausbildung. Der Ausgangsfall (z. B. eine einfache Beratungstätigkeit innerhalb einer Bank) wäre über ‚Erweiterungsmodule’ inhaltlich anforderungsreicher gestaltbar und an Komplexität variierbar (z. B. durch Hinzunahme eines ‚geplatzten’ Kredits, einer etwaigen Erbschaft etc.). Die für den angehenden Bankkaufmann/die angehende Bankkauffrau zu bewältigenden Handlungsvollzüge würden sich dabei über die Vielschichtigkeit z. B. eines anfangs einfachen Beratungsgesprächs erlebbar machen; wechselnder Erweiterungsmodulansatz würde gleichzeitig multiple Handlungsperspektiven eröffnen und die (bedingte) Entscheidungsoffenheit von Handlungsvollzügen exemplarisch verdeutlichen“ (ROTTMANN 2001, S. 8 - Hervorhebung im Original; A. d. V.).

LOReNet beschränkt sich dabei zunächst (noch) auf die kaufmännische Erstausbildung und die Berufsbilder des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau sowie des Kaufmanns/der Kauffrau im Einzelhandel. Wird derzeit noch an der Entwicklung der vereinbarten Lernaufgaben gearbeitet, ist für das Jahr 2003 der Einsatz im schulischen und betrieblichen Unterricht geplant. Als Leitziel verfolgt **LOReNet** dabei den Anspruch, eine selbst tragende Einrichtung im Rahmen eines regionalen Berufsbildungsdialoges zu werden, deren Kooperationsplattform sich als erfahrener Zugewinn für die Beteiligten entwickeln wird.

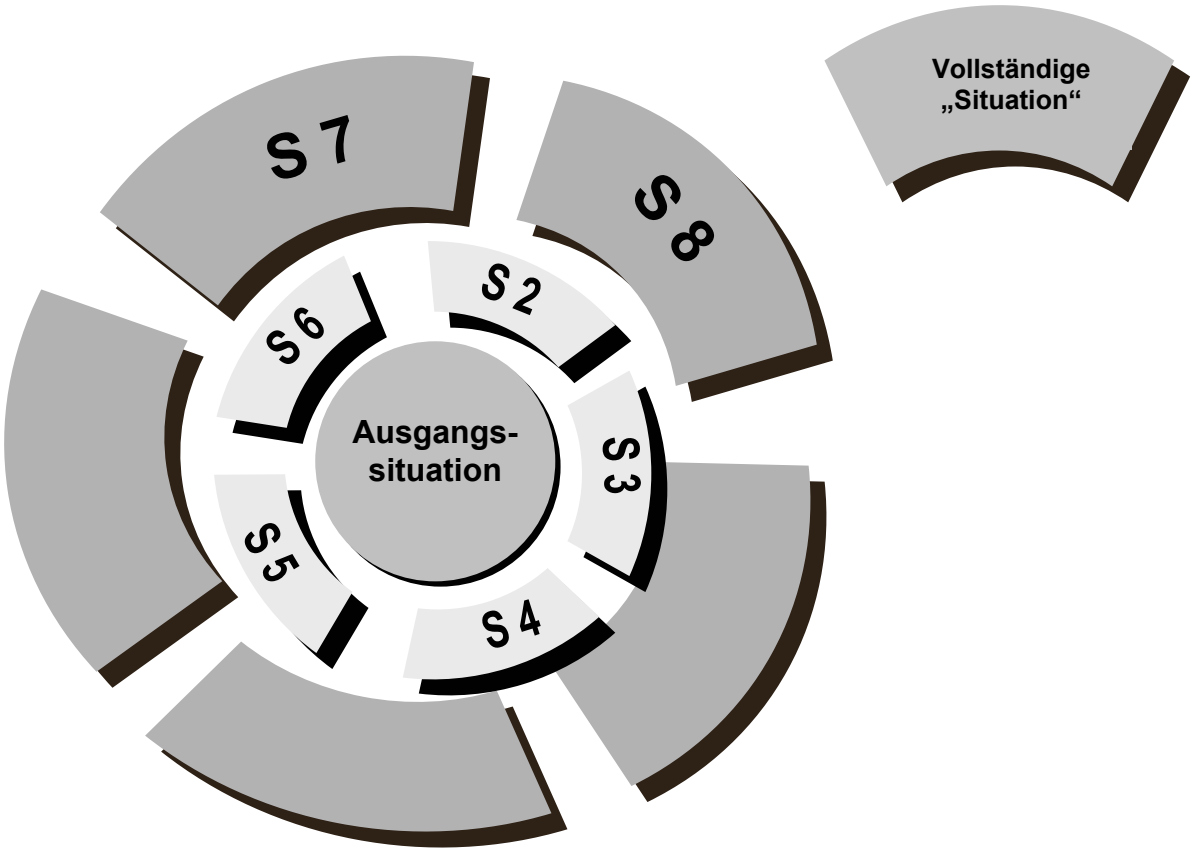


Abb. 5-1: Das Modell der komplexitätsvariablen Lernaufgaben (Eigene Darstellung in Anlehnung an ROTTMANN 2001).

Konkret für das Berufsbild Bankkaufmann/Bankkauffrau entstand aufgrund der inhaltlichen Nähe ein Erfahrungsaustausch mit dem Kooperationsprojekt ‚**Praxistransfer Berufskolleg**'.[135] Die Grundidee des Praxisprojektes ist ein auf drei Säulen aufbauendes ‚System', über das aktuelle Inhalte, wichtige Änderungen (Gesetze, Rechtsverordnungen, Anweisungen, Abwicklungsvorschriften u. a.), Lernsituationen oder Trends aus dem Bankbereich zwischen den dualen Partnern vermittelt werden sollen: ein ausbildungspraktisches Forum für Betriebe und Schulen im regionalen Einzugsbereich (vgl. **Abb. 5-2**). Die ‚Hauptsäule' des Wissenstransfers bildet eine projekteigene Homepage, über die als Ausgangspunkt das aktuelle bankkaufmännische Wissen[136] bereitgestellt und „von den Ausbildungspartnern unter Gesichtspunkten der Ausbildungsrelevanz fortlaufend gefiltert und gepflegt wird" (PRAXISTRANSFER BERUFSKOLLEG 2002). So sind die Kreditinstitute zur kurzfristigen

[135] Projektinitiative: Prof. Dr. Klaus HARNEY, Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Ruhr-Universität Bochum und Klaus BRESSER, Vorsitzender der Stadtsparkasse Vest-Recklinghausen.
[136] Z .Z. werden interessierte Ausbildungsbetriebe gesucht, um auch steuerfachliches Wissen für den Ausbildungsberuf Steuerfachgehilfe/Steuerfachgehilfin zu ergänzen.

Anpassung auf geänderte Situationen in der Branche Teilnehmer in mail- bzw. print-basierten Verteilern, in denen über aktuelle Rechts- und Gesetzesregelungen informiert wird. Über die Internetplattform sowie einen Newsletter-Service werden den Lehrern und Lehrerinnen diese Informationen nun zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus beinhaltet die Homepage ein Internetforum für Fragen der Lehrer und ausgewählte Linksammlungen für weitere Recherchen im Internet. ‚Säule 2 und 3' bilden Betriebspraktika für die Fachlehrer und Themennachmittage zu bankspezifischen Spezialgebieten sowie Vorlesungsveranstaltungen an den Universitäten Bochum und Duisburg.

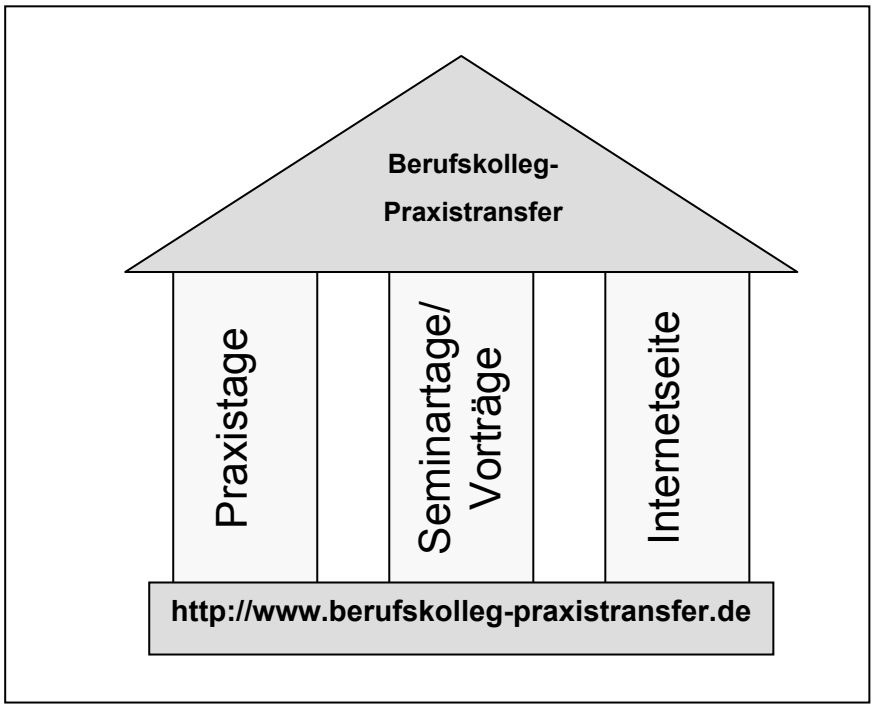


Abb. 5-2: Das Konzept des Projektes ‚Praxistransfer Berufskolleg' (BREDOW/VÖCKING 2003, o.S.).

Konkret an den regelmäßigen Praxisnachmittagen können die meist sehr theoretischen Fachinformationen mit den Lehrern der kooperierenden Berufskollegs auf- bzw. nachbereitet werden, sodass ihr Praxisbezug für die Ausbildung nachvollziehbar wird. Überzeugt davon, dass eine moderne Berufsausbildung die Notwendigkeit zur inhaltlichen Kooperation der dualen Partner erfordert, hoffen die Projektinitiatoren, über das ‚3-Säulen-Konzept' den Anfang einer Kommunikation und Qualitätsverbesserung von Erstausbildung geschaffen zu haben (vgl. PRAXISTRANSFER BERUFSKOLLEG 2002; vgl. LEARN:LINE 2003). Derzeit ist zu beobachten, dass der Homepage-

Zugriff sowie der Kreis interessierter Berufsschullehrer an den Praxisnachmittagen - als Medium der persönlichen Lehrerfortbildung - zunimmt.

Sowohl das LOReNet- wie auch das Praxistransfer-Projekt verfolgen einen Kooperationsansatz auf der Basis eines multimedialen Lehr-Lern-Austauschs zur Initiierung regionaler Ausbildungsverbünde. Die Übersicht (**Tab. 5-2**) soll abschließend noch einmal die zentralen Konzepte sowie Vor- und Nachteile der Projektansätze verdeutlichen.

	LOReNet-Projekt	**Projekt Praxistransfer-Berufskolleg**
Technische Plattform	▪ LOTUS-Notes ▪ Server-Administration im Zuständigkeitsbereich der Hochschule	▪ Projekteigene Homepage im Zuständigkeitsbereich der Sparkasse ▪ Verlinkung zu learn:line
Einstellung und Pflege/Aktualisierung der Inhalte	▪ wechselseitiger Austausch und wechselseitige Verpflichtungen der Beteiligten ▪ kein bloßer ‚Abholserver' für Lehrer	▪ Dienstleistungsangebot der Sparkasse an die Lehrer ▪ ‚Expertenbasiertes Filtersystem' ▪ einseitiger Informationsfluss
Inhalte	▪ Qualifikationsbausteine als Module für Lernsituationen (Zuordnung nach Lernfeldern) ▪ Glossar ▪ Linkliste ▪ Formulare/Vordrucke der Sparkassen ▪ Diskussionsforum	▪ sortierte und aktualisierte Fachinhalte (Rechts- und Gesetzesregelungen) der Sparkasse ▪ Lernsituationen (Zuordnung nach Lernfeldern) ▪ Formulare/Vordrucke der Sparkasse (Download) ▪ Fachvorträge der Praxisnachmittage (Download) ▪ Mailverteiler/Newsletter ▪ Glossar ▪ Linkliste
Ausblick und Problemlagen	▪ intensives Abschätzen der jeweiligen ‚win-win-Situation' durch die Projektpartner ▪ Beteiligung am Projekt in Abhängigkeit vom persönlichen Nutzen ▪ Ausbau des inhaltlichen Angebots	▪ regionale Etablierung und inhaltliche Ausweitung des Projektes ▪ Transfer des einseitigen betrieblichen Dienstleistungsangebots (insbesondere die Homepagepflege) auf mehrere Kooperationspartner

Tab. 5-2: Konzeptionelle Ansätze der Kooperationsprojekte LOReNet und Praxistransfer-Berufskolleg (Eigene Darstellung).

6 Weiterführende Untersuchung – Lehrbuchbesprechung und -analyse als kritisches Korrelat zur Intensivbefragung

6.1 Vorstellung des Untersuchungsdesigns

„Wenn nämlich Lehrbücher für das Unterrichtsgeschehen zum großen Teil mit verantwortlich sind, dann muß es zentrales Anliegen sein zu untersuchen, wie man erreichen kann, daß Lehrbücher die Lehr-Lern-Prozesse in angemessener Weise stützen.“[137]

Nach den Ausführungen zur Gestaltung bzw. zum Potenzial kooperativer und multimedialer Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung von Dienstleistungskompetenz in der Bankausbildung soll abschließend der Blick auf das traditionelle Medium Lehrbuch gerichtet werden - wohlgemerkt, dass neben dem Traditionsmedium eine Vielzahl anderer für den Fachunterricht konzipierter und von den Lehrern modifizierter Medien existieren, die das Schulbuch ergänzen, z. T. sicherlich auch ersetzen oder gar abgelöst haben. Wurde bisher durch die Intensivbefragung der Expertenstatus von Fachlehrern und Ausbildern rezitiert, wird nun durch eine exemplarische Schulbuchauswahl, -besprechung und -analyse im Bankenbereich noch eine weitere Expertengruppe hinzugezogen: Die Fach-Autoren bzw. Autorenschaft.

Die Exemplarik der durchgeführten Schulbuchanalyse ergibt sich aufgrund der hohen Kosten und des enormen Zeitaufwandes, den eine umfassende Untersuchung aller in der Bankausbildung eingesetzter Fachbücher nach sich ziehen würde. Die Analyse beschränkt sich deshalb zunächst auf drei Standardwerke aus dem Bereich der Bankbetriebs- und Wirtschaftslehre, die an beiden Berufskollegs[138] eingesetzt werden. Neben den ‚Standard'-Lehrbüchern wurden darüber hinaus drei neue Lern- und Übungsbücher in die Untersuchung einbezogen, die erst nach der Neuordnung aufgelegt wurden und schwerpunktmäßig das Kompetenztraining für den Bereich der Markt- und Kundenorientierung als gezielte Vorbereitung für die mündliche Abschlussprüfung fokussieren. Die Neuerscheinungen waren nicht in den, bei den Fachkollegien der Berufskollegs erfragten, Literaturlisten aufgeführt, werden den Schülern jedoch zur zusätzlichen Prüfungsvorbereitung empfohlen. Darüber hinaus wird z. B. auch explizit in einigen der für angehende Bankkaufleute zentralen Internet-Portale explizit auf diese Neuerscheinungen verwiesen (vgl. BANKMENSCH 2003; vgl. BANKMAGAZIN 2003; vgl. BANKAZUBIS 2003).

[137] REBMANN 1993, S. 18.
[138] Gemeint sind an dieser Stelle die an der Intensivbefragung beteiligten Berufskollegs (vgl. hierzu Kapitel 5.1).

Die Auswahl der untersuchten Lehrbücher basierte demnach zum einen auf dem Kriterium ‚Verbreitung und Einsatz im Verständnis von fundamentalen und ausbildungsbegleitenden Lehrbüchern' und zum anderen auf dem Aspekt der ‚Berücksichtigung von innovativen Lehrbuchtrends durch Neuerscheinungen'.

Bei den einzelnen Büchern handelt es sich um folgende Titel:

‚Standard'-Lehrbücher

- Richard, W./Mühlmeyer, J./Wefers, G./Bergmann, B. (2002): Betriebslehre der Banken und Sparkassen. 26. Aufl. Rinteln.
- Grill, W./Perczynski, H. (2002): Wirtschaftslehre des Kreditwesens. 36. überarbeitete Aufl. (Stand 1. April 2002). Troisdorf.
- Mayländer, R./Krapf, W. (2002): Bankkaufleute 1. Bankbetriebslehre - lernfeldorientiert. Darmstadt.

Neuerscheinungen/Neuauflagen

- Ettmann, B./Scherer, D./Wurm, G. (2002): Kompetenztraining Bankbetriebslehre. Lernsituationen - Fallstudien - Fälle/Aufgaben. 2. Aufl. Troisdorf.
- Rotermund, H./Schubert, A. (2002): Bankkaufmann/Bankkauffrau: Fit für die mündliche Prüfung. Praxisbezogene Fälle zur Kundenberatung. 2. aktualisierte Aufl. Regensburg - Berlin.
- Schütz, A. (2002): Kundenberatung. Erfolgreich durch die mündliche Prüfung. Prüfungstraining für Bankkaufleute. Herausgegeben von Josef Ullinger. 1. Aufl. Wiesbaden.

Im Kontext des Themenkomplexes ‚Förderung von Dienstleistungskompetenz in der Ausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau' wurde die Lehrbuchanalyse durch folgende zentrale Fragestellungen geleitet:

Rezitation von Dienstleistungskompetenz

Lehrbücher sind Referenzsysteme für aktuelle Lehrplanentwicklungen: „Eine erhebliche Bedeutung von Lehrbüchern beruht auf der Tatsache, daß Lehrbücher die zentralen und repräsentativen Lerninhalte enthalten, die in einem Unterrichtsfach vorkommen können und die vom Lehrplan verbindlich vorgegeben werden. Somit stellen

sie eine Lehrplaninterpretation, eine Operationalisierung der Ziele und Inhalte dar, wie sie in den Lehrplänen und Richtlinien der Kultusministerien zum Ausdruck kommen“ (REBMANN 1993, S. 17). Um Anhaltspunkte für eine innovative Curriculum-Entwicklung im Sinne der Einbeziehung bzw. Berücksichtigung von Dienstleistungskompetenz in den Büchern zu identifizieren, orientierte sich die Untersuchung an folgenden Leitfragen:

- Schlägt sich Dienstleistungskompetenz als innovatives Curriculum-Element in der Praxis-Experten-Literatur nieder?
- Wie rezitieren die Autoren Dienstleistungskompetenz?

Kontextualisierung von Dienstleistungskompetenz

In Rückbezug zu den Aussagen von Fachlehrern und Ausbildern, was bei der Vermittlung von Dienstleistungskompetenz in der Ausbildung zu berücksichtigen sei, soll auch bei den Lehrbuchautoren nach ‚Förder'-Hinweisen gefragt werden:

- Inwieweit wird Dienstleistungskompetenz in den Fachbüchern kontextualisiert, also z. B. als Abfragewissen oder in Form von konkreten Praxis- und Übungsfällen thematisiert?

6.2 Kurzbesprechungen – Zur Dokumentation von Dienstleistungskompetenz

6.2.1 Standardwerke

„Schulbuchangebote bestehen heute meist aus einem Paket von Schülerband, Lehrerbegleitheft und gegebenenfalls auch einem Arbeitsheft.“[139]

Richard, W./Mühlmeyer, J./Wefers, G./Bergmann, B. (2002): Betriebslehre der Banken und Sparkassen. 26. Aufl. Rinteln.

Für die Einschätzung eines Lehrbuches ist die didaktische Intention der/s Verfasser/s hilfreich, zeigt diese doch, „welche erkenntnisleitenden Interessen die Autoren bei der Konzeption zugrundegelegt haben“ (IMHOF 1993, S. 24). Die Verfasser des in der 26. Auflage erscheinenden Lehrbuches ‚Betriebslehre der Banken und Sparkassen' verweisen in ihrem Vorwort auf seine Funktion als grundlegendes Unterrichtswerk,

[139] HACKER 1980, S. 29.

das dem aktuellen Stand der fachwissenschaftlichen Diskussion angepasst wurde: „Das Lehrbuch enthält die notwendigen Grundfunktionen für den Auszubildenden, bietet darüber hinaus aber auch die Möglichkeit, sich - vor allem in den Lerngebieten der Bankbetriebslehre - detaillierter zu unterrichten“ (RICHARD/MÜHLMEYER/WEFERS/BERGMANN 2002, S. 5).

Als umfassendes Übersichtswerk mit einem Gesamtumfang von fast 700 Seiten betonen die Autoren ausdrücklich seine ergänzende und lernfeldübergreifende Funktion zu einer Vielzahl weiterer, in gleicher Autorenschaft herausgegebener Lehr- und Übungsbücher. Sehen sie das Lehrbuch als geeignet für die „Aneignung und Durchdringung des Grundwissens“ (RICHARD/MÜHLMEYER/WEFERS/BERGMANN 2002, S. 5), bei der die Vielzahl an Abbildungen, Übersichten und Zusammenfassungen das „Verstehen des Stoffes erleichtern“ (RICHARD/MÜHLMEYER/WEFERS/BERGMANN 2002, S. 5) soll, bieten sie für das handlungsorientierte Arbeiten eine speziell aufbereitete Aufgabensammlung an: Fallstudien und Übungen zur Betriebslehre der Banken und Sparkassen - Eine Aufgabensammlung zum handlungsorientierten Lernen.[140] Darüber hinaus wurde speziell für den Bereich Bankmathematik ein Kompendium mit Übungsaufgaben zur Erarbeitung und Vertiefung des Stoffgebietes aufgelegt (vgl. RICHARD/SCHWITALA 2001). Zur individuellen Nachbereitung und zur Aktualisierung wurde das Lehrbuch zudem durch eine nach Lernfeldern geordnete Sammlung mit Internet-Adressen ergänzt (vgl. RICHARD/MÜHLMEYER/WEFERS/BERGMANN 2002, S. 685 ff.).[141]

Mit diesen einleitenden Hinweisen auf die weiterführende bzw. vertiefende und in ihrer Intention anders strukturierten Literatur (Fallstudien und Übungen) soll in dem Lehrbuch vielmehr überblicksartig, aber dennoch umfassend in die Bankbetriebslehre eingeführt werden. Seine Gliederung orientiert sich am Rahmenlehrplan, wobei auf einzelne fachliche Änderungen bzw. Überarbeitungen sowie ihre curriculare Berücksichtigung nicht explizit hingewiesen wird: Anpassungen z. B. infolge von neuen gesetzlichen Rahmenbedingungen erfolgen themenspezifisch im jeweiligen Fachkapitel. Auch die durch die Neuordnung erfolgte neue Schwerpunktsetzung in Richtung

[140] In dieser Reihe sind bisher erschienen: Heft1/2: Kontoführung und Zahlungsverkehr; Heft 3: Geldanlage und Konten; Heft 4: Wertpapiere/Depot; Heft 5: Kredite; Heft 6: Außenwirtschaftsverkehr (vgl. RICHARD/MÜHLMEYER/WEFERS/BERGMANN 2002, S. 5).

[141] Ein Verweis auf das Internet-Verzeichnis erfolgt im Lehrbuch jeweils durch einen Hinweis am Seitenrand.

eines veränderten beruflichen Leitbildes des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau mit verstärktem Beratungs- und Kundenbezug wird nicht thematisiert.

Exemplarisch wird im Rahmen des Kapitels ‚Besondere Finanzinstrumente anbieten und über Steuern informieren' jedoch auf die Entwicklung der Anlage- und Risikoberatung zu einem der wichtigsten Dienstleistungsgeschäfte für die Kreditinstitute hingewiesen und die damit verbundene besondere Anforderung an die Beratungstätigkeit betont:

„Die Vielzahl und die Komplexität der Aufgaben stellt an den mit der Anlageberatung betrauten Bankkaufmann hohe fachliche Anforderungen:

- Der Anlageberater muss in allen Fachbereichen des Anlagegeschäfts qualifiziert sein.

  Dazu gehört umfassendes Grundwissen, das stets zu ergänzen und auf dem jeweils aktuellen Stand zu halten ist. (Informationsquellen: Mitteilungen des eigenen Organisationsbereiches, tägliche Wirtschaftsmitteilungen der allgemeinen und der speziellen Presse, Informationsdienste, Bilanzen und Geschäftsberichte, Analysen und Prognosen, Börsendienste u. a. m.)
- Der Anlageberater sollte über Marketing-Kenntnisse verfügen (...)

Aus der Vielfalt der Anlagewünsche von Menschen unterschiedlichsten Charakters, jeder mit seinen eigenen Anlagevorstellungen, muss er die individuell richtige Anlage herausfinden:

- Der Anlageberater muss gründliche Menschenkenntnisse besitzen.

  Bei der psychologisch auf den Kunden ausgerichteten Beratung helfen ihm Kenntnisse über Menschenführung - Menschenbehandlung, Verkaufspsychologie und persönliche Informationen über den jeweiligen Kunden. (...)

Die Überzeugung und die Richtigkeit der Beratung und damit letzten Endes der Anlageerfolg erfordern intensive, vertrauensvolle Gespräche mit dem Kunden:

- Der Analgeberater muss kontaktfähig sein und Vertrauenswürdigkeit ausstrahlen" (RICHARD/MÜHLMEYER/WEFERS/BERGMANN 2002, S. 423 f.).

Das Beratungs- und Verkaufstraining selbst kann dann im Verständnis der Autoren fachspezifisch kontextualisiert, z. B. für den Bereich Wertpapier- und Depotgeschäfte oder Geldanlage, über die lehrbuchbegleitenden Fallstudien erfolgen. Konzipiert wurde das Buch mit der Intention, das bankbetriebliche Kernwissen für die Berufsausbildung umfassend und anschaulich aufzubereiten.

Grill, W./Perczynski, H. (2002): Wirtschaftslehre des Kreditwesens. 36. überarbeitete Auflage (Stand 1. April 2002). Troisdorf.

Die ‚Wirtschaftslehre des Kreditwesens' erscheint inzwischen in der 36. Auflage und hat sich - nach Aussagen von Ausbildern und Fachlehrern - zum ausbildungsbegleitenden Standardwerk entwickelt. In ihrer Einführung betonen die Verfasser, die „Wirtschaftslehre des Kreditwesens als **Lehr- und Lernbuch** konzipiert" (GRILL/PERCZYNSKI 2002, S. 3 - Hervorhebung im Original; A. d. V.) zu haben sowie ihr „Bemühen, die vielfältigen und oft schwierigen Sachverhalte und Zusammenhänge in einfacher Sprache darzustellen, ohne auf Genauigkeit und auf notwendige Einzelheiten zu verzichten" (GRILL/PERCZYNSKI 2002, S. 3). Durch eine klare Gliederung, farbliche Hinterlegungen und Hervorhebungen im Text, eine Vielzahl graphischer und tabellarischer Übersichten sowie Beispiele werden allgemeine bankbetriebliche und kreditwirtschaftliche Zusammenhänge aufgezeigt und erläutert. Für die Entsprechung von Ordnungsmitteln (Berufsbildpositionen und Lernfelder) und Lehrbuchaufbau bietet die synoptische Darstellung (**Tab. 6-1**) einen guten Überblick.

Dabei verweisen die Autoren ausdrücklich auf den Aktualisierungsstand des Manuskripts (1. April 2002) und die speziell in der Neuauflage, infolge veränderter Rechtsgrundlagen, berücksichtigen Überarbeitungen (vgl. GRILL/PERCZYNSKI 2002, S. 3). Abschließend soll das umfassende Sachwortverzeichnis den angehenden Bankkaufleuten auch die Nutzung als aktuelles Nachschlagewerk ermöglichen.

Dienstleistungskompetenz ist in dem grundlegenden Wirtschaftslehrbuch jedoch kein explizit genanntes Sach- oder Stichwort. Die Beschreibung des Anforderungsspektrums der angehenden Bankkaufleute erfolgt im Vorwort rein fachlich, und so betonen die Verfasser das vom Bankkaufmann geforderte hohe fachspezifische Anforderungsniveau sowie den zunehmenden, über fundierte Grund- und Strukturierungskenntnisse hinausgehenden Zugriff auf Spezialwissen (vgl. GRILL/PERCZYNSKI 2002, S. 3).

Synoptische Übersicht Berufsbildpositionen, Lernfelder, Lehrbuchentsprechungen				
Ausbildungsberufsbild der Ausbildungsordnung Bankkauffrau/Bankkaufmann vom 30. Dezember 1997 (Berufsbildpositionen 3, 4 und 5)	**Ausbildungs-jahr**	**Lernfelder des Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf Bankkauffrau/Bankkaufmann vom 17. Oktober 1997** (Lernfelder 2, 4, 5, 7 10 und 11)	**Ausbildungs-jahr**	**Entsprechungen Wirtschaftslehre des Kreditwesens**
Kontoführung und Zahlungsverkehr				
1. Kontoführung	1	**Konten führen**	1	**2 Konten für Kunden**
2. Nationaler Zahlungsverkehr	1			**3 Der Inlandszahlungsverkehr**
3. Internationaler Zahlungsverkehr	3	**Auslandsgeschäfte abwickeln**	3	**6 Auslandsgeschäfte der Kreditinstitute**
Geld- und Vermögensanlage				**4 Geld- und Vermögensanlage**
1. Anlage auf Konten	1	**Geld- und Vermögensanlagen anbieten**	1	**4.1 Anlagemotive und Anlageformen**
2. Anlage in Wertpapieren	2	**Besondere Finanzinstrumente anbieten und über Steuern informieren**	2	**4.2 Anlage auf Konten und in Sparbriefen** **4.4. Anlagen in Wertpapieren** **4.5 Anlagen in Finanzderivaten** **4.6 Andere Anlageformen** **4.7 Besteuerung von Geld- und Vermögensanlagen**
3. Anlage in anderen Finanzprodukten	2			**4.3 Anlagen in Bausparverträgen und Lebensversicherungen**
Kreditgeschäft				**5 Kredite für Kunden**
1. Standardisierte Privatkredite	2	**Privatkredite bearbeiten**	2	**5.2 Standardisierte Privatkredite**
2. Baufinanzierung	3	**Baufinanzierungen und**		**5.4 Baufinanzierungen**
3. Firmenkredite	3	**Firmenkredite bearbeiten**	3	**5.3 Firmenkredite**

Tab. 6-1: Synoptische Übersicht Berufsbildpositionen, Lernfelder, Lehrbuchentsprechungen (GRILL/ PERCZYNSKI 2002, S. 534).

Ähnlich wie bei RICHARD/MÜHLMEYER/WEFERS/BERGMANN (Kapitel ‚Anlage und Risikoberatung: Der Anlageberater') ist das Kapitel ‚Kundenberatung' strukturiert. Überblicksartig wird über die Beratungsgrundlagen bzw. -grundsätze und die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Kundenberatung informiert (GRILL/PERCZYNSKI 2002, S. 165 f. - Hervorhebung im Original; A. d. V.):

„Voraussetzungen für eine erfolgreiche Kundenberatung

Kundenberatung erfordert formelle und persönliche Beratungskompetenz. Voraussetzungen der Kundenberatung sind

- die Ermächtigung seitens der Geschäftsleitung zur Durchführung von Beratungsleistungen, die grundsätzlich jeweils nach Art und Umfang festgelegt sind,
- umfassende Kenntnisse des Beraters über die Produkte, die er anbietet,
- Fähigkeit zur vertrauensvollen Gesprächsführung.

Voraussetzungen einer erfolgreichen Kundenberatung	
Kenntnis der persönlichen Rahmenbedingungen	**Kenntnis der angebotenen Anlageformen**
▲ Anlagemotive und Anlageziele des Kunden ▲ Einkommensverhältnisse des Kunden ▲ Vermögensverhältnisse des Kunden ▲ Bisheriges Anlegerverhalten: konservativ, risikobewusst oder spekulativ ▲ Steuerliche Belastung des Kunden	▲ Eignung der Anlage für den Kunden ▲ Ertrag der Anlage (Rentabilität) ▲ Sicherheit der Anlage (Risiken) ▲ Verfügbarkeit der Anlage (Liquidität) ▲ Kosten der Anlage ▲ Besteuerung der Anlage

(...)

Grundsätze der Kundenberatung
▲ **Objektive Kundenberatung** Der Kunde muss offen über Nutzen und Risiken geeigneter Anlageformen informiert werden. Im Sinne einer vertrauensvollen und langfristigen Kundenbeziehung ist Geld- und Vermögensberatung am erfolgreichsten, wenn sie einen auf Dauer mit seiner Anlageentscheidung zufriedenen Kunden schafft. ▲ **Umfassende Kundenberatung** Der Kunde muss ausführlich über Rentabilität, Sicherheit, Liquidität, Kosten und die steuerliche Behandlung der für ihn infrage kommenden Anlagealternativen informiert werden. ▲ **Individuelle Kundenberatung** Der Kunde muss entsprechend seinen persönlichen Wünschen und Anlagezielen, seiner individuellen Einkommens- und Vermögenslage und seinen besonderen steuerlichen Verhältnissen beraten werden. Die Beratung sollte sich nicht auf die Beschreibung und Empfehlung einer bestimmten Anlageform beschränken, sondern auch die persönlichen Umstände des Kunden und seine Anlegermentalität berücksichtigen. Risikobereite Kunden erfordern eine andere Beratung als sicherheits- oder liquiditätsorientierte Kunden. ▲ **Aktive Kundenberatung** Der Kundenberater sollte von sich aus an den Kunden herantreten, z. B. wenn sich die Rahmenbedingungen beim Anleger ändern oder wenn sich akute Anlässe ergeben, z. B. auffallend hohe Kontoguthaben, fällige Sparverträge, Erledigung von Ratenkrediten.“

Ergänzt werden die Beratungsgrundsätze und -voraussetzungen zudem durch die ‚Phasen des Beratungsgesprächs’, in denen der Leser über Ziele und strategische Inhaltsregeln des Kundenberaters in den Kernphasen einer Beratungssituation am Beispiel der KIV-Formel (vgl. hierzu auch Kapitel 4.4) informiert wird:

„Ziel der **Kontaktphase** ist die Schaffung einer angenehmen Gesprächsatmosphäre. Es soll ein vertrauensvoller Kontakt zum Kunden hergestellt werden. (...)

In der **Informationsphase** erfragt und analysiert der Kundenberater die Bedürfnisse des Kunden. (...) Er informiert sich eingehend über den Kundenwunsch und die Anlagementalität. Dabei hört der Kundenberater konzentriert zu, um ein für den Kunden passendes Produkt auswählen zu können.

In der **Verkaufsphase** bietet der Kundenberater passende Problemlösungen an und überzeugt den Kunden mit Argumenten, beispielsweise dadurch, dass er besonders den Nutzen des ausgewählten Produkts für den Kunden herausstellt. Es ist nicht die Aufgabe des Beraters, dem Kunden ein ganzes Sortiment möglicher Angebote zu unterbreiten. Ziel ist der Vertragsabschluss. Dieses Ziel darf der Kundenberater nicht aus den Augen verlieren. (...) In der Verkaufsphase erkennt der Kundenberater auch weitere Beratungs- und Verkaufschancen (cross-selling-Ansätze)“ (GRILL/ PERCZYNSKI 2002, S. 166 f. - Hervorhebung im Original; A. d. V.).

Übungs- und Praxisfälle sind in dem Lehrbuch jedoch nicht enthalten, vielmehr dient es als grundlegendes und ausbildungsbegleitendes Lernbuch.

Mayländer, R./Krapf, W. (2002): Bankkaufleute 1. Bankbetriebslehre - lernfeldorientiert. Darmstadt.

Als Neuerscheinung unter den so genannten ‚Standard’-Werken wurde 2002 das Buch ‚Bankkaufleute 1. Bankbetriebslehre - lernfeldorientiert’ in den Berufskollegs eingeführt. Seine Konzeption basiert auf der „Vermittlung von Handlungskompetenz in Form von **fachlicher**, **sozialer**, **persönlicher** und **methodischer** Kompetenz“ (MAYLÄNDER/KRAPF 2002, S. 2 - Hervorhebung im Original; A. d. V.), wie sie im neuen Berufsbild des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau gefordert wird. Die Umsetzung dieses handlungsorientierten Anspruchs leisten die Autoren durch eine konsequente methodische Lehrbuchgestaltung (vgl. MAYLÄNDER/KRAPF 2002, S. 2):

- Die Inhalte werden durchgehend anhand von Praxisfällen zur Problemstellung eingeleitet.
- Es folgt eine ausführliche Sachdarstellung und Lösung der Fälle.
- Zur Erschließung, Erarbeitung und Vertiefung des Stoffes dienen abschließend handlungsorientierte Aufgaben.

Inhaltlich werden dabei die Lernfelder

2: Konten führen

4: Geld- und Vermögensanlagen anbieten

5: Besondere Finanzinstrumente anbieten und über Steuern informieren

7: Privatkredite bearbeiten

11: Baufinanzierungen und Firmenkredite abwickeln

10: Auslandsgeschäfte abwickeln

berücksichtigt. Die Reihenfolge der Lernfelder entspricht dem Inhaltsverzeichnis, wobei insbesondere auf folgende Vorgehensweise hinzuweisen ist: Als inhaltliche Vorbereitung für die nachfolgenden Lernfelder wird im Kapitel 1 die ‚Marktorientierung für das Bankgewerbe' sowie ‚Rechtliches Grundwissen' vorangestellt. Explizit betonen die Autoren den besonderen Status des Kapitels ‚Kundenorientiertes Verhalten (Gesprächsaufbau und -techniken)' zur Übung der kommunikativen Fähigkeiten. Diese sollen in den nachfolgenden Kapiteln dann konsequent in Rollenspielen und Übungen umgesetzt und trainiert werden (vgl. MAYLÄNDER/KRAPF 2002, S. 2).

Einführend wird von den Autoren recht eindringlich auf das neue Berufsleitbild des ‚modernen Bankmitarbeiters' eingegangen. Neben den hohen Anforderungen an seine fachlichen Qualifikationen betonen sie, infolge veränderter Kundenerwartungen und Umbrüchen in der Kreditbranche, die notwendige Reaktion auf die neuen Rahmenbedingungen: „Hierzu gehört, dass er auch mit **Kunden umgehen kann**. Dabei muss er **Bedürfnisse des Kunden erkennen und sich in die Lage des Kunden versetzen, um kundenbezogene Produkte und Dienstleistungen der Bank anbieten zu können. Hierzu gehört auch, dass neue Kundenbeziehungen angebahnt und langfristige Geschäftsbeziehungen aufgebaut werden**" (MAYLÄNDER/ KRAPF 2002, S. 68 - Hervorhebung im Original; A. d. V.). Dazu notwendig sei die Erkenntnis, dass sich das Berufsbild des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau hin zu einem Kommunikationsberuf entwickelt hat, demzufolge auch sein Kompetenzprofil insbesondere um Grundregeln der Kommunikation sowie verkaufspsychologische Grundkenntnisse erweitert werden müsse (vgl. MAYLÄNDER/ KRAPF 2002, S. 68). In den Vordergrund stellen sie dabei den kundenorientierten Gesprächsaufbau, Gesprächstechniken sowie den Telefon- und Bedarfsorientierten Verkauf.

Als Beispiel für Aufbau und Inhalt einer kundenorientierten Gesprächsstruktur wird analog zur so genannten KIV-Formel bei GRILL/PERCZYNSKI hier das AIDA-Konzept sowie das AVI-Prinzip (vgl. hierzu auch Kapitel 4.4) gewählt (**Tab. 6-2**) und durch Praxisfälle ergänzt.

Phase	**Ziel**	**Ablauf**
A	Atmosphäre schaffen (Attention)	Blickkontakt Begrüßung Kundenwunsch erfragen Vorstellung Verstärker Platz anbieten
I	Analyse des Kundenbedarfs (Interest)	Gesprächseinstieg Fragen stellen Zuhören Notizen machen
D	Angebotsunterbreitung (Desire)	Produktnutzen keine Fachausdrücke Beispiele rechnen Beratungsunterlagen einsetzen Preisdarstellung Einwandbehandlung
A	Abschluss als Kundenbindung (Action)	Kaufbereitschaft erkennen Abschlussfragen Terminvereinbarungen Cross-Selling Verstärker Dank Verabschiedung

Tab. 6-2: AIDA-Formel (MAYLÄNDER/KRAPF 2002, S. 69).

Neben Gesprächsvorbereitung und -aufbau stehen im Kapitel ‚Kundenorientierung' als weitere Themen Gesprächstechniken (Verstärker, Produktmerkmale als Kundennutzen, positive Formulierungen, Einwandsbehandlung ...), Telefonverkauf (Telefon als Kontaktinstrument, Verhalten am Telefon ...) sowie der Bedarfsorientierte Verkauf (Signale des Kunden, Signalerfassung und -verwertung ...) im Vordergrund (vgl. MAYLÄNDER/KRAPF 2002, S. 68 ff.), die durch eine Vielzahl an ‚Checklisten', Praxisfälle und Beispiele präsentiert werden.

Wesentliches Kriterium des Buches ist jedoch das ‚Wiederaufgreifen' von Gesprächs- und Kundenberatungstechniken im fachspezifischen Kontext durch handlungsorientierte Aufgaben zur Erarbeitung und Wiederholung der Inhalte, beispielsweise in einem Kreditvergabe-Gespräch:

„12. Ihr Kunde Spar hat Aktien mit einem Kurswert in Höhe von 15.000,00 € und festverzinsliche Wertpapiere mit einem Kurswert in Höhe von 26.000,00 € im Depot des Kreditinstituts. Die Wertpapiere sollen zur Absicherung eines Kredits in Höhe von 20.000,00 € zum Kauf von Möbeln hereingenommen werden.

a) Beschreiben Sie die Entstehung der geeigneten Sicherheiten.

b) Welche rechtlichen Konsequenzen hat das für den Kunden? (...)

f) Welche weiteren Möglichkeiten der Verpfändung bieten sich in der Praxis an? (...)

17. Führen Sie die Kundengespräche in Rollenspielen durch:

a) Fälle aus Aufgaben 1-4 (AIDA-Gesprächsaufbau),

b) Fälle 10-12 (A-I-Phase).

Beachten Sie bewusst die Fragetechnik“ (MAYLÄNDER/KRAPF 2002, S. 522).

Die methodischen Hinweise auf die Rollenspiele werden z. T. ergänzt durch konkrete Rollenspielkarten für den ‚Berater’ und den ‚Kunden’ und die Anregung, die Beratungsgespräche auf Video aufzuzeichnen und anschließend zu analysieren. Kundenorientiertes Verhalten in Beratungssituationen wird so - analog zu den Ordnungsmitteln - zum durchgängigen roten Faden des Lehrbuches. Als weiteres ‚durchgängiges Prinzip’ ist die Verknüpfung von theoretischem Fachwissen mit Anwendungsbeispielen sowie die Einbindung in Praxisfälle festzuhalten.

6.2.2 Neuauflagen/Neuerscheinungen

„Fachwissen alleine ist zwar schön und gut, genügt alleine aber leider nicht einmal zum Bestehen der Prüfung.“[142]

Ettmann, B./Scherer, D./Wurm, G. (2002): Kompetenztraining Bankbetriebslehre. Lernsituationen - Fallstudien - Fälle/Aufgaben. 2. Aufl. Troisdorf.

Die Neuordnung des Ausbildungsberufes Bankkaufmann/Bankkauffrau hatte für den Lehrmittelbereich nicht nur die inhaltliche ‚Neu’-Ausrichtung auf der Grundlage des Lernfeldkonzepts als auch eine Vielzahl an ‚Neu’-Auflagen zur selbstständigen,

[142] SCHÜTZ 2002, S. 5.

ausbildungsbegleitenden Prüfungsvorbereitung zur Folge. Letztere wurden begleitend zum Lehr- und Lernbuch als Übungs- bzw. Trainingsbücher konzipiert oder mit der Intention einer kompakten Prüfungsvorbereitung und eines gezielten Kompetenztrainings aufgelegt. Das ‚Kompetenztraining Bankbetriebslehre' ist Bestandteil einer solchen Verlagsreihe und wird ergänzt um die Titel ‚Kompaktwissen Bankbetriebslehre'[143] (vgl. WURM/WOLFF/ETTMANN 2002), ‚Fallstudien Bankbetriebslehre' (vgl. WURM/WOLFF/ETTMANN 2001) und ‚Prüfungspraxis Bankkaufmann/Bankkauffrau - Ein Trainingsprogramm 2002/2003' (vgl. WURM/LENDERS/NÖLDNER 2002).

Ausgehend von den Gründen, die zu den Veränderungen im Anforderungsprofil des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau geführt haben, skizzieren die Autoren zunächst einen vielschichtigen Kompetenzkatalog. Dieser umfasst neben soliden Fachkenntnissen insbesondere den Aspekt der Markt- und Kundenorientierung und in diesem Kontext eine Vielzahl weiterer, wichtiger Kompetenzdimensionen. Ihre Komplexität und Vielfalt kommt jedoch nicht nur einer inhaltlichen Neuausrichtung gleich, sondern hat vor allem Auswirkungen auf die Lehr- und Lernmethoden: „Die Bearbeitung von Lernsituationen, Fallstudien und Fällen/Aufgaben eröffnet den Zugang zu allen für den Beruf der Bankkauffrau/des Bankkaufmanns notwendigen Kompetenzen" (ETTMANN/SCHERER/WURM 2002, S. 4). Der inhaltlich-methodische Aufbau des Buches orientiert sich demzufolge an diesem dreistufigen ‚Kompetenztrainigs-Konzept' (vgl. ETTMANN/SCHERER/WURM 2002, S. 4):

- **Lernsituationen**
  Die einführenden Lernsituationen enthalten komplexe und entscheidungsoffene Problemstellungen, die sich an beruflichen Praxisfällen orientieren. Ihre Beantwortung soll selbst organisiert erfolgen, wobei die Komplexität der Lernsituationen die Bearbeitung in Gruppenarbeit zulässt und empfehlenswert macht. Darüber hinaus ist für die Problemlösung das Einholen bzw. Hinzuziehen unterschiedlicher Informationen aus Fachbüchern (z. B. Gesetze, Abkommen, Lehrbücher) und aus den Ausbildungsbetrieben (z. B. Formulare, Konditionen, Bearbeitungsgrundsätze) erforderlich.

[143] Die Bücher ‚Kompetenztraining Bankbetriebslehre' und ‚Kompaktwissen Bankbetriebslehre' sind inhaltlich und methodisch aufeinander abgestimmt (ETTMANN/SCHERER/WURM 2002, S. 4).

- **Fallstudien**
  Zur selbstständigen Erarbeitung und Vertiefung werden bankbetriebswirtschaftliche Handlungssituationen angeboten, die insbesondere der Förderung der methodischen Handlungskompetenz dienen sollen. Ihr Aufbau beinhaltet Fragen und konkrete Arbeitsaufträge sowie Hinweise auf die zur Bearbeitung der Fallstudien notwendigen Materialien.

- **Fälle/Aufgaben**
  Die einzelnen Kapitel werden durch ein umfassendes Angebot an praktischen Fällen und Aufgaben abgeschlossen. Ihre Anwendung soll das Gelernte vertiefen und das bankbetriebliche Fachwissen im Hinblick auf die IHK-Prüfung festigen.

Parallel zur dieser Kapitelstruktur sieht das ‚Kompetenztraining Bankbetriebslehre' die Erarbeitung einer **Methodenbox** vor. In diesem Abschnitt findet der Leser als Hilfestellung für die Hinweise zur Fallstudien- und Aufgabenbearbeitung eine kompakte Aufbereitung methodischer Kompetenzen: Lern- und Arbeitstechniken, Kooperationstechniken sowie Kommunikations- und Präsentationstechniken. Darüber hinaus soll das Methodentraining zur Überprüfung und ggf. zur Verbesserung der eigenen Arbeits- und Lerntechniken anregen.

Ein weiteres Querschnittsthema bildet das abschließende Kapitel ‚**Grundlagen des kaufmännischen Rechnens**': ein Trainingsprogramm elementarer kaufmännischer Rechenarten. Trotz der reinen EDV-Abwicklung im Bankenbereich erklären die Autoren die Beherrschung kaufmännischer Grundrechenarten zum elementaren Bestandteil der Beratungskompetenz, mit der ein ‚Banker' umfangreiche Berechnungen zumindest selbst nachvollziehen bzw. für den Kunden nachvollziehend erklären muss (vgl. ETTMANN/SCHERER/WURM 2002, S. 4).

Das wesentliche didaktische Konzept des Übungsbuches ist die konsequente Verknüpfung von Lernsituationen und Aufgaben mit zusätzlichen Informationsquellen wie z. B. dem Internet oder Gesetzestexten sowie der Methodenbox. Aufgabe ist es, dass diese weiterführenden Hilfestellungen von den Lernenden selbsttätig organisiert werden, um sie anschließend - je nach Kenntnisstand und Lernperspektive - beispielsweise für den Fall einer Baufinanzierung auf die Konditionen des eigenen Kreditinstituts hin zu analysieren:

„Lernsituation 1. Finanzierung eines Einfamilienhauses

Ihre Kundin Liesel Richard hat Sie gestern in der Geschäftsstelle angerufen. Sie und ihr Mann, Heinz Richard, möchten nicht länger die hohe Miete von 850,00 € warm zahlen und daher für sich und ihren Sohn ein Einfamilienhaus bauen.
Zusammen mit dem zehnjährigen Sohn Benno, fit in Sachen Internet, haben sie unter www.warentest.de interessante Angebote von Onlinefinanzierern entdeckt. So wirbt ein Internetdiscounter damit, dass er Kredite 0,5 Prozentpunkte billiger als Geschäftsbanken anbieten kann.
Die Eheleute Richard möchten sich in einem Beratungsgespräch über die Konditionen der Bank informieren. Sei der Kredit hier auch so günstig zu haben, würde man natürlich von der Hausbank finanzieren lassen.

Im Verlauf des Telefonates haben Sie sich folgende Notizen gemacht:

- Berechnungen des Architekten:

  - umbauter Raum 715 m^3
  - Wohnfläche 120 m^2
  - Kostenschätzung 178.000,00 EUR
    (reine Baukosten, ohne Baunebenkosten)

- Eigenleistungen von Herrn Richard im Wert von 5.000,00 EUR
- vor vier Jahren geerbtes Grundstück (erschlossen) in Schweich, einem Vorort von Trier, 600 m^2, lastenfrei
- zuteilungsreifer Bausparvertrag, Bausparsumme 60.000,00 EUR, Ansparleistungen 50 %, Darlehenszinssatz 5 % p. a., anfänglicher Tilgungssatz 7 % p. a., keine weiteren Mittel für die Finanzierung

Kundendaten
Heinz Richard, 39 Jahre alt, Jurist (Beamter) im öffentlichen Dienst, monatlich netto 2.500,00 EUR, Liesel Richard, 40 Jahre alt, seit drei Jahren Teilzeitkraft der Boutique Cramer e. Kfr., monatlich netto 500.00 EUR.

◆ Bereiten Sie sich auf das Beratungsgespräch mit Liesel und Heinz Richard vor“ (ETTMANN/SCHERER/WURM 2002, S. 164).

Als Hinweis für die Bearbeitung dieser Lernsituation und das in diesem Kontext notwendige Informationsmaterial, das beschafft und analysiert werden sollte, wird auf die Hilfsmittel

- Kreditkonditionen
- Internet
- Finanzierungsplan
- Haushaltsabrechnung
- Kostenschätzung

- Kapitel ‚Beratungs- und Verkaufsgespräch' in der Methodenbox

verwiesen (vgl. ETTMANN/SCHERER/WURM 2002, S. 164). Konkret für den Fall der Methodenbox findet der Lerner im Kapitel ‚Beratungs- und Verkaufsgespräch' Tipps zu Dimensionen und Merkmalen einer guten Beratung, Fach- und Verhaltensaspekten der Kundenberatung, Phasen des Beratungs- und Verkaufsgesprächs sowie einen Beobachtungsbogen (vgl. ETTMANN/SCHERER/WURM 2002, S. 297 ff.). Darüber hinaus kann er sich über Kommunikations- und Präsentationstechniken (Grundlagen der mündlichen Kommunikation, nonverbales Verhalten, Präsentationstechniken ...), Kooperationstechniken (Organisation von Teamarbeit, Team-Regeln ...) und Lern- und Arbeitstechniken (Rationelles Lernen, Mind-Mapping, Brainstorming ...) informieren (vgl. ETTMANN/SCHERER/WURM 2002, S. 241 ff.).

Vor allem durch die Methodenbox, die inhaltlichen wie methodischen Vernetzungen zu anderen Fachquellen und die gezielte Abstimmung mit dem Lehrbuch wird das ‚Kompetenztraining Bankbetriebslehre' zum vielfältigen Methoden- und Kompetenztrainer. Dabei steht Dienstleistungskompetenz als eigenständige Begrifflichkeit im Anforderungsprofil des Bankmitarbeiters zwar nicht explizit im Vordergrund, kann jedoch als wesentlicher Bestandteil des von den Autoren skizzierten Kompetenzprofils verortet werden. Als Ausgangssituationen bieten die Lernfälle und Arbeitsaufgaben dazu vielfältige Möglichkeiten des Kompetenzausbaus.

Rotermund, H./Schubert, A. (2002): Bankkaufmann/Bankkauffrau: Fit für die mündliche Prüfung. Praxisbezogene Fälle zur Kundenberatung. 2. aktualisierte Aufl. Regensburg - Berlin.

Mit dreißig praxisorientierten Übungsfällen aus dem gesamten Bereich der Bankwirtschaft bieten die Autoren von ‚Fit für die mündliche Prüfung' ein umfassendes, gleichzeitig aber auch kompaktes und gezieltes Trainingsprogramm für die praktische Abschlussprüfung: „Hauptnutzen des Buches ist die optimale Vorbereitung auf die praktische Prüfung Bankkauffrau und Bankkaufmann. Daneben können Sie die Fälle auch zum handlungsorientierten Erarbeiten des Stoffes im Prüfungsfach Bankwirtschaft und zur Wiederholung von Inhalten, etwa für Schulaufgaben, einsetzen" (ROTERMUND/SCHUBERT 2002, S. 8).

Das Konzept der Prüfungsvorbereitung basiert auf der Idee des kundenorientierten Aufbaus, durch den die angehenden Bankkaufleute analog zur täglichen Praxis im Kreditinstitut aktiv Kundenbeziehungen entwickeln sollen. Der Lerner nimmt dabei die Rolle eines Mitarbeiters der AZUBI-Bank, seinem Ausbildungsbetrieb, ein und wird anhand konkreter Kundenprofile mit den Praxisfällen konfrontiert: „Die Natur & Büro GmbH eröffnet bei unserer Bank ein Konto, nimmt einen Kredit auf und lässt sich zum Thema „Dokumentäre Zahlungen im Außenhandel“ informieren. Da der Geschäftsführer Joachim Friese mit der Kontoführung der GmbH sehr zufrieden ist, eröffnet er auch ein Privatkonto bei der AZUBI-Bank. Nach der Heirat werden aus Einzelkonten Gemeinschaftskonten; als dann ein Kind zur Welt kommt, soll natürlich auch ein Haus gebaut werden“ (ROTERMUND/SCHUBERT 2002, S. 8 - Hervorhebung im Original; A. d. V.).

Parallel zur Produkt- und Anlageentwicklung von ‚Joachim Friese und seiner Firma’ (Kontospiegel, Wertpapierkauf, Kredit ...) bekommt der Lerner so zunehmend mehr Informationen und persönliches Hintergrundwissen über ‚seine/n Kunden’, das für die Gesprächseinstiege sowie zur gezielten (Fach-)Beratung genutzt werden soll. Die abschließenden Lösungshinweise sind dementsprechend auch nach Fachinhalten und allgemeinen Ratschlägen zum Gesprächsaufbau untergliedert: „Was sollten Sie beim Gespräch beachten?“ und „Welche fachlichen Inhalte können von Ihnen erwartet werden?“ (ROTERMUND/SCHUBERT 2002, S. 9). Darüber hinaus wird das Trainingsbuch durch grundlegende Hinweise zur Organisation und zum Ablauf der mündlichen Prüfung, insbesondere bezogen auf die Bewertung des verkäuferischen Verhaltens und der Beratungskompetenz, ergänzt.

Eine Ausgangssituation im Rahmen des Kundenprofils von ‚Joachim Friesner’ stellt folgendes Baufinanzierungsvorgespräch dar:

„**Situation**

Die Eheleute Friesner haben sich zu einem Gespräch über eine mögliche Baufinanzierung bei Ihnen angemeldet. Sie wissen aus mehreren Gesprächen, dass Frizzi und Joachim Friesner schon seit geraumer Zeit ein geeignetes Objekt suchen. Jetzt liegt Ihnen folgendes Angebt eines bekannten Bauträgers vor:

Doppelhaushälfte in massiver Ziegelbauweise mit überdurchschnittlicher Ausstattung, Änderungswünsche und Eigenleistungen sind möglich, voll unterkellert, 120 m^2 Wohnfläche, zzgl. 21 m^2 Dachgeschoss möglich, Grundstücksgröße 350 m^2.

Schlüsselfertiger Festpreis: 212.000,00 EUR.

Folgende Unterlagen und Informationen geben die Friesners Ihnen:

- Einkommensteuerbescheid des letzten Jahres
  zu versteuerndes Einkommen der Eheleute Friesner: 65.000,00 EUR
- Nettogehalt: 4.150,00 EUR
- Joachim Friesner kann einen Bausparvertrag über 80.000,00 EUR einbringen, auf dem 33.400,00 EUR eingezahlt sind. Der Vertrag wird in 6 Monaten fällig.
- Frizzi Friesner erhält von ihren Eltern einen Zuschuss von 30.000,00 EUR.
- Die Investmentanteile sollen verkauft und vom Sparvertrag die Hälfte eingesetzt werden.

Besprechen Sie in einem Beratungsgespräch die Möglichkeiten einer Finanzierung, der Sicherstellung des Kredits und berechnen Sie die Belastungen. Erklären Sie den Kunden zusätzlich den weiteren Ablauf der Finanzierung“ (ROTERMUND/SCHUBERT 2002, S. 146).

Die Ausgangssituation wird darüber hinaus um einige persönliche Kundenangaben und den Kontospiegel der Familie Friesner ergänzt.

Die Überprüfung des (möglichen) Gesprächverlaufs und der fachlichen Beratung kann anschließend anhand der Lösungsvorschläge erfolgen. Hier kann der Lerner kontrollieren, inwieweit er z. B.

- die ihm bekannten persönlichen Faktoren (in diesem Beispiel: Geburt des ersten Kindes vor zehn Tagen) für einen Gesprächseinstieg aufgegriffen,
- auf fehlende Unterlagen und notwendige Formalitäten im Rahmen einer Baufinanzierung hingewiesen,
- zusätzliche Kosten erfragt,

- die vorgegebenen und ggf. erfragten Angaben im Darlehensbedarf berücksichtigt,
- staatliche Zugaben (Eigenheimzulage, Kindergeld) in der Haushaltsrechnung aufgeführt und
- anstehende Neuanschaffungen (PKW) oder Sonderausgaben (Urlaub) bei der Berechnung der monatlichen Belastung kalkuliert

hat (vgl. ROTERMUND/SCHUBERT 2002, S. 148 ff.). Durch die Vielzahl an praktischen Tipps zur Fach- und Beratungskompetenz haben die Autoren ein auf die Anforderungen der mündlichen Prüfung abgestimmtes, strategisches Trainingsbuch geschaffen.

Schütz, A. (2002): Kundenberatung. Erfolgreich durch die mündliche Prüfung. Prüfungstraining für Bankkaufleute. Herausgegeben von Josef Ullinger. 1. Aufl. Wiesbaden.

Ebenfalls unter dem Aspekt einer bestmöglichen Vorbereitung für den ‚Ernstfall' wurde das Buch ‚Kundenberatung. Erfolgreich durch die mündliche Prüfung' konzipiert: „Es soll Ihnen helfen, Ihre Prüfung systematisch vorzubereiten und Ihr Verkaufsgespräch klar zu strukturieren" (SCHÜTZ 2002, S. V - Vorwort). Diese Systematik kann der Leser entlang der Kapitelstruktur erwerben, die nach allgemeinen Hinweisen zu prüfungsorganisatorischen Fragen sowie zur Gesprächsstrukturierung die konkrete Anwendung anhand von Praxisfällen vorsieht (vgl. SCHÜTZ 2002):

Allgemeines

Nach der Beschreibung von Prüfungsablauf, -inhalt und -bewertung der Beratungssimulation wird die Ablaufstruktur eines ‚idealen' Verkaufsgesprächs am Beispiel der KIV-Formel (vgl. hierzu auch **Kap. 4.4**) erläutert. Im Vordergrund steht der Aspekt der Fragetechnik in den einzelnen Phasen des Verkaufsgesprächs, wobei kurze Textpassagen und spezielle Fragenkataloge Gesprächsaufbau und -verlauf oder z. B. den Umgang mit Kundeneinwänden verdeutlichen. Ergänzend dazu wird auf die Notwendigkeit des Cross-Sellings verwiesen, nach der die Möglichkeit des Zusatzverkaufs nach Abschluss der Verkaufsphase zumindest genutzt werden sollte. In einer abschließenden Zusammenfassung sind noch einmal die wichtigsten Tipps zum Gesprächsaufbau, Formulierungshilfen sowie Verhaltensregeln aufgeführt.

15 Minuten, die entscheiden

Schwerpunkt des Kapitels ist die optimale Strukturierung von Hilfsmitteln in der Vorbereitung auf einen möglichst erfolgreichen Prüfungsverlauf. Exemplarisch wird zunächst Inhalt und Aufbau einer Prospekt-Mustermappe dargestellt, die jedoch nicht in allen Bundesländern als unterstützende Verkaufshilfe für die Prüfung zugelassen wird.[144] Für die entscheidenden 15 Minuten Vorbereitungszeit verweist der Autor auf die Nutzung von Beobachtungs- und Bewertungsbögen, die den Prüfungskandidaten als Strukturierungshilfe für den Gesprächsverlauf dienen können. Abschließend werden zwei komplette Mustergespräche aus den Bereichen Kontoführung/Zahlungsverkehr und Geld- und Vermögensanlage vorgestellt.

Prüfungsfälle

Am Beispiel von Prüfungsfällen aus den Bereichen Kontoführung/Zahlungsverkehr, Geld- und Vermögensanlage sowie Kreditgeschäft kann in diesem Kapitel die Anwendung und Vertiefung des Wissens erfolgen. Die Strukturierung der Lösungsvorschläge sieht eine Differenzierung nach verkäuferischem Geschick und Fachwissen vor. Durch die Untergliederung in die Rubriken Kundengespräch (Kontakt- und Informationsphase), fachliche Ziele, verkäuferisches Verhalten und Cross-Selling kann der Lerner seinen jeweiligen Kompetenzstand detailliert überprüfen.

Die Einleitung in die einzelnen Praxisfälle erfolgt durch eine kurze Situationsbeschreibung, gefolgt von der Vorstellung der beteiligten Personen und ihrer Kontoübersicht sowie ggf. Informationen über den bisherigen Beratungsverlauf und anderen Dokumenten. Auf Grundlage dieser Vorgaben besteht die Aufgabe des Lerners nun - analog zur realen Prüfungssituation - in der Vorbereitung und Durchführung des Beratungsgespräches. Für den Bereich Baufinanzierung stellt sich die Ausgangssituation beispielsweise wie folgt dar:

---

[144] In den IHK-Bezirken haben die Mitglieder der Prüfungskommission unterschiedliche Ermessungsspielräume bezüglich der zugelassenen Unterlagen und Hilfsmittel: „Der Einsatz von **Hilfsmitteln** für **Verkauf** und **Beratung**

- ist **beschränkt auf**: Prospekte, Konditionsübersichten, Gebührentabellen, Zeitungen mit Börsenteil und Kurstabellen; z. B. IHK-Bezirk München und Oberbayern
- ist **nicht beschränkt**: zugelassen sind auch Tarifrechner, Laptops, Checklisten, Formulare; z. B. IHK-Bezirk Frankfurt/Main“ (MERKEL/WOLFERTSTETTER 2001, S. 7 - Hervorhebung im Original; A. d. V.).

„Situation:
Bisher haben die Eheleute Müller bei den Eltern von Frau Müller gewohnt. Jetzt da klar ist, dass die Müllers noch ein drittes Kind bekommen, wird die alte Wohnung zu klein.

Ein Vorgespräch mit den Eheleuten hat bereits stattgefunden. Nun nimmt das Vorhaben allmählich Konturen an und eine Finanzierung durch Ihr Institut wird gewünscht. Die Eheleute Müller haben Ihnen für den heutigen Termin bereits alle notwendigen Unterlagen mitgebracht. Die Aufzeichnungen aus dem Vorgespräch finden Sie auf der nächsten Seite.

Führen Sie das Kundengespräch!“ (SCHÜTZ 2002, S. 161).

Neben den Aufzeichnungen aus dem Vorgespräch stehen dem Leser als zusätzliche Informationen die Kontenspiegel sowie Flurkarte, Grundbuchauszug und Gehaltszettel des Kunden zur Verfügung. Das ‚zur Verfügung stehen’ bedeutet jedoch nicht die vollständige Auflistung oder Abbildung des aufgezählten Informationsmaterials, sondern ist vielmehr der Hinweis, dass das Einbringen von Unterlagen für den Ausgangsfall bereits vorausgesetzt oder von ihrer Vorlage (z. B. der Gehaltsabrechnungen) durch den Kunden im Beratungsgespräch ausgegangen werden kann.

Ob die vom angehenden Bankkaufmann erbrachten fachlichen Ziele und verkäuferischen Verhaltensweisen den Anforderungen genügen, kann er anhand der strukturierten Lösungsvorschläge überprüfen. Bezogen auf die Fachkenntnisse sollte das - am Beispiel des Baufinanzierungsgesprächs - sowohl die inhaltlich richtige Beratung als auch das korrekte Erklären von fachlichen Zusammenhängen (z. B. Zwischen- und Vorfinanzierung des Bausparvertrags, Grundschuld, Valutierung, Annuitätsdarlehen) sein (vgl. SCHÜTZ 2002, S. 164). Die Bewertung des verkäuferischen Verhaltens beinhaltet das kundenorientierte Handeln des Beraters im Sinne eines situationsbezogenen Erkennens und gezielten Eingehens auf die Kundenbedürfnisse. Anhand der Lösungsvorschläge zum Kundengespräch und verkäuferischen Verhalten kann der Lerner nachvollziehen, wie er über die Kontakt- und Informationsphase eine kontrollierte Gesprächsführung aufbaut, die Beratung systematisch und kundenorientiert steuert und eine gute Gesprächsatmosphäre schafft.

Durch die Vielzahl an wertvollen Praxistipps wird das ‚Prüfungstraining für Bankkaufleute' zur gezielten und verlässlichen Vorbereitungshilfe, dessen Aktualität nicht zuletzt durch den begleitenden, kostenlosen Onlineservice gewährleistet wird (vgl. BANKMENSCH 2003; vgl. SCHÜTZ 2002, S. 26). Auf den Internetseiten wird zusätzliches Informations- und Übungsmaterial (z. B. Visualisierungshilfen, Kundenprofile zu den Prüfungsfällen, Bewertungs- und Beobachtungsbögen) zum Download bereitgestellt, über Neuerungen zum Buch informiert, und der ‚persönliche' Kontakt zum Autor wird angeboten.

6.3 Lehrbuchanalyse

6.3.1 Dienstleistungskompetenz als innovatives Curriculum-Element

„Diese Bündelung von Anforderungen erfordert mehr als das Auswendiglernen eines Fachbuches zur Bankbetriebslehre."[145]

Dienstleistungsorientierung als zentrale Kompetenzgröße im neu geordneten Ausbildungsprofil des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau wurde - so kann auf Grundlage der exemplarischen Lehrbuchauswahl und -besprechung konstatiert werden - in Abhängigkeit der jeweiligen Lehrbuchintention als Curriculum-Element aufgenommen. Dabei kann als grundsätzliche Entwicklungstendenz die inhaltlich-methodische Synchronisierung von Lehrbuch und lehrbuchbegleitenden Trainingsbüchern sowie die Neuerscheinung von spezieller Prüfungsvorbereitungsliteratur (Kompetenztraining) festgehalten werden. Insbesondere in den aufgeführten Trainingsbüchern hat sich Dienstleistungskompetenz als Thema durchgesetzt bzw. wurde ihr hoher Stellenwert in der neu konzipierten, handlungsorientierten Abschlussprüfung überhaupt zum Anlass der Neuauflagen: Infolge der veränderten Prüfungsanforderungen hat sich in diesem Bereich ein vollständig neuer Büchermarkt entwickelt. Anhand von praxisnahen Ausgangsfällen und Lernsituationen kann der angehende Bankkaufmann mit diesen Büchern für das Kunden- bzw. Beratungsgespräch in der mündlichen Prüfung trainieren. Bei der (Aus-)Wahl der vom didaktisch-methodischen Ansatz her analog konzipierten Übungsbücher wird sicherlich der Schwerpunkt der persönlichen Prüfungsvorbereitung (Training von verkäuferischem Verhalten, kundenorientierte Beratung, Gesprächseröffnung) ausschlaggebend sein.

[145] ETTMANN/SCHERER/WURM 2002, S. 4.

Im Vergleich dazu wird in den traditionellen Fachkompendien mit der Rezitation von Dienstleistungskompetenz recht unterschiedlich umgegangen. Sie bewegt sich zwischen einer inhaltlichen Neuausrichtung des Buches an der Lernfeldstruktur und der Übersetzung der beibehaltenen Fachsystematik zu den Lernfeldern (vgl. **Tab. 6-1**). Als Aktualisierungsprinzip hat sich insbesondere der Querverweis auf die abgestimmte Prüfungsvorbereitungsliteratur sowie Internetquellen (zur Selbstrecherche) durchgesetzt.

Einen innovativen Ansatz einer handlungsorientierten Lehrbuchsystematik repräsentiert im Rahmen der referierten Standardwerke für den Berufsschulunterricht die Neuauflage ‚Bankkaufleute 1. Bankbetriebslehre - lernfeldorientiert' (MAYLÄNDER/ KRAPF 2002). Als handlungsleitendes Prinzip liegt dem Buch von MAYLÄNDER und KRAPF die inhaltliche Vernetzung bzw. Einbettung von Fachinhalten in konkrete berufliche Beratungszusammenhänge zugrunde. Die Darstellung über Praxisfälle und komplexe Aufgabenstellungen lässt sowohl selbst organisiertes und eigenständiges Lernen als auch die kooperative Erarbeitung (z. B. über Rollenspiele) im Klassenverband zu.

6.3.2 Kompetenzkonzepte

„Die Bearbeitung von Lernsituationen, Fallstudien und Fällen/Aufgaben eröffnet den Zugang zu allen für den Beruf der Bankkauffrau/des Bankkaufmanns notwendigen Kompetenzen."[146]

Die vorgestellten Bücher sind Bestandteile eines ausbildungsbegleitenden Gesamtpakets mit dem Berufsziel Bankkaufmann/Bankkauffrau, die im Berufsschulunterricht sowie bei der selbstständigen Vor- und Nachbereitung bzw. Prüfungsvorbereitung zum Einsatz kommen. Als Lehr-, Lern- oder persönliches Trainingsbuch liegen ihnen jeweils unterschiedliche Standpunkte einer Kompetenzförderung zugrunde:

- **Berufsspezifische Kernkompetenzen**
  Die Standardwerke verbuchen für sich den Anspruch von grundlegenden Lehr- und Lernwerken für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau. Als Fachkompendien bieten sie den Auszubildenden einen umfassenden, vom Anspruch her detaillierten und anschaulichen Überblick des bankspezifischen Grundwissens. Ihre Funktion ist die eines unterrichtsbegleitenden Fachbuches

[146] ETTMANN/SCHERER/WURM (2002), S. 4.

sowie persönlichen Nachschlagewerkes in dem - eine Ausnahme bildet hier das Buch von MAYLÄNDER und KRAPF - auf Übungsaufgaben oder Problemfälle zur weiteren Behandlung verzichtet wird.

- **Prüfungsvorbereitendes Kompetenztraining**

  Die vorgestellten Trainingsbücher dienen der gezielten Vorbereitung auf die mündliche Abschlussprüfung, in der die angehenden Bankkaufleute ein zwanzigminütiges Kundenberatungsgespräch führen müssen. Im Mittelpunkt dieses Gesprächs steht die Kompetenz im markt- und kundenorientierten Handeln, die mit einem Anteil von 60 % (Fachkompetenz: 40 %) bewertet wird. Analog zur bevorstehenden Prüfungssituation können anhand von Praxisfällen/Ausgangssituationen und zugehörigen Arbeitsmaterialien (Kontenspiegel, Grundbuchauszug, Gehaltsabrechungen ...) Beratungsgespräche simuliert werden. Begleitende Strukturierungshilfen ermöglichen im Anschluss daran die Überprüfung der zu erwartenden verkäuferischen, kundenorientierten und fachlichen Anforderungen. Als zielgerichtete Prüfungsvorbereitung eignen sich die Übungsbücher zum selbst organisierten ‚Einzel'-Training oder für den Einsatz (z. B. Rollenspiele) im Berufsschulunterricht bzw. betrieblichen Unterricht.

- **Berufliche Handlungskompetenz**

  Eine Sonderrolle im Rahmen der Lehrbuchauswahl nimmt das neue Standardwerk von MAYLÄNDER und KRAPF ein (vgl. MAYLÄNDER/KRAPF 2002). Sein durchgängiges Prinzip ist die Vernetzung von theoretischem Fachwissen mit Anwendungsbeispielen, ihre anschließende ausführliche Sachdarstellung und - zur weiteren Erarbeitung oder Wiederholung des Stoffes - das (Lern-)Angebot über handlungsorientierte Aufgaben. Nach Aussage der Autoren liegt der Anspruch der Erstauflage in der Herausforderung, dem handlungsorientierten Ausbildungskonzept des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau in Form von fachlicher, sozialer, methodischer und persönlicher Kompetenz Rechnung zu tragen. Diesem Anspruch wurde insbesondere durch den konsequenten Praxisbezug der Aufgaben und Materialien auf Grundlage von Expertenwissen aus Kreditinstituten entsprochen. Praxisnahe Ausgangsfälle auf unterschiedlichen Komplexitätsniveaus finden somit in der Intention des Lernfeldkonzepts Einzug in den Berufsschulunterricht und können hier bei der didaktisch-methodischen Gestaltung von handlungsorientierten Lernszenarien einfließen.

6.3.3 Kritik

„Der Anzahl der verkauften Exemplare steht allerdings ein Defizit an Wissen über Qualität und Erfolg von Ratgebern gegenüber."[147]

Beim Vergleich von Standard(lehr)werken und neu aufgelegten Trainingsbüchern zur speziellen Vorbereitung auf die mündliche Abschlussprüfung deutet sich der bereits von Fachlehrern und Ausbildern formulierte Stellenwert-Konflikt zwischen Fach- und Verkaufskompetenz an. Die Auswahl bzw. Zusammensetzung der ausbildungsbegleitenden Lehr-, Lern- und Übungsbücher zeigt, dass die einzelnen Titel im Rahmen der schulischen Ausbildung einen jeweils sehr spezifischen Kompetenz-Beitrag übernehmen.

Parallel zu ihrer Bedeutsamkeit, die der Markt- und Kundenorientierung im neu pointierten Berufsbild und als Konsequenz auch in der Prüfung zugesprochen wurde, hat man - und das ist offensichtlich - auch im Bereich der Lehrmittel entsprechend reagiert. Insbesondere die Neuauflagen scheinen sich zu einer beliebten, weil zuverlässigen und gezielten Form der Prüfungsvorbereitung zu entwickeln, auf die u. a. in den einschlägigen Internetforen für Bankauszubildende (vgl. BANKAZUBIS 2003; vgl. BANKMAGAZIN 2003; vgl. BANKMENSCH 2003) hingewiesen wird. Doch wie ist ihr Einsatz als Kompetenztraining für Kunden- und Beratungsgespräche qualitativ zu bewerten?

Nach Aussage der Fachlehrer sind die Auszubildenden allein durch das sehr aufwändige und intensive Prüfungsvorbereitungstraining seitens der Institute für die mündliche Abschlussprüfung „bestens präpariert" bzw. „entsprechend vorbereitet" (A2s, 174 ff.). Das Kundenberatungsgespräch wird anhand von Praxisfällen einzeln oder in Kleingruppen simuliert, z. T. auf Video aufgenommen und anschließend mit Hilfe des Beobachtungsbogens (vgl. **Tab. 6-3**) analysiert.

[147] HOF 2003, S. 96.

Bankkaufmann/Bankkauffrau Prüfungsfach „Kundenberatung“

Prüfling: Name, Vorname:	Kreditinstitut:
Prüfungstag:	Uhrzeit von bis
Prüfungsfall:	Prüfer/„Kunde“:

A Verhaltenskompetenz	**Anmerkungen**		
I. Kontaktverhalten			
- zeigt Interesse für den Kunden			
- baut zum Kunden auf (z.B. Namensnennung, Blickkontakt, Gestik)			
- schafft eine angenehme Atmosphäre			
...			
II. Informations- und Analyseverhalten			
- erfragt und analysiert die Kundenbedürfnisse			
- hört konzentriert zu, lässt Kunden ausreden			
- nennt Konditionen und vertragliche Verpflichtungen			
- behält den roten Faden			
...			
III. Verkaufsverhalten			
- überzeugt Kunden mit Argumenten			
- kann mit Einwänden umgehen			
- ist zielsicher im Abschluss			
- erkennt/nutzt weitere Beratungs- und Verkaufschancen			
...			
B Fachkompetenz			
Berechnung des Ergebnisses	Punkte	Faktor	Ergebnis
A Verhaltenskompetenz		x 0.6	
B Fachkompetenz		x 0.4	
C Gesamtergebnis			

Ort, Datum Unterschriften des Prüfungsausschusses

100-92 Punkte = Note 1; unter 92-81 Punkte = Note 2; unter 81-67 Punkte = Note 3;
unter 67-50 Punkte = Note 4; unter 50-30 Punkte = Note 5; unter 30-0 Punkte = Note 6

Tab. 6-3: Beobachtungsbogen Prüfungsfach Kundenberatung (bankfachklasse 2000, S. 27).

Die Intensität und Qualität dieser Trainingseinheiten mache sich in den guten Prüfungsergebnissen der angehenden Bankkaufleute bemerkbar. Im Gegensatz dazu würden Auszubildende von kleineren Instituten, denen diese Prüfungssimulationen aus Zeit- oder Kostengründen nicht - oder zumindest nicht in diesem Umfang - geboten werden können, deutlich schlechter abschneiden. In diesem Zusammenhang wäre zu untersuchen, ob die Neuauflagen möglicherweise gerade für diese ‚benachteiligten' Auszubildenden eine sinnvolle Trainingslektüre darstellen, indem sie eine wichtige Kompensationsfunktion zu den fehlenden realen Trainingseinheiten übernehmen. Berücksichtigt man jedoch, dass in den von betrieblicher Seite betreuten Simulationsgesprächen Verkaufs- und Beratungskompetenzen trainiert und professionell analysiert werden, ist es offensichtlich, dass diese Qualität mittels einer Kompetenztrainingslektüre nicht erreicht werden kann.

Dennoch: Das durchgängige Prinzip der Bücher ist ihr Aufforderungscharakter, die Kundengespräche auf Grundlage der skizzierten Praxisfälle in den unterschiedlichen Beratungsfeldern (z. B. Konten führen, Privat- und Firmenkredite, Baufinanzierung) durchzuführen. Als Lernzielintention sei exemplarisch auf das Schulungsziel von ROTERMUND und SCHUBERT verwiesen:

„Dieses Trainingsbuch schult anhand praxisorientierter Übungsfälle:

- Beratungsgespräche selbstständig planen und durchführen
- Nutzerorientiert informieren über Konditionen und Bankdienstleistungen
- Kundenbedürfnisse ermitteln und maßgeschneiderte Produkte anbieten
- Cross-Selling-Ansätze im Beratungsgespräch erkennen und nutzen" (ROTERMUND/SCHUBERT 2002, Einband).

Anhand der Lösungsvorschläge kann anschließend kontrolliert werden, von welchen Anforderungen im Bereich der fachlichen und beratenden/verkaufsorientierten Kompetenzen ausgegangen werden muss.

Unabhängig davon, dass diese Trainingsprogramme eine sehr gezielte und kompakte Form der Vorbereitung auf die mündliche Prüfung bieten, stellt sich die Frage, ob sie als Vorbereitung auf die anschließende Berufs- und Beratungstätigkeit sinnvoll sind. In diesem Kontext sei noch einmal auf die bezeichnenden Ergebnisse

der STIFTUNG WARENTEST verwiesen, die in einem wiederholten Beratertest jede vierte Baufinanzierungsberatung mit ‚mangelhaft' bewertete (vgl. FINANZTEST 2003a; vgl. FINANZTEST 2003b). Nicht die dienstleistungsorientierten Begleitumstände der Beratungsgespräche (z. B. äußere Form der Beratungsunterlagen, Terminabsprache, Wartezeiten, Gesprächsatmosphäre) wurden hier kritisiert (vgl. FINANZTEST 2003a, S. 14). Vielmehr scheiterten die Kundenberater aufgrund eines fehlenden bzw. absolut unzureichenden Gesamtkonzepts, das noch nicht einmal vom Ansatz her eine Systematik für ein Beratungsgespräch erkennen ließ (vgl. FINANZTEST 2003b, S. 17). Dazu kamen fachliche Inkompetenz in der Ermittlung der Gesamtbelastung, dem Aufbau und der Berechnung der Finanzierung sowie der Information über die Kreditkonditionen (vgl. FINANZTEST 2003a, S. 14). Diese zu Lasten des Kunden teuren und riskanten Beratungsfehler wurden zusätzlich durch den negativen Beigeschmack des ‚Cross Selling' begleitet, weil den Kunden - eingebunden in das Gesamtfinanzierungsmodell - unzweckmäßige bzw. schlichtweg sinnlose Folgeverträge angeboten wurden.

Die Kompetenztrainingsliteratur mag sicherlich auf die zentralen Parameter zum Bestehen der handlungsorientiert angelegten Abschlussprüfung vorbereiten. Ihre Wirkung im Sinne der eigentlichen Performance einer beruflichen Handlungskompetenz dürfte jedoch als äußerst fraglich bewertet werden. Ein besonderer Schwerpunkt scheint - aus Sicht des Kunden - im Training zielorientierter, d.h. verkaufsfördernder, oftmals aufdringlicher und offensichtlich strategisch angelegter Beratungstechniken zu liegen. Das verdeutlichen die sehr zielgerichteten Hinweise für die persönlich formulierte, freundliche und an evt. Vorerfahrungen/Vorgespräche anknüpfende Begrüßung, die strategischen Übergänge zur Informationsphase und die anschließende Produktpalette für mögliche ‚Cross-Selling-Angebote'. Der daran geknüpfte Vorwurf einer vorrangigen Verkaufsorientierung auf Grundlage mangelnder Beratungssystematik sowie unzureichender Fachkompetenz ist sicherlich nicht nur vor dem Hintergrund der aktuellen Finanztest-Ergebnisse, sondern vielleicht auch durch persönliche Negativerfahrungen nachvollziehbar. Dieser Vorwurf produziert als ‚Tatbestand' jedoch vor allem deswegen Unmut, weil ihm als Zielperspektive nicht nur die Passgenauigkeit zur Abschlussprüfung, sondern insbesondere die breite berufliche Einsetzbarkeit des ausgebildeten Banknachwuchses im verkaufsorientierten Mengengeschäft entgegensteht.

Fachkompetenz hat bei den Instituten bei weitem nicht mehr den Stellenwert wie Verhaltens- und Verkaufskompetenz - dieser Ausbildungstrend spiegelt sich in den Kompetenztrainingsbüchern wider. Trotz aller Kritik an fehlendem fachlichen Tiefgang und unzureichender Performance scheint sie damit der aktuellen Bedürfnislage der Institute zu entsprechen. Für den Ausbildungspart der Berufsschule ist jedoch ausdrücklich festzuhalten, dass diese Trainingsbücher keine unterrichtsbegleitende Basisliteratur sind. Diesen Stellenwert haben sie vielmehr in den Reihen der Schülerschaft als zusätzliche und selbst organisierte Form der Prüfungsvorbereitung erlangt. Dennoch eignen sich, nach Aussage der Fachlehrer, einige der dort aufgeführten Praxisfälle durchaus als Ausgangssituation für den Unterricht - nicht zuletzt, um sie hier umfassend mit dem vermissten fachtheoretischen Tiefgang zu bearbeiten. U. a. wurde der von der STIFTUNG WARENTEST bemängelte ‚Testfall' zur Baufinanzierungsberatung (vgl. Finanztest 2003a; vgl. Finanztest 2003b) zum Anlass für eine eigene Unterrichtseinheit im Rahmen des LOReNet-Projektes genommen: Ausbilder und Fachlehrer erstellen gemeinsam die zur Bearbeitung des Falles notwendigen Lehr- und Lernmaterialien, um sie anschließend als - wohlgemerkt fachlich korrekte und in sich abgeschlossene - Lerneinheit in die gemeinsame Internetplattform einzustellen.[148]

6.4 Fazit

„..., dass nach wie vor eine Form der Wissensvermittlung vorherrscht, die mit dem Kompetenzbegriff nur schwer in Einklang zu bringen ist. Im Vordergrund steht die Performance von Handlungsvollzügen, deren Tiefendimension (...) kaum als Gegenstand der Förderung von Lernprozessen in Betracht gezogen werden."[149]

Dienstleistungsorientierung im Anforderungsprofil des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau erfordert handlungsorientierte didaktisch-methodische Förderaspekte, deren Anspruch - das konnte anhand der exemplarischen Lehrbuchauswahl gezeigt werden - recht unterschiedlich umgesetzt wird. Dabei spiegelt sich die von schulischer und betrieblicher Seite geführte Diskussion um einen ausgewogenen Stellenwert von Fach- und Beratungs- bzw. Verkaufskompetenzen in der Gegenüberstellung von unterrichtsbegleitenden Standardwerken und spezieller Prüfungsvorbereitungsliteratur wider.

[148] Zum LOReNet-Projekt vgl. insb. Kapitel 5.7.
[149] KUTSCHA 2003, o. S.

Die Innovationskultur der Standard(lehr)werke reicht über eine Übersetzung der beibehaltenen Fachsystematik zu den Lernfeldern bis hin zur Neukonzeption und gezielten Lernfeldausrichtung sowie inhaltlichen Verknüpfung zu Praxisfällen. Ein komplett neuer und offensichtlich beliebter Büchermarkt hat sich infolge der veränderten Prüfungsanforderungen (handlungsorientierte, mündliche Abschlussprüfung) jedoch im Bereich der gezielten Prüfungsvorbereitungsliteratur entwickelt. Mittels dieser Kompetenztrainingsliteratur können sich die angehenden Bankkaufleute anhand authentischer Prüfungsfälle auf das zu simulierende Verkaufs- und Beratungsgespräch vorbereiten. Die Lösungshinweise enthalten Tipps zum verkäuferischen Verhalten, zur gezielten Gesprächsführung und zu den erwarteten fachlichen Inhalten.

Der gewünschte ‚Tiefgang' des Lerners wird hier sicherlich die Wahl der für ihn geeigneten Trainingslektüre beeinflussen, die sich nur unwesentlich in Aufbau und Strukturierung, sondern in den ergänzenden Arbeitsmaterialien und Methodentipps unterscheiden. Ob der mittels der Kompetenztrainingsliteratur erreichte ‚Tiefgang' jedoch dem Anspruch eines Kompetenzerwerbs bzw. einer Kompetenzvermittlung gerecht wird, ist sicherlich fraglich. So ist es weniger das Schaffen einer freundlichen Beratungsatmosphäre oder das Einhalten des Regelwerks einer strategischen Gesprächsführung, das kritisiert wird, als vielmehr die unzureichende „Performance von Handlungsvollzügen" (KUTSCHA 2003, o. S.). Auch die skizzierten Testergebnisse der STIFTUNG WARENTEST machen deutlich, dass es vor allem an der sprachlichen Kompetenz hapert und die Kunden eine fehlende Gesamtkonzeption und z. T. gravierende Beratungsmängel beanstanden (vgl. FINANZTEST 2003a; vgl. FINANZTEST 2003b).

An dieser Stelle können keine Aussagen zum Einsatz der dargestellten Bücher und konkret zur Orientierung am Schulbuch bei der Unterrichtsplanung gemacht werden. Vermutet werden kann jedoch ein arbeitsteiliges, komplementäres Verhältnis von fachbezogenem Schulbuch und prüfungsrelevanter Trainingsliteratur, insofern beide Textarten unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Die besorgniserregenden Umfrageergebnisse der STIFTUNG WARENTEST legen allerdings nahe, die ‚fachliche' Seite im Umgang mit der Literatur nicht zu vernachlässigen.

7 Dienstleistungskompetenz im Kontext zukünftiger Anforderungsprofile von Bankkaufleuten – Tendenzen zur Kompetenzentwicklung in der Verbindung von Aus- und Weiterbildung

7.1 Visionen und Prognosen für zukünftige Berufsprofile im Bankensektor

„Hinsichtlich der Personalentwicklungskonzepte und der Aus- und Weiterbildung bedeutet dies, dass Service und Kundenorientierung als zunehmend strategisch bedeutend erkannt werden und gleichzeitig der Bedarf an hochqualifizierten Spezialisten steigt.“[150]

Die Kreditinstitute sind durch den rasanten Strukturwandel in den letzten Jahren forciert auf flexible Personalentwicklungsstrategien angewiesen. Die Ausbildung der angehenden Bankkaufleute orientiert sich entsprechend der Branchentrends am Profil des kundenorientierten Dienstleisters. Das Kompetenzprofil des zukünftigen Bankkaufmanns, so konnte in den vorherigen Ausführungen gezeigt werden, ist gekennzeichnet durch die Ausrichtung auf den Bereich der Verkaufs- und Kundenorientierung. Dabei belegen die Auswahlverfahren der Institute auf sehr eindrucksvolle Weise, welcher Stellenwert der Kundenorientierung im Berufbildverständnis des Fachkräftenachwuchses beigemessen wird. In zunehmend zeit- und kostenintensiven Potenzialanalysen wird selektiert, inwieweit die jugendlichen Bewerber Kompetenzen im Bereich von Verkaufsorientierung, Selbstmanagement und Kommunikationsstärke mitbringen. Die Nachwuchsrekrutierung steht unter dem Anspruch der Ausbildung von Generalisten, die vor allem die mentale Grundeinstellung für den Verkäufer- und Beraterberuf des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau mitbringen müssen. Ist dieses Potenzial als Basis vorhanden, können fachliche Defizite innerhalb der Ausbildung ausgeglichen bzw. kompensiert werden. Folglich konzentriert sich die fachliche Seite der Bankausbildung auch auf die Kernaufgaben des Privatkundengeschäfts: „Dieser Bereich ist für die Ausbildung besonders geeignet, weil alle notwendigen fachlichen Inhalte des Zahlungsverkehrs, der Kapitalanlage und des Kreditgeschäfts vermittelt werden können, eine weitgehende Mitarbeit am Arbeitsplatz möglich ist und neben den fachlichen auch soziale Lernchancen im Umgang mit Kunden gegeben sind“ (KREYENSCHMIDT 1998, S. 171). In diesem standardisierten Kerngeschäft sind die fertig Ausgebildeten dann auch in ihren ersten Berufsjahren tätig.

Die Entwicklungstendenzen der Finanzbranche zeigen jedoch, dass die Banken darüber hinaus auch einen anderen Mitarbeitertypus als den herangezogenen Genera-

[150] GILBERT 2001, S. 117.

listen suchen. Nicht nur der ‚whole-sale-Banker' als vielmehr der zielgruppenspezifische, wenn nicht sogar einzelkundenorientierte und spezialisierte Bankkaufmann ist gefragt (vgl. DIEDRICH 1999, S. 16). Unter der Maixme stärkerer und qualitativ hochwertiger Kundenorientierung, die deutlich „über die effizientere Bestandskundenausschöpfung" (BROSCHINSKI 1999, S. 217) hinausgeht, zeichnet sich die zunehmende Diversifizierung von Beratungsleistungen als Reaktion auf zukünftige „Trendqualifikationen" (ABICHT/BÄRWALD 2000, S. 56) ab: „Der Berater ist dabei Spezialist für seine Kundengruppe und die dieser Gruppe adäquaten Leistungsangebote" (ABICHT/BÄRWALD 2000, S. 57). Experten sehen in dieser kundenspezifischen Spezialisierung jedoch mehr als einen kurzfristigen Branchentrend. So befürchten sie nachhaltige Folgen für die Beruflichkeit der Bankkaufleute, die über das Entstehen einer Vielzahl neuer Berufe in der Finanzbranche[151] am Image und Selbstverständnis des Bankers nagt und darüber hinaus Titel und Karrierepfade zur Disposition stellt: „Wir sehen die Tendenz zur Spezialisierung. Künftig werden die Banker nach einer Personal-Zertifizierungsnorm bewertet. So entstehen neue Berufe, wie der vereidigte Beleihungswertevermittler" (STEFFENS[152] zitiert nach KÖHLER/RISCH/SOMMER 1998, S. 258).

Die gegenwärtige Vehemenz der personal- und organisationspolitischen Umstrukturierungen, die zunehmende Technisierung, Rationalisierung sowie Filialumgestaltungen lässt das Ausmaß vermuten: „Kein Job in der Bank bleibt, wie er einmal war" (KÖHLER/RISCH/SOMMER 1998, S. 258). Doch bei aller Reformeuphorie stellt sich die pragmatische Frage, um welche innovativen Funktions-, Qualifikations- und Kompetenzbeschreibungen es sich dabei handelt? Und welche Strategien für Qualifizierungskonzepte bestehen oder müssen entwickelt werden, um die zukünftigen „Lifestyleberater" (ABICHT/BÄRWALD 2000, S. 57) heranzuziehen?

Die Berufsausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau, so die Vermutung, bildet das fachliche Fundament und fördert insbesondere durch die intensive Ausrichtung auf die Kunden- und Dienstleistungsorientierung eine zentrale berufliche Handlungskompetenz für den Übergang in den Arbeitsmarkt. Diese ist entsprechend der neu fokussierten Tätigkeitsfelder - den Blickwinkel der beruflichen Karrierepla-

[151] Vgl. hierzu insbesondere die Neuordnung für den Ausbildungsberuf Investmentfondskaufmann/ Investmentfondskauffrau (vgl. A.WE.B. Ausbildungsberuf Investmentfondskaufmann/Investmentfondskauffrau 2003; vgl. VERORDNUNG 2003).
[152] Vorstand der Bankakademie e.V. (BANKAKADEMIE e. V. 2002).

nung vorausgesetzt - durch spezifische Kompetenzen zu ergänzen: „Das zukünftige Kompetenzprofil basiert zum einen auf einer relativ hohen Grundqualifikation in Form von fachlicher Ausbildung bzw. formalem Bildungsabschluss, zum anderen aber in noch stärkerem Erwerb von Zusatzqualifikationen, berufs- und erwerbsbegleitend, vor allem auf dem Gebiet des IT-Anwenderwissens (Medienkompetenz)“ (GILBERT 2001, S. 216).

Konzentrierten sich die vorangegangenen Ausführungen explizit auf den Bereich der beruflichen Erstausbildung, soll im Folgenden nach der Verbindung von Aus- und Weiterbildung gefragt werden:

- Welche Tendenzen oder Entwicklungstrends zeichnen sich auf dem Weiterbildungsmarkt der Finanzdienstleistungsbranche ab und auf welchen Kompetenzentwicklungen basieren sie?
- Inwieweit lässt sich das ‚Selektionskriterium' Dienstleistungskompetenz aus den Bewerberverfahren der Erstausbildung auch im Weiterbildungsbereich feststellen bzw. (wo) setzt es sich hier fort?

Nach der Darstellung traditionell klassischer Karrierewege als Fortsetzung auf die Einstiegsqualifikation Bankkaufmann/Bankkauffrau sollen insbesondere einige zukunftsorientierte Trendsetter in der ‚Bank von morgen' sowie die damit verbundenen Spezialisierungstendenzen und Funktionsbeschreibungen identifiziert werden. So soll an konkreten Übergängen von Bildungswegen im Bankensektor gezeigt werden, dass die in der Erstausbildung geforderte und geförderte Kompetenzentwicklung nicht als kurze, abgeschlossene Phase, sondern als Prozess lebenslangen Lernens zu verstehen ist.

7.2 Die Spaltung des Kunden- und Beratermarktes

„Sowohl auf der Kundenseite wie auch auf der Ebene der Mitarbeiter lässt sich das Phänomen des Umschlags von quantitativen in qualitative Maßstäbe betrachten: Im Kundensektor wird es ein Zweiklassensystem von normalen Standardkunden mit konventionellen Produkten wie Kontoabwicklung, Kredit- und Scheckkarte auf der einen, und profitableren, vermögenden Kunden mit maßgeschneiderten Bankleistungen auf der anderen Seite geben. [...] Konsequent zu Ende gedacht, kommt es auch auf der Mitarbeitseite zu einer „Klassengesellschaft.“[153]

[153] GILBERT 2001, S. 217 f. (Hervorhebung im Original; A. d. V.).

Die Kompetenzprofile der Bankkaufleute verstehen sich als Reaktion auf neue Marktentwicklungen und ein verändertes Kundenverhalten. Unabhängig aller Zukunftsszenarien, die gegenwärtig für das Anforderungsprofil des modernen Bankverkäufers entwickelt oder prophezeit werden, scheint sich hinsichtlich der Personalentwicklungskonzepte vor allem eine Segmentierung von Beratertätigkeiten abzuzeichnen. Ihre Trennlinie verläuft zwischen Mengengeschäft und individualisierter Kundenbeziehung bzw. der damit verbundenen Klientel des Standard- und Individualkunden. Nach GILBERT steht diese Segmentationslinie für die Entwicklung eines Zweiklassensystems im Kundensektor (s. einleitendes Zitat), das sich als Konsequenz auch auf die Mitarbeitseite übertragen wird. In Abhängigkeit des Kundenprofits - so die Annahme - findet eine Umverteilung von Personalkapazitäten zugunsten der Individualkunden statt: Je rentabler das Kundensegment, desto höher auch sein Beratungsanspruch. Die Folge sei parallel zur Kunden- auch eine Mitarbeiterklassifizierung zu „jenen Bankangestellten, die im ‚Mengengeschäft' die Standardkunden bedienen, einer zweiten Gruppe, die ‚Vermögende Private' und ‚Firmenkunden' betreut und schließlich die Privilegierten im internationalen ‚Private/Investment banking'" (GILBERT 2001, S. 218 - Hervorhebung im Original; A. d. V.).

Diese Segmentierung ist jedoch nicht nur als formale Umschichtung von Personalkapazitäten zu verstehen, die für Standardkunden eine standardisierte Beratungsqualität und -kapazität durch die Verlagerung auf technische Vertriebswege zur Folge hat. Vielmehr ist sie als Klassifizierung auf der Mitarbeiterseite zu bewerten mit der Konsequenz, dass „Personalkapazitäten für die Kundengruppe ‚Mengengeschäft' gezielt abgebaut werden, gleichzeitig aber die fachlichen und methodisch/sozialen Anforderungen an die Mitarbeiter für das rentable Kundensegment (vermögende Private sowie Firmenkunden) tendenziell ansteigen" (GILBERT 2001, S. 218 - Hervorhebung im Original; A. d. V.). Dabei wird eine stetige Rationalisierung und Automatisierung von standardisierten Abwicklungsarbeiten sowie eine Personalreduzierung im Standardkundengeschäft infolge der diffizilen Branchenlage zwar als realistisch eingeschätzt, ein komplette Einstellung insbesondere für das Standardkunden-Klientel jedoch nicht befürchtet.

Doch welche Selektionsprozesse gehen der Segmentierung auf Mitarbeiterebene voraus? Ihre personalpolitischen Konsequenzen fordern eine Neuverteilung und Neuordnung des Mitarbeiterstammes, die nach einer McKinsey-Schätzung von fol-

gender Versorgungslage und entsprechendem Beratungs- und Produktangebot ausgehen könnte[154] (vgl. BALZER 1996, S. 54 f.):

Standardkunden (62 %): Sie werden von einem Serviceteam mit einer Basis-Produktpalette bedient. Die Beraterdevise lautet: möglichst kostengünstige Bedienung.

Gehobene Klientel (25 %): Auf einen Berater-Generalisten kommen durchschnittlich 1.500 Kunden. Die Produktpalette hält ein größeres Angebot an Bankleistungen wie z. B. Aktien- und Rentenfonds bereit, sieht aber keine umfangreichere Beraterkompetenz vor. Auch hier lautet die Devise: möglichst kostengünstig.

Individualkunden (8 %): Die Beratung erfolgt durch spezielle Anlagenexperten in separierten Filialbereichen bei einer durchschnittlichen Beratungsdichte von ca. 300 Kunden pro Mitarbeiter.

Die Folge dieser spezifizierten Kunden-Produkt-Segmentierung ist eine Investition in die Qualität von Beratertätigkeiten für das obere Segment der Kundenelite bzw. die Reduzierung für die Standardklientel. Das Ergebnis: Mitarbeiter- und Anforderungsprofile passen nicht mehr zusammen. Ein Großteil der Belegschaft ist für das Standardgeschäft überqualifiziert, die Beratergruppe für die anspruchsvolle Klientel muss nachqualifiziert werden. Zukunftsprognosen gehen davon aus, dass die Abwicklung des so genannten Massengeschäfts nicht nur mit halber Belegstärke, sondern auch mit einem niedrigeren Beraterniveau auskommt und ganz konkret von fertig Ausgebildeten und zunehmend auch von Angestellten ohne bankspezifische Ausbildung geleistet werden kann (vgl. BALZER 1996, S. 56; vgl. KREYENSCHMIDT 1997, S. 21; vgl. AMBROS/ALTENBURGER 1998, S. 244; vgl. HORSTMANN/OBERBECK 1996, S. 45 f.).

Die Gewinner des Strukturierungsprozesses um die qualifizierten und spezialisierten Kundenberaterstellen werden jedoch aus den eigenen Rekrutierungsquellen kommen. Sie haben als Fundament ihrer Karriere die Berufsausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau absolviert, um sich anschließend durch entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen zu spezialisieren. Dienstleistungskompetenz - so die Vermutung - wird bei der Weiterbildung der Bankkaufleute wiederum ein wesentliches Selektionskriterium sein. Nachdem es bereits im Einstellungsverfahren in der Über-

[154] Aus diesem Massenkonzept-Raster und jeglicher damit verbundener Beratungsleistung bzw. -zuweisung fallen die Top 5 % der ‚Schwerreichen'.

prüfung des Verkaufs- und Beratungspotenzials der Bewerber ausschlaggebend für den Zuschlag des Ausbildungsplatzes war, wird es auch an der nächsten Bildungsschnittstelle greifen. So locken die Banken zwar mit einer Vielzahl von interessanten und gleichsam transparenten Karrieremöglichkeiten, trennen jedoch sehr früh, d. h. konkret unmittelbar nach der Ausbildung bzw. vor der ersten Karrierestufe, zwischen Kunden- bzw. indirektem Kundenkontakt und entsprechender Fortbildung im Vertriebs- oder Stabsbereich. Für die Übernahme in die Karrierelaufbahnen des so genannten Front-office, beispielsweise zum qualifizierten Kundenberater, Geschäftsstellen- oder Filialbereichsleiter, muss sich die weitere Investition in die interpersonellen und kommunikativen Potenziale der Bankkaufleute lohnen.

Durch die Weiterbildungsteilnahme erschließen sich dem Mitarbeiter anspruchsvolle und entsprechend gratifizierte Führungspositionen im Individual- oder Firmenkundengeschäft. Die dafür notwendigen Kompetenzprofile werden durch den stetigen Ertragsdruck bei gleichzeitig sinkender Kundenloyalität geprägt, die es durch leistungsstarke Kunden- und Dienstleistungsorientierung aufzufangen gilt.

In den folgenden Ausführungen soll eine Zieldefinition im Hinblick auf die Aspekte von Dienstleistungskompetenz erfolgen:

- Wie wird Dienstleistungskompetenz im Weiterbildungsbereich gefördert bzw. vermittelt und wohin gehen die Entwicklungstrends auf dem Fortbildungsmarkt für den Bankkaufmann/die Bankkauffrau?

Vor dem Aufzeigen von ‚Karrierepfaden' soll jedoch zunächst ein Blick auf die Kompetenzanforderungen für Bankmitarbeiter im standardisierten Mengengeschäft gerichtet werden. Am Beispiel des Vertriebs als quasi ersten Arbeitsplatz der fertig ausgebildeten Bankkaufleute lassen sich bereits deutliche Übergangsprobleme infolge von personellen Fehlqualifikationen und somit in der Verbindung von Aus- und Weiterbildung erkennen.

7.3 Trendsetter und neue Mitarbeitertypologien im verkaufsorientierten Vertrieb

7.3.1 Verkaufsprofis für das Mengengeschäft

„Gefragt sind vor allem Banker mit einem breiten Grundlagenwissen sowie der Bereitschaft und Fähigkeit, sich immer wieder neu auf veränderte Anforderungen einzustellen."[155]

Produktinnovationen und insbesondere neue Vertriebstechnologien bzw. -wege im Bankensektor erfordern innovative Personalstrukturierungen und -rekrutierungen. Bei gleichzeitiger Homogenität von Bankprodukten und -konditionen werden die Abgrenzungsmöglichkeiten der Institute voneinander jedoch zunehmend geringer. Dienstleistungsorientierung auf Basis erfolgreicher Personalpolitik zählt gegenwärtig zum wesentlichen Faktor der Unternehmensstrategie. Bevor explizit auf das Karrieresystem im Bankensektor sowie die Identifizierung traditioneller bzw. die Integration neuartiger Fortbildungskonzepte in dieses Aufstiegssystem eingegangen wird, soll in einem ersten Schritt nach neuen Mitarbeitertypologien und Trendsettern auf der beruflichen Einstiegsebene des verkaufsorientierten Vertriebs gefragt werden.

Forciert durch den steigenden Anspruch an persönlicher Beratung und den verstärkten Einsatz elektronischer Kommunikationsmedien im Vertrieb lassen sich nach AMBROS und ALTENBURGER eine Reihe neuer Mitarbeitertypen identifizieren (vgl. **Abb. 7-1**). Die optimale Verbindung von Beratung und Vertriebsweg und deren Abstimmung auf die spezifischen Kundenbedürfnisse wird dabei als wichtiges Differenzierungsmerkmal und wesentlicher Wettbewerbsvorteil der Institute gesehen. Ein zentraler Erfolgsfaktor für das Kreditunternehmen wird bei der Umsetzung fachkompetenter und innovativer Beratung im Kontext der jeweiligen Typologien, aber vor allem in der Flexibilität der Mitarbeiter liegen. Fachlicher und personeller Zuschnitt auf die Kundenklientel setzen die Bereitschaft zur Anpassung an veränderte Aufgaben- bzw. Kundenfelder voraus. Die Marktentwicklungen bescheinigen den Instituten jedoch insbesondere personelle Fehlqualifikationen und -besetzungen als Ursache für sinkende Kundenloyalität und Wettbewerbsnachteile. Weiterbildungsbereitschaft und die Verantwortung des einzelnen Mitarbeiters für die eigene Fortbildung werden deshalb zu wesentlichen Innovationsfaktoren für die Personalstrukturierung (vgl. AMBROS/ALTENBURGER 1998, S. 243 ff.; vgl. STRÖER 2001, S. 71).

[155] STRÖER 2001, S. 69.

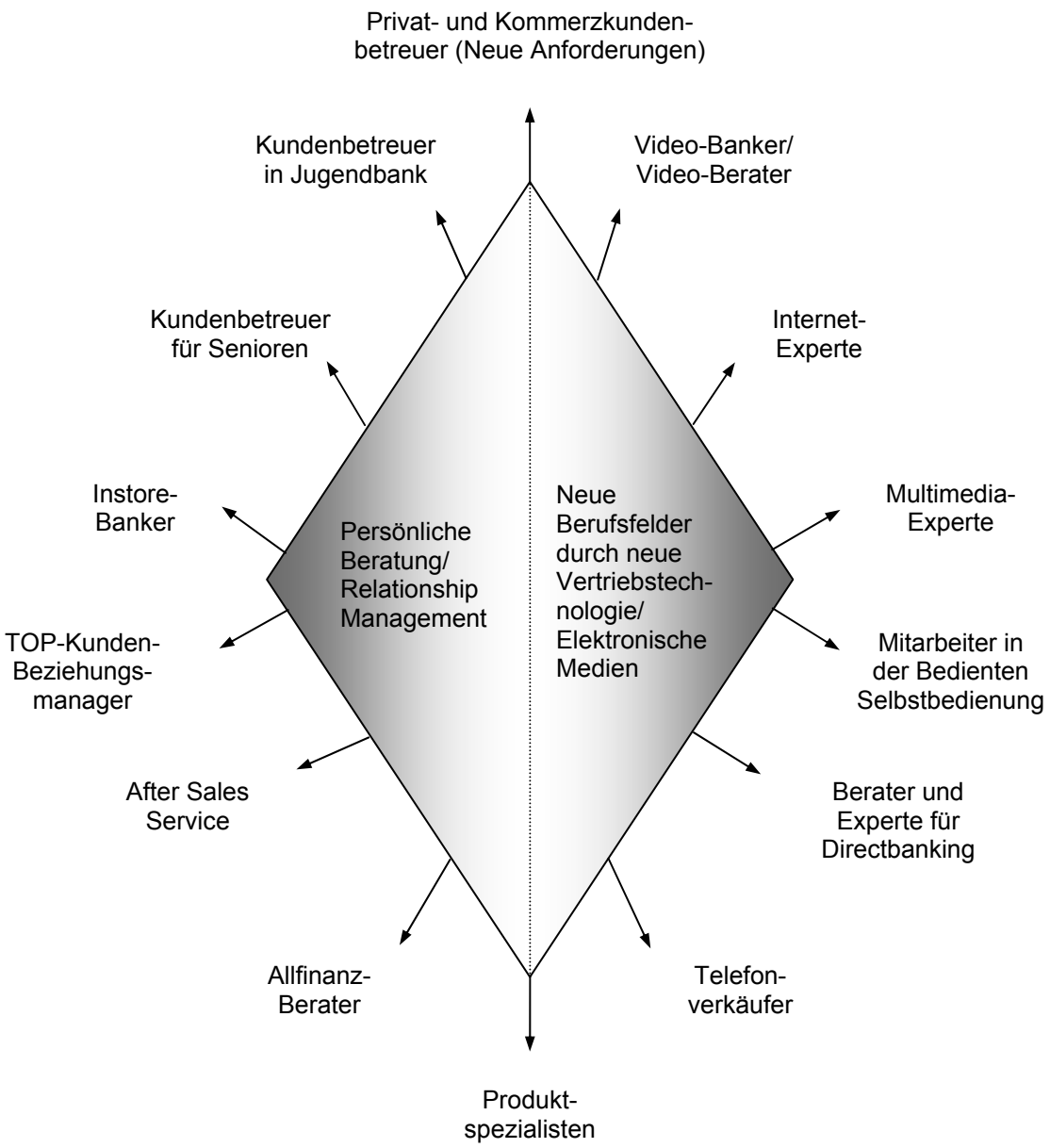


Abb. 7-1: Neue Mitarbeitertypologie im Vertrieb (AMBROS/ALTENBURGER 1998, S. 245).

Die Profile der zukünftigen Vertriebsmitarbeiter in ihrer - z. T. noch recht visionär klingenden - Funktion als Telefonverkäufer, Kundenbetreuer in Jugendbanken oder TV- und Videobanker[156] (**Abb. 7-1**) scheinen sich jedoch deutlich abseits des Kompetenzrahmens ausgebildeter Bankkaufleute zu bewegen. Als neue Trendsetter im verkaufsorientierten Mengengeschäft der Institute sind sie oftmals hochgradig spezialisiert auf ein spezifisches Kundensegment und die daran geknüpfte Produktschiene. Kann ihre Rekrutierung für diese Tätigkeitsfelder nicht aus den eigenen

[156] Eine Vorreiterrolle im Bereich TV-Banking nimmt die Sparda-Bank Hamburg ein, die als erste deutsche Bank im September 2002 einen Beratungs- und Produktvertriebs-Service im Fernsehen startete (vgl. WINGS 2002; vgl. SPARDA-BANK HAMBURG 2002).

Reihen erfolgen wird zunehmend auch auf externe Mitarbeiter zurückgegriffen. Vorrangiges Einstellungskriterium ist dabei die Verkaufsorientierung. Die Akquisition branchenfremder Mitarbeiter, beispielsweise aus dem Bereich Einzelhandel, steht eindeutig unter dem Anspruch, verkaufs- und kommunikationsstarke Persönlichkeiten für den Vertrieb zu gewinnen. Durch diese Einstellungspolitik erhofft man sich nicht zuletzt den „**Kulturwandel hin zu Verkaufs- und Kommunikationskultur** zu beschleunigen. Erstklassige Mitarbeiter dieser Branchen verfügen über **hohe Sozialkompetenz**, wobei insbesondere die Kommunikationsfähigkeit und das Einfühlungsvermögen in die tatsächlichen Kundenbedürfnisse hervorzuheben sind“ (AMBROS/ ALTENBURGER 1998, S. 244 - Hervorhebung im Original; A. d. V.).

Und das bankspezifische Fachwissen? Hier wird zunehmend die Auffassung vertreten, dass die notwendigen Fachkenntnisse in einer relativ kurzen Einarbeitungszeit vermittelt werden können (vgl. AMBROS/ALTENBURGER 1998, S. 244; vgl. KREYENSCHMIDT 1997, S. 18 ff.). So verweisen z. B. AMBROS und ALTENBURGER auf Erfahrungswerte aus den Staaten, in denen das für den Vertrieb erforderliche Fachwissen in sechs bis acht Wochen nachgeholt wurde (vgl. AMBROS/ALTENBURGER 1998, S. 244). Ist Fachwissen vermittelbar und erlernbar, so die Aussage, sei das bei den erforderlichen kommunikativen oder sozialen Kompetenzen für die zukünftigen Vertriebsmitarbeiter wesentlich problematischer.

7.3.2 Folgen für die Einstellungspolitik

„Im Vertrieb, in der zentralisierten Abwicklung, in ausgegliederten Vertriebsgesellschaften, im Schalter- und Kassenbereich mit Kundenselbstbedienung gelten ausgebildete Bankkaufleute als überqualifiziert, der ehrgeizige Nachwuchs sieht in diesen Bereichen keine Entwicklungschancen.“[157]

Die Entwicklungen zeigen, dass die forcierte Verkaufsorientierung im Vertrieb die zunehmend branchenfremde Mitarbeiterrekrutierung nach sich zieht. An ihre Akquisition schließt sich eine verhältnismäßig kurze fachliche Einarbeitungsphase an, nach der die Externen zumindest einfache Bankprodukte beherrschen. Ihr Einsatz kann dann als Generalisten und in dieser Funktion als Verkäufer im standardisierten Mengengeschäft erfolgen oder - und diese Entwicklung scheint sich verstärkt abzuzeichnen - in zielgruppenspezifischen Kundensegmenten. Insbesondere die Expansion

[157] KREYENSCHMIDT 1997, S. 21.

des E-Commerce-Bereichs wird in naher Zukunft neue zielgruppenorientierte Berufsfelder hervorbringen und die traditionellen Tätigkeitsbereiche der Vertriebsmitarbeiter um neue Produktschienen bzw. Vertriebswege erweitern. Was hier zählt ist z. T. die gelebte, kundenorientierte Spezialisierung, das Insiderwissen des Bankmitarbeiters, die Identifizierung mit seiner Kundenklientel durch sein Auftreten (vgl. ABICHT/BÄRWALD 2000, S. 57) und vielleicht auch die ganz spezielle Suche nach Trendsettertypen für ein spezifisches Kundensegment zwecks Unternehmensbindung.

Personalpolitisch erfordert das auf Mitarbeiterseite die Bereitschaft zur Flexibilität, die eigenen Verkäuferpotenziale an veränderte Aufgabenfelder und Kundengruppen anzupassen. Ist der Branchenwechsel für die Externen jedoch ohnehin schon durch Flexibilität, oftmals sicherlich auch auf Basis einer finanziellen Motivation, verbunden, erhoffen sie sich durch die Teilnahme an zusätzlichen internen Weiterbildungsmaßnahmen die Chance auf eine Höherqualifizierung im Unternehmen. Ihnen gegenüber gilt der eigene Banker-Nachwuchs nicht nur als überqualifiziert für den Einsatz im Vertrieb, sondern darüber hinaus auch als zu ehrgeizig, als dass er hier eine persönliche Entwicklungschance sehen würde. Zudem leiden die Kreditinstitute an der grundsätzlichen Problematik der hohen Abwanderungsquote (bis zu 50 %) der fertig Ausgebildeten ins Studium bzw. den damit verbundenen Fehlinvestitionen, wenn die studierten Bankkaufleute nicht wieder in die Unternehmen zurückkommen (vgl. KREYENSCHMIDT 1997; vgl. SCHEIDL/HEGER/SCHMEISSER 1998, S. 232 f.). Für den Arbeitsplatz im verkaufsorientierten Vertrieb kam KREYENSCHMIDT deshalb schon 1997 zu dem Fazit, dass der Abiturient mit Bankausbildung und interner Weiterbildung viel zu aufwändig ausgebildet sei. Übernahmeängste müsste er allenfalls entwickeln, sollten sich Defizite in seiner Verkaufs- und Serviceorientierung zeigen (vgl. KREYENSCHMIDT 1997, S. 21).

Der im Mengengeschäft forciert geforderten Dienstleistungsorientierung wurde versucht, durch die Neuordnung und das damit verbundene neue Berufsleitbild des verkaufs- und serviceorientierten Bankkaufmanns zu entsprechen. Ergänzt wird sie durch die vorgeschaltete, selektive Bewerberauswahl der Auszubildenden, bei der zunehmend nach Verkaufstalenten für den Vertrieb gesucht wird. Zudem orientiert sich das neue Ausbildungsprofil schwerpunktmäßig an den standardisierten Kernaufgaben des Privatkundengeschäfts (vgl. KREYENSCHMIDT 1998, S. 171). Inwieweit diese neuen Schwerpunktsetzungen in der Erstausbildung und in den Auswahlver-

fahren ein stärkeres ‚Verbleiben' der ausgebildeten Bankkaufleute im Vertrieb bewirken, bleibt abzuwarten. Für die Nachwuchsrekrutierung stellt die duale Erstausbildung nach wie vor die wichtigste und umfangreichste, aber keinesfalls mehr ausschließliche Rekrutierungs- und Qualifizierungsquelle dar.

Dabei ist die parallele Personalgewinnung über den Weg der Anpassungsfortbildung nicht als aktuelle Tendenz als vielmehr akute Reaktion auf flexible Qualifikationsbedarfe zu verstehen (vgl. KREYENSCHMIDT 1998, S. 171 f.). Sie ist zudem Ausdruck dafür, dass diese für die Branche so notwendige personelle Flexibilität nicht unbedingt in Verbindung mit der dualen Erstausbildung gesehen wird: „Das Ausweichen der Kreditinstitute auf Qualifizierungsformen außerhalb des dualen Systems ist auch darauf zurückzuführen, daß die Berufsausbildung durch zunehmende Standardisierung, Reglementierung und Überbürokratisierung gekennzeichnet ist. Wegen der innovativen Geschäftsausrichtung benötigen die Banken flexibel reagierende Qualifizierungsgänge, die sich auch kurzfristig Änderungen der Produktgestaltung, Organisation und Vertriebssystemen anpassen" (KREYENSCHMIDT 1998, S. 176). Teil der Reformüberlegungen im Zusammenhang mit der Neuordnung von 1998 war deshalb auch ein Nachdenken über die Einführung einer gestuften Bankausbildung, der jedoch seinerzeit keine bildungspolitische Realisierungschance beigemessen wurde (vgl. KREYENSCHMIDT 1997, S. 21).

Eine Erfolgsbewertung der neu geordneten Bankausbildung wird in den Auszubildendenzahlen der nächsten Jahre abzulesen sein - bei gleichzeitigem Blick auf die parallele Rekrutierungsquelle der Branchenfremden oder auch Studienabbrecher. Zumindest für die Neuabschlussquote kann für 2001 ein Rückgang um bundesweit rund 1.100 Ausbildungsverträge im Vergleich zum Vorjahr registriert werden (vgl. BMBF 2002, S. 43; vgl. BIBB 2002a; vgl. BMBF 2003, S. 107). Diese Abnahme wäre insofern zu hinterfragen, als von 1999 auf 2000 noch ein deutlicher Zuwachs zu verzeichnen war (vgl. hierzu auch Kapitel 4.4.2). Parralel zu diesem Zuwachs von 1999 auf 2000 lässt sich weiterhin eine rückläufige Abiturientenquote[158] beobachten und die Interpretation zulässt, dass „der Rückgang bei den Jugendlichen mit Studienberechtigung offensichtlich nicht angebotsbedingt" (BMBF 2002, S. 95) ist.

[158] Ausbildunganfänger/innen im Ausbildungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau mit Studienberechtigung (BMBF 2002, S. 95; BMBF 2003, S. 84):

- 1999: 68,1 %
- 2000: 64,3 %
- 2001: 59,2 %

7.4 Klassische Karrierepfade im Bankensektor

7.4.1 Der kontinuierliche Karrieraufbau am Beispiel des dreistufigen Aufstiegsfortbildungssystems der Sparkassenorganisation

„Die solide Basis beziehungsweise das feste Fundament für Ihre Karriere, bildet die Ausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau (...). Mit dem erfolgreichen Abschluss der Prüfung (...) bieten sich Ihnen eine ganze Reihe von interessanten und vielversprechenden Tätigkeiten.“[159]

Die beruflichen Entwicklungs- und Karrieremöglichkeiten im Bankensektor sind an ein klar gegliedertes System beruflicher Aufstiegsfortbildung gebunden. Grundlage dafür ist ein dreistufiges Weiterbildungskonzept, das im Anschluss an die Berufsausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau die Fortbildung zum/r

- Bank- oder Sparkassenfachwirt/in,
- Bank- oder Sparkassenbetriebswirt/in und
- Diplom-Bank- oder Sparkassenbetriebswirt/in

über die Bildungsakademien der Kreditinstitute vorsieht.[160] In den folgenden Ausführungen soll eine differenzierte Betrachtung der Dienstleistungsorientierung und -förderung auf den einzelnen Qualifizierungsstufen erfolgen, die sich dabei aber explizit auf das Fortbildungssystem der Sparkassenorganisation bezieht (**Abb. 7-2**).

7.4.2 Stufe 1: Sparkassenfachwirt/Sparkassenfachwirtin

„Besonderes Gewicht wird auf die Praxis des Beratungs- und Verkaufstrainings gelegt.“[161]

Die traditionelle 1. Karrierestufe nach abgeschlossener Berufsausbildung sieht die Teilnahme am so genannten Kundenberaterlehrgang mit Abschluss ‚Sparkassenfachwirt/Sparkassenfachwirtin’ vor. Diese erste Aufstiegsfortbildung zielt auf eine Tätigkeit als qualifizierter Kundenberater im Mengengeschäft. Sie umfasst ein sechsmonatiges berufsbegleitendes Theoriestudium und im Anschluss daran ein dreiwöchiges Praxisstudium in Vollzeitform.

---

[159] SPARKASSENAUSBILDUNG - KARRIERELEITER 2002.
[160] Bankakademie, Deutsche Sparkassenakademie und Akademie Deutscher Gemeinschaften (vgl. BERUFEnet: Bankkaufmann 2002).
[161] SPARKASSENAUSBILDUNG - SPARKASSENAKADEMIE 2002.

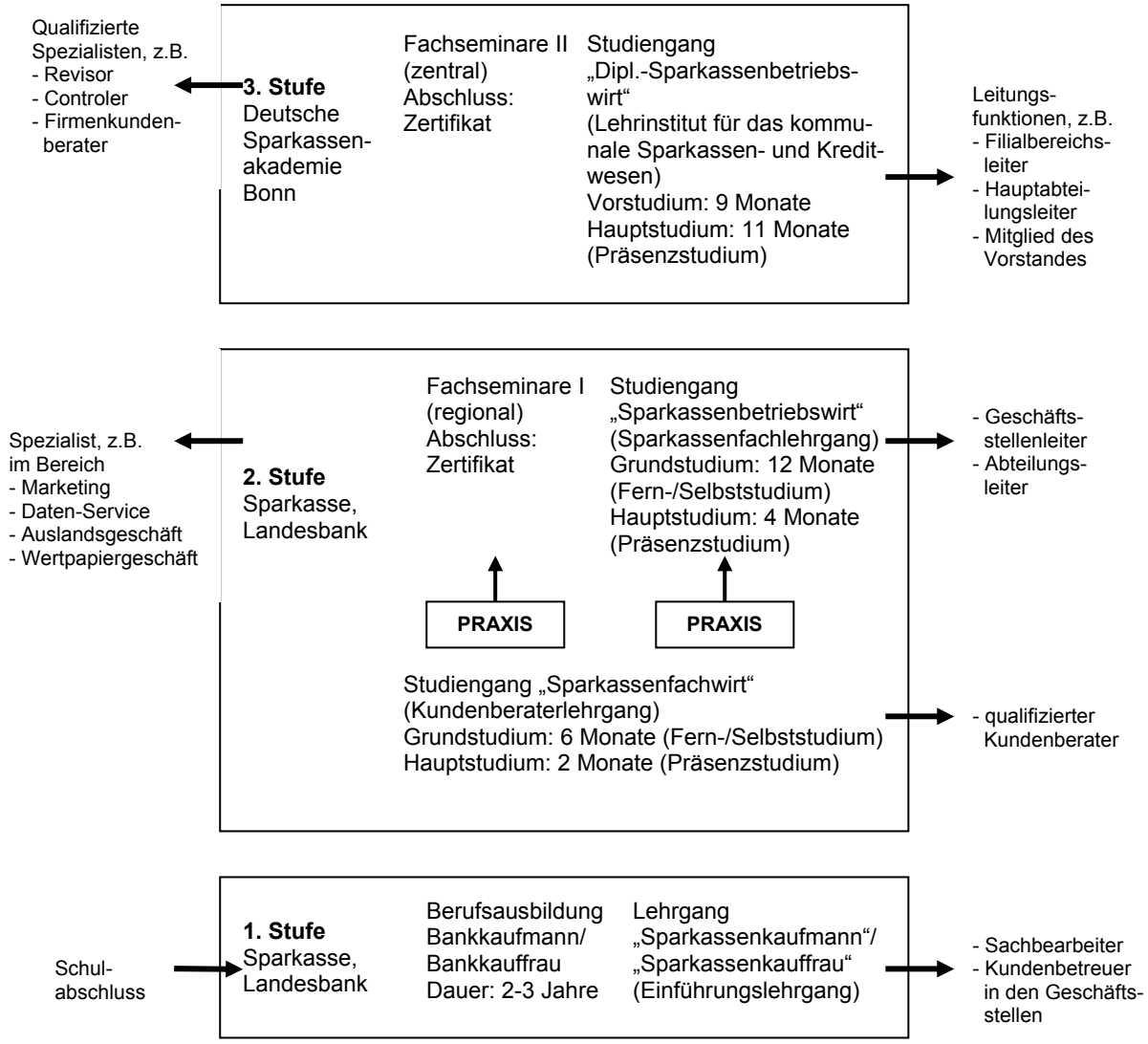


Abb. 7-2: Karrierestufen der Sparkassenausbildung (SPARKASSENAUSBILDUNG – KARRIERE-LEITER 2002).

Die Fortbildung bildet die Basis für eine Berufslaufbahn mit direktem Kundenkontakt, die auf einer nächsten Stufe durch die Qualifizierung z. B. zum Geschäftsstellenleiter (vgl. **Abb. 7-2**) ausgebaut werden kann. In der Regel sieht der Lehrplan für den Studiengang zum/zur Sparkassenfachwirt/in folgende Inhalte und Stundenzahlen vor (vgl. **Tab. 7-1**):

Fächergruppe / Fachgebiet	Stundenzahl
I. Anlageformen	60
II. Kreditgeschäft	40
III. Zahlungsverkehr	24
IV. Beratungsrelevante Rechtsfragen	12
V. Beratungsrelevante Steuerfragen	24
VI. Beratungsrelevante Geschäftspolitik	10
VII. Beratungs- und Verkaufstraining	100
Gesamtstundenzahl	270

Tab. 7-1: Stundentafel des Studiengangs Sparkassenfachwirt/Sparkassenfachwirtin (SPARKASSENAUSBILDUNG - SPARKASSEN-AKADEMIE 2002).

Der Fokus des traditionellen Kundenberaterlehrgangs liegt demnach eindeutig in der Qualifizierung der Verkäuferpersönlichkeit im so genannten Marktbereich. Die organisatorischen und insbesondere die personellen Umstrukturierungen, d. h. die expansive Ausdünnung und Standardisierung von Beratungs- und Serviceleistungen für das Kerngeschäft, haben jedoch zu einer Modifizierung und Ergänzung des Fortbildungsgangs geführt: die Trennung der beruflichen Karrierelaufbahn in Front- und Back-office-Bereich durch zwei eigenständige Fortbildungskonzepte. Konkret wurde der bestehende Kundenberaterlehrgang mit dem Abschluss zum Sparkassenfachwirt/Sparkassenfachwirtin um die Option, zwischen zwei Fachrichtungen wählen zu können, erweitert. Ihnen liegen jeweils sehr spezifische Karrieremuster für zwei unterschiedliche Gruppen von Nachwuchskräften zugrunde, die sich sehr früh entweder für eine kunden- und beratungsorientierte oder eine unterstützende und zuarbeitende Dienstleistungsfunktion entscheiden müssen.

7.4.2.1 Studiengang Sparkassenfachwirt/Sparkassenfachwirtin mit Fachrichtung Kundenberatung

„Adressaten des Kundenberaterlehrgangs sind dienstleistungsorientierte Mitarbeiter/innen, die sich für die Beratung und den aktiven Verkauf von Finanzdienstleistungen im Privatkundengeschäft qualifizieren wollen und sollen.“[162]

[162] WLSGV 2000a, S. 1.

Ziel des Studiengangs ‚Sparkassenfachwirt/in mit Fachrichtung Kundenberatung' ist die Fortbildung der Mitarbeiter zu „fachlich kompetenten, bedarfsorientierten Verkäufern im Privatkundenbereich" (WLSGV 2000a, S. 1). Die Zugangsberechtigung sieht die abgeschlossene Ausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau, eine mindestens einjährige Berufspraxis im Service- und Beratungsbereich der Sparkassenorganisation sowie die erfolgreiche Teilnahme am Grundstudium (als Fern- bzw. Selbststudium) des Fortbildungsganges vor. Darüber hinaus werden weitere Grundkenntnisse in Verkauf und Beratung, z. B. durch die Teilnahme an bestimmten Fachseminaren, empfohlen.[163]

Inhaltlicher Schwerpunkt ist mit einem Anteil von ca. 40 % an der Gesamtstundenzahl (84 von insg. 216 Stunden) der Bereich des Beratungs- und Verkaufstrainings.

Die Lern- und Trainingsziele sehen vor, dass die Teilnehmer

- „Verkaufsanlässe erkennen und aktiv auf den Kunden zugehen,
- Verkaufsgespräche mit Kunden strukturiert und abschlussorientiert führen,
- Kundeneinwände angemessen behandeln,
- Cross-Selling-Ansätze in der Beratung erkennen und in aktives Verkaufen umsetzen,
- Verhandlungen über Konditionen kunden- und sparkassengerecht führen" (WLSGV 2000a, S. 4)

können.

In Kleingruppen bis zu 10 Personen und mit Unterstützung von Video-Technik werden unterschiedliche Beratungs- und Verkaufstechniken trainiert. Die Lern- und Trainingsinhalte des Curriculums sind demnach ganz konkret auf den Verkauf forciert und sehen u. a. den Aufbau von Verkaufsgesprächen (Atmosphäre für erfolgreiche Verkaufsgespräche schaffen, Bedeutung und Möglichkeiten der Informationsgewinnung, Verkaufsphase) sowie besondere Beratungs- und Verkaufssituationen (z. B. Telefonverkauf, Einwandbehandlung) vor (vgl. WLSGV 2000a, S. 5). Die Trainingsbausteine werden darüber hinaus systematisch mit den Fachinhalten verknüpft. Bei-

[163] Z. B. das Fachseminar „Einmal bei uns, immer bei uns - Kundenerstkontakt und Überleitungen im Servicebereich".

spielsweise muss der Teilnehmer die Kundeninteressen in einem Beratungsgespräch zum Thema Lebensversicherung analysieren bzw. den Beratungsbedarf wecken, das Visualisieren und Präsentieren üben sowie eine abschlussorientierte Gesprächsführung trainieren. Analog dazu ist ein simuliertes Beratungsgespräch mit einem Verkaufstrainer Bestandteil der Abschlussprüfung. Hier soll der Kandidat verkäuferisches Verhalten nachweisen und das vorhandene Fachwissen bzw. die Produktkenntnisse anwenden.

Sowohl der Curriculumaufbau als auch die auf Handlungsorientierung ausgerichtete Trainingsmethodik verstehen sich als Reaktion auf den verstärkten Wettbewerb im Privatkundengeschäft. Dabei zeigt insbesondere die kontinuierliche inhaltliche Modifizierung bzw. Gewichtung der Trainingsziele den Anpassungsdruck auf die steigenden Kundenansprüche an Service und Beratungsqualität. Sinkende Bankenloyalität und demzufolge steigende Wettbewerbsdynamik wirken sich in dieser Fortbildung ganz konkret auf die Neugewichtung fachlicher und sozial-methodischer Kompetenzen aus. So wurde die Privatkundenberatung um wesentliche Parameter des EDV-gestützten Verkaufs im Bereich Versicherungen, Wertpapier- und Bauspargeschäft erweitert, andererseits dagegen das Grundlagenfach Baufinanzierung gestrichen, „da dessen Inhalte in der Praxis (zunächst) nicht benötigt werden. Für Mitarbeiter/innen, die Kenntnisse im Bereich der Baufinanzierung erwerben sollen, stehen entsprechende Seminare zur Verfügung“ (WLSGV 2000c, S. 5). Intensives Training für die aktive verkaufs- und dienstleistungsorientierte sowie qualifizierte Beratung zeichnet demnach den Studiengang mit der Fachrichtung Kundenberatung aus.

7.4.2.2 Studiengang Sparkassenfachwirt/Sparkassenfachwirtin mit Fachrichtung Stab/Marktfolge

„Adressaten sind Mitarbeiter/innen, die künftig eine qualifizierte Tätigkeit in Stabs- bzw. Marktfolgebereichen wahrnehmen wollen.“[164]

Der Studiengang ‚Sparkassenfachwirt/in mit Fachrichtung Stab/Marktfolge’ ist eingebettet in eine sehr transparente und hierarchisch strukturierte Fortbildungsreihe der Sparkassenakademie. Vermittelt werden betriebswirtschaftliche Qualifikationen unterhalb des Studiengangs Sparkassenbetriebswirt/in, „auf deren Basis eine Speziali-

[164] WLSGV 2000b, S. 1.

sierung für Funktionen im Stabs- bzw. Marktfolgebereich aufgebaut werden kann“ (WLSGV 2000b, S. 1). Somit versteht sich der Studiengang als Grundlage für eine weitere Spezialisierung z. B. über Fachfortbildungen im Bereich Marketing, Daten-Service, Auslands- oder Wertpapiergeschäft. Als Zulassungsvoraussetzungen sind neben der abgeschlossenen Berufsausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau bzw. der Prüfung zum Sparkassenkaufmann/zur Sparkassenkauffrau eine zumindest einjährige Berufspraxis sowie die erfolgreiche Teilnahme am Grundstudium Sparkassenfachwirt/in erforderlich.

Der Fortbildungslehrgang vermittelt den Teilnehmern Kenntnisse in den Bereichen Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Wirtschafts- und Währungspolitik sowie Controlling. Dabei gliedert sich das Curriculum fachlich in die Bereiche ‚Sparkassenbetrieb’ (mit 52 % an der Gesamtstundenzahl) und das Wahlpflichtfach (14 %).[165] Einen weiteren Schwerpunkt des Studiengangs bildet der Bereich ‚Methoden- und Handlungskompetenz’ mit einem Anteil von 34 %.

Durch die Übernahme von Projekt- und Fallstudien sollen die Teilnehmer

- „eine aktive Rolle bei der Gestaltung von Projekten und Veränderungsprozessen übernehmen,
- innerbetriebliche Kommunikation adressatengerecht gestalten,
- Gruppen ziel- und ergebnisorientiert moderieren,
- Arbeitsergebnisse wirkungsvoll präsentieren,
- Entscheidungskriterien der Gesamtbanksteuerung darstellen“ (WLSGV 2000b, S. 30)

können.

Die Lernzielüberprüfung erfolgt durch eine mündliche Prüfung mit anschließendem Kolloquium. Hier werden Inhalt und Präsentation einer Projektarbeit, die sich an einer realen Problemstellung aus dem Stabs- oder Marktfolgebereich orientiert, bewertet. Die Förderung von Dienstleistungskompetenz ist in diesem Studiengang bzw. für die

[165] Als Wahlfächer werden z. B. angeboten: Problemorientierter PC-Einsatz im Stabsbereich, Marktfolgebereich Passiv- und Wertpapiergeschäft, Marktfolgebereich Finanzierung (vgl. WLSGV 2000b, S. 3).

Zielgruppe somit nicht im Kontext von Kunden- und Beratungsorientierung zu verstehen. Vielmehr geht es um interne Dienstleistungsorganisation zwischen den Abteilungen, z. B. durch die Analyse und Gestaltung von Kommunikationsprozessen als Dienstleistungsfunktion der Stabs- oder Marktfolgeabteilung gegenüber dem Marktbereich. Stabs- und Marktfolgemitarbeiter entwickeln sich zu Spezialisten in einem Abwicklungs- (z. B. Kredit- oder Wertpapiergeschäft) oder Arbeitsbereich (z. B. Bilanz- oder Revisionsabteilung) und sind teamfähige und kompetente Ansprechpartner in ihrem Fach- oder Spezialgebiet.

7.4.3 Stufe 2: Sparkassenbetriebswirt/Sparkassenbetriebswirtin

„Ziel des Vollzeitlehrgangs ist die Allround-Weiterbildung des Bankkaufmanns als Vorbereitung des Aufstiegs in mittlere und gehobene Berufspositionen.“[166]

An der so genannten ‚zweiten Karrierestufe' steht die Entscheidung für eine Fach- oder Führungslaufbahn in der Sparkassenorganisation an. Der Studiengang zum/r Sparkassenbetriebswirt/in ist dabei mit der Zielperspektive einer Führungsaufgabe, d. h. der Vorbereitung auf eine mittlere oder gehobene Berufsposition als Geschäftsstellen- oder Abteilungsleiter, verbunden (vgl. **Abb. 7-2**). Er zielt auf eine „Allround-Weiterbildung“ in einer der zwölf regionalen Sparkassenorganisationen, die auf folgender Stundentafel basiert (**Tab. 7-2**):

Fachgebiete	Stundenzahl
I. Wirtschafts- und Währungspolitik (inkl. Internationale Wirtschafts- und Währungsverflechtungen)	30
II. Betriebswirtschaftspflege 1. Kundenorientierte Betriebswirtschaftslehre 2. Geschäftspolitik der Sparkassen 3. Sparkassenbetriebslehre/Controlling	 80 40 50
III Sparkassengeschäfte / Recht 1. Kreditgeschäft 2. Einlagen-/Wertpapiergeschäft 3. Auslandsgeschäft/Intern. Zahlungsverkehr 4.Steuern (kundenbezogen) 5. Privatrecht	 90 60 30 40 40
IV Kommunikation und Arbeitstechniken (Kommunikation, Teamtraining, Zeitmanagement, Mitarbeiterführung)	80
Gesamtstundenzahl	540

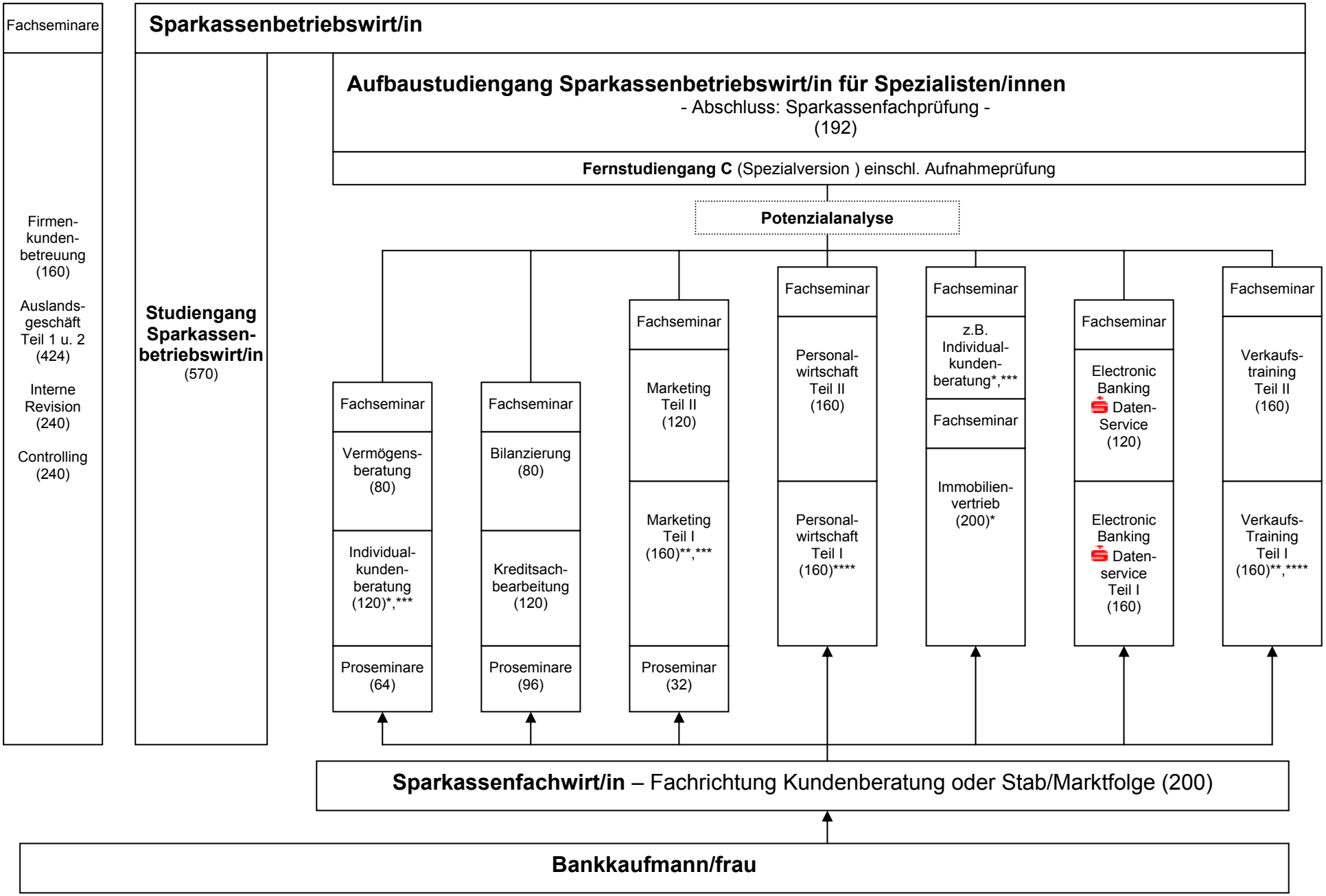
Tab. 7-2: Stundentafel des Studiengangs Sparkassenbetriebswirt/ Sparkassenbetriebswirtin (SPARKASSENAUSBILDUNG - SPARKASSENAKADEMIE 2002).

[166] SPARKASSENAUSBILDUNG - SPARKASSENAKADEMIE 2002.

Parallel dazu versteht sich die Fachlaufbahn als Spezialisierungsfortbildung für sehr spezifische Tätigkeiten, z. B. im Bereich Marketing, Daten-Service, Wertpapier- oder Auslandsgeschäft. Je nach persönlicher Zielperspektive sieht die Fachqualifizierung die Teilnahme an entsprechend abgestimmten, regionalen Fachseminaren vor. Stand der Fachseminar-Qualifizierung jedoch bisher der abschluss- und zielorientierte Studiengang zum/r Sparkassenbetriebswirt/in gegenüber, hat man sich analog zum Fachwirtekonzept auch hier für eine Ergänzung der bestehenden Seminarstruktur entschieden: Nach abgeschlossenem Studium zum Sparkassenfachwirt und der erfolgreichen Absolvierung eines Fachseminars (I und II) besteht die Möglichkeit zur Teilnahme am Aufbaustudiengang ‚Sparkassenbetriebswirt/in für Spezialisten'. Entsprechend der parallelen Karriereverläufe ist es nun also ‚gleichberechtigt' für beide Qualifizierungswege möglich, den Titel ‚Sparkassenbetriebswirt/in' zu erwerben und sich so entweder für eine Tätigkeit im Stabsbereich oder im Bereich von Kundenberatung zu qualifizieren.

Die neu konzipierte Aufstiegsfortbildung für Spezialisten verfolgt dabei als Zielperspektive die spezifisch aufgabenbezogene Qualifizierung des zukünftigen Nachwuchses für Führungs- und Steuerungspositionen in der Sparkassenorganisation: „Der Aufbaustudiengang richtet sich an Mitarbeiter/innen, die (...) in der Sparkasse eine entsprechende Spezialistenfunktion wahrnehmen. Sofern diese Mitarbeiter/innen darüber hinaus auch Führungs- und Steuerungsaufgaben übernehmen sollen, haben sie (...) die Möglichkeit, ihre Spezialistenqualifikation um das erforderliche Generalisten- und Führungs-know-how zu erweitern" (WLSGV 2000c, S. 2). Der Studiengang wird innerhalb der Sparkassenorganisation in dieser Form seit 2001 angeboten und versteht sich als Ergänzung des traditionellen Generalisten-Lehrgangs zum/r Sparkassenbetriebswirt/in. Er ist integriert in ein transparentes und gleichsam sehr flexibles, horizontal durchlässiges Fortbildungssystem, das insgesamt sieben unterschiedliche Spezialisierungswege vorsieht (vgl. **Abb. 7-3**). Neben der abgeschlossenen Berufsausbildung und erfolgreichen Teilnahme an der vorgeschalteten Fortbildung zum/r Sparkassenfachwirt/in ist eine zweijährige Berufspraxis im Unternehmen Zulassungsvoraussetzung.

Abb. 7-3: System der Aufstiegsfortbildung der Westfälisch-Lippischen Sparkassenakademie für Generalisten und Spezialisten (WLSGV 2000a, Anlage 2).



Gleiche Kennzeichnung *, ** usw. bedeutet, dass eine horizontale Kombination grundsätzlich möglich ist. Die Zahlenangaben in Klammern stehen für die Gesamtstundenzahl.

Entsprechend der Zielsetzung, d. h. der Übernahme von spezialisierten Leitungsfunktionen in der Sparkassenorganisation, sieht das Curriculum eine inhaltliche Schwerpunktlegung in den Bereichen ‚Betriebswirtschafts- und Managementlehre' (63 % an der Gesamtstundenzahl) sowie ‚Entwicklung von Handlungskompetenz' (37 %) vor (vgl. WLSGV 2000d, S. 5). Dabei werden als berufliche Handlungskompetenzen die Bereiche ‚ergebnis- und zielorientierte Mitarbeiterführung', ‚Kommunikation' sowie ‚rationelle Arbeitstechniken' fokussiert. Ganz konkret werden folgende Lernziele formuliert:

„Die Teilnehmer können

- ihre eigene Persönlichkeit reflektieren,
- eine aktive, unternehmerische Rolle in Sparkassen übernehmen,
- Gruppenstrukturen und -prozesse analysieren und mit Konflikten umgehen,
- Arbeitsergebnisse wirkungsvoll präsentieren und Gruppen zielorientiert moderieren,
- das eigene Führungsverhalten erkennen und überprüfen,
- die Bedeutung der vertriebsorientierten Mitarbeiterführung für den Betriebserfolg erkennen,
- Einzel- und Gruppengespräche mit Mitarbeitern ergebnisorientiert führen" (WLSGV 2000d, S. 20).

Die Schwerpunkte ergeben in ihrer Zieldefinition somit ein strategisches Trainingsprogramm für die Sicherstellung von hoch qualifizierten und gleichzeitig fachlich spezialisierten Nachwuchskräften.

7.4.4 Stufe 3: Dipl.-Sparkassenbetriebswirt/Dipl.-Sparkassenbetriebswirtin

„Aufgabe ist die Vorbereitung der Seminarteilnehmer auf obere Führungsaufgaben in Sparkassen und Landesbanken."[167]

Der erfolgreiche Abschluss der vorgeschalteten Fortbildungsstufen sowie die entsprechende Praxisbewährung sind förderwürdige Kriterien für die Studiengangzulas-

[167] SPARKASSENAUSBILDUNG - SPARKASSENAKADEMIE 2002.

sung mit Ziel ‚Diplom-Sparkassenbetriebswirt/in'. Das viersemestrige Studium, beispielsweise an der Deutschen Sparkassenakademie in Bonn, sieht nach einem neunmonatigen Grundstudium einen elfmonatigen Vollzeitlehrgang (Präsenzstudium) zur Vorbereitung auf gehobene Führungspositionen in der Sparkassenorganisation vor. Die Qualifizierung der zukünftigen Filial- und Hauptabteilungsleiter konzentriert sich dabei zum einen auf die Fachausbildung in den Bereichen Volks- und Betriebswirtschaftslehre, Recht sowie geschäftspolitischen Themengebieten (Sparkassen- und Kreditwesen). Der Lehrplan (**Tab. 7-3**) beinhaltet zum anderen aber auch ein so genanntes Management- oder Führungskräftetraining mit Anteilen an Wirtschaftspsychologie und Kommunikation (ca. 20 % an der Gesamtstundenzahl). Der Diplomabschluss und die damit verbundene Perspektive einer Spitzenstellung im Unternehmen führen schließlich zur Gleichstellung mit einer akademischen Abschlussprüfung. Parallel zur Führungskarriere besteht auf dieser Fortbildungsstufe die Möglichkeit zur Fortsetzung der Fachlaufbahn zum qualifizierten Spezialisten mit Einsatz als Revisor, Controller oder Firmenkundenberater (vgl. **Abb. 7-2**).

Fächergruppe / Fachgebiet	Stundenzahl
I. Sparkassen- und Kreditwesen	
1.1. Kreditwesen	46
1.2 Sparkassenbetriebslehre	56
1.3 Leitkonzepte der Geschäftspolitik	30
1.4 Geschäftspolitische Symposien	18
II. Volkswirtschaftslehre	
2.1 Allgemeine Volkswirtschaftslehre	72
2.2 Geld und Kredit	72
2.3 Wirtschaftspolitik	44
III. Betriebswirtschaftslehre	
3.1 Allgemeine Betriebswirtschaftslehre	80
3.2 Betriebswirtschaftliche Steuerlehre	54
IV. Recht	
4.1 Bürgerliches Recht	58
4.2 Handels- und Gesellschaftsrecht	54
4.3 Öffentliches Recht	56
V. Wirtschaftspsychologie und Kommunikation für Führungskräfte	
5.1 Organisations- und Führungspsychologie	54
5.2 Marktpsychologie	38
5.3 Kommunikation	96
VI. Wahlpflichtfach: Wirtschaftsenglisch	54
VII. Gastvorlesungen	12
VIII. Studium generale	20
IX. Exkursionen	60
X. Tests / Klausuren / Kolloquien	80
XI. Verfügungsstunden	12
Gesamtstundenzahl	1.012

Tab. 7-3: Stundentafel des Studiengangs Dipl.-Sparkassenbetriebswirt/ Dipl.-Sparkassenbetriebswirtin (SPARKASSENAUSBILDUNG - SPARKASSENAKADEMIE 2002).

7.4.5 Zusammenfassung

„Die Anforderungen an den heutigen Sparkassenberater sind enorm hoch. Beratung wird wichtiger denn je. Die Kunden sind bestens informiert und erwarten ein hohes Beratungsniveau. Spezialwissen ist gefragt und der Wunsch vieler Mitarbeiter sich weiterzuentwickeln wird immer stärker. Die Personalabteilung unterstützt die Mitarbeiter mit externen und internen Bildungsmaßnahmen.“[168]

Das Aufzeigen der kontinuierlichen Karrierechancen ist Bestandteil der Nachwuchsrekrutierung in der Sparkassenorganisation. Dabei sieht das transparente und aufeinander abgestimmte dreistufige Fortbildungskonzept zwei parallel verlaufende Karrierepfade vor: Die Kundenberaterlaufbahn im Front-office und die zunehmende Spezialisten-Karriere im so genannten Back-office, d. h. Stabs- und Marktfolgebereich. Die Reorganisationsprozesse in der Branche gehen jedoch konform mit personalpolitischen Veränderungen, die auch zu neuen Weichenstellungen in den Karrierestufen geführt haben.

Konkret kann nun auch die Spezialisten- und Fachlaufbahn abschlussorientiert über die Studiengangsstufen des Sparkassenfachwirts und -betriebswirts absolviert werden (**Abb. 7-4**). Diese Anpassung entspricht der Tendenz zunehmender Kundensegmentierung und der differenzierten Orientierung bzw. Abstimmung von Beratungs- und Dienstleistungsangeboten auf die Kundengruppen. Ausgehend davon, dass über standardisierte und modularisierte Angebote der Grundbedarf an Beratung und Produktangebot gedeckt ist, sollen forciert neue Märkte im Privat- und Firmenkundensegment erschlossen werden. Für die Gewinnung dieser Kundengruppen, so die Personaltendenz, sind hoch qualifizierte und gleichsam -spezialisierte Beraterprofile erforderlich.

[168] KREISSPARKASSE 2000, S. 15.

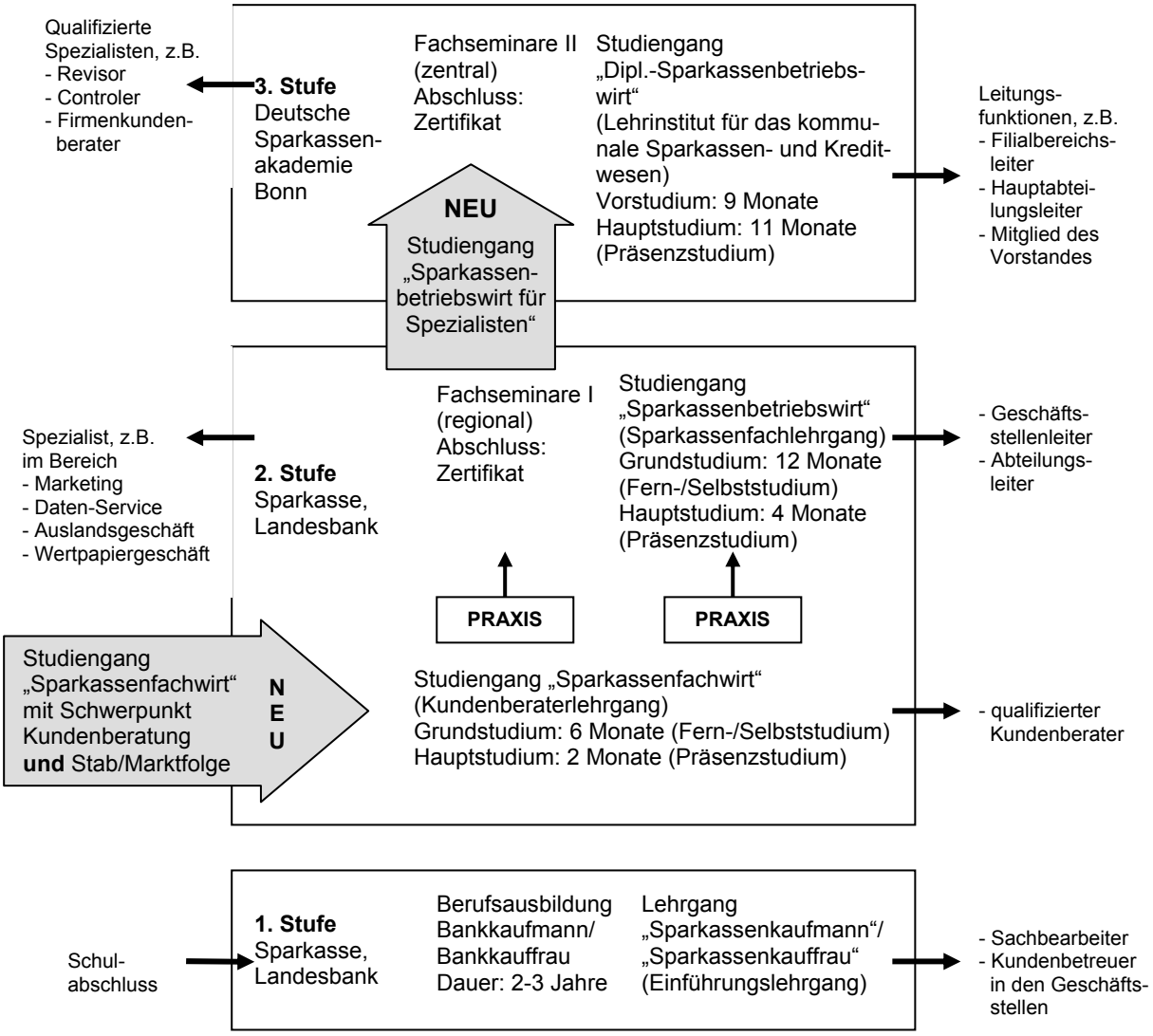


Abb. 7-4: ‚Erweiterte' Karrierestufen der Sparkassenausbildung (SPARKASSENAUSBILDUNG - KARRIERELEITER 2002 und eigene Ergänzung der ‚neuen' Studiengänge).

7.5 Spezialisierungstendenzen mit Zukunft

7.5.1 Existenzgründer- und Firmenkundenbetreuer/in

„Die Teilnehmer werden aufbauend auf qualifizierten Vorkenntnissen und längeren praktischen Erfahrungen auf eine anforderungsgerechte, umfassende Firmenkundenbetreuung vorbereitet.“[169]

Existenzgründer sind die Firmenkunden von morgen. Ihrer Akquisition mit dem Ziel einer dauerhaften Institutsbindung wird deshalb innerhalb des Kreditgewerbes ein entsprechend hoher Stellenwert beigemessen. Das zeigt sich zum einen an der Bereitstellung eines umfangreichen und gleichsam individuell zugeschnittenen Dienst-

[169] DEUTSCHE SPARKASSENAKADEMIE 2002a.

leistungsangebots für diese Kundenklientel. Zum anderen stehen diese Dienstleistungspakete weniger für ein Beratungs- als vielmehr ein durchdachtes und sehr zeit- und personalintensives Betreuungskonzept, bei dem insbesondere der Kundenpflege durch persönliche Kommunikation ein zentraler Stellenwert beigemessen wird (vgl. SCHMOLL 2002). Vor allem in der Gründungsphase und den ersten Geschäftsjahren wird die Pflege der Beziehungsebene als Investition für eine dauerhafte Kundenbindung gesehen (vgl. HUNKE 2002; vgl. SCHMOLL 2002).

Das Kompetenzprofil

Für das Kompetenzprofil des Existenzgründer- oder Firmenkundenbetreuers ergibt sich als formale Einstiegsvoraussetzung der Abschluss zum Sparkassenfachwirt sowie ausreichende Berufserfahrung im Firmenkundengeschäft. Die Entsendung zur Teilnahme an den entsprechenden Fachseminaren, beispielsweise an der Deutschen Sparkassenakademie, erfolgt nach Überprüfung der fachlichen Voraussetzungen.[170] Konkret setzt das Firmenkundenbetreuer-Seminar „fundierte sparkassengeschäftsbezogene, betriebs- und volkswirtschaftliche, rechtliche, steuerliche und verkäuferische Kenntnisse voraus. Im Aktivgeschäft, im Kreditsicherungs- und Unternehmensrecht sowie bei der Bonitätsbeurteilung und dem Verkauf werden vertiefte Kenntnisse vorausgesetzt. In den übrigen Bereichen, vor allem im Auslands- und Anlagegeschäft sowie im Electronic Banking und bei den Verbundgeschäften, sind Grundlagenkenntnisse erforderlich. (...) Sofern die notwendigen Kenntnisse nicht vorhanden sind, wird der Besuch regionaler Aufbauseminare zum Firmenkundengeschäft empfohlen“ (DEUTSCHE SPARKASSENAKADEMIE 2002a).

Wesentliches persönliches Eignungskriterium ist jedoch der Aspekt der Kundenorientierung, und so weist z. B. die Stellenprofilbeschreibung für die Position eines Firmenkundenberaters insbesondere

- die positive Einstellung zur kunden- und ertragsorientierten Beratung,
- die Freude am Umgang mit Menschen sowie
- ausgeprägte verkäuferische Fähigkeiten

aus (vgl. SPARKASSE 2002).

[170] Die Fortbildung zum ‚Firmenkundenbetreuer’ gliedert sich in drei Teilabschnitte mit einem Gesamtumfang von 5 Wochen. Sie endet nach erfolgreicher Klausur und mündlicher Prüfung mit einem Zertifikat der Deutschen Sparkassenakademie (vgl. DEUTSCHE SPARKASSENAKADEMIE 2002a).

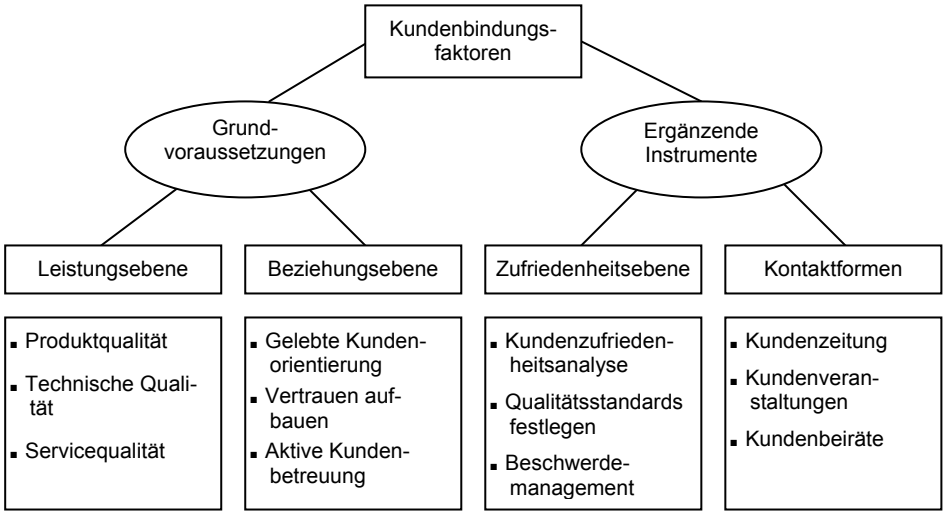


Abb. 7-5: Elemente des Kundenbindungsmanagement (SCHMOLL 2002, S. 321).

Eine aktive und vertrauensvolle Kundenbetreuung, so zeigen die Erfahrungswerte, wird zum ausschlaggebenden Differenzierungskriterium im Firmenkundengeschäft und bestimmt die Initiierung und Qualität der Geschäftsbeziehungen: „Die Erfahrung zeigt nämlich, dass im mittelständischen Firmenkundengeschäft die Qualität der persönlichen Beziehung für die Kundenhaltung und Kundenbindung vielfach entscheidender ist als die Sachebene“ (SCHMOLL 2002, S. 325). Sie sollte dabei als ‚gelebte Kundenorientierung’ (**Abb. 7-5**) verstanden werden, die nicht auf abstrakten, nüchternen Geschäftsverbindungen basiert als vielmehr die Orientierung an den Bedürfnissen, Sorgen und Herausforderungen der mittelständischen Unternehmer in der Region sucht (vgl. SCHMOLL 2002, S. 320 f.). Als spezialisierte Firmen- und Gewerbekundenbetreuer werden zunehmend auch Fachseminare für ‚Kommunalkundenbetreuer’ angeboten, die auf die intensivere Beratung und Beziehungspflege der Kommunen und Gewährträger abzielen (vgl. DEUTSCHE SPARKASSENAKADEMIE 2002c).

Immer wieder wird dabei die besondere Relevanz der vertrauensvollen Beziehungsebene zwischen Kunde und Berater/Betreuer betont. Als Schnittstelle zwischen Unternehmer und Kreditinstitut entscheidet seine Eignung über Erfolg und/oder Misserfolg der Geschäftsbeziehung (vgl. HUNKE 2002, S. 29; vgl. EGGERT/LOH 2002, S. 27). Das ‚Ausmaß’ dieser Beziehungsebene wird umso deutlicher, wenn man darüber hinaus berücksichtigt, dass das Betreuungskonzept für diese Klientel auf der Strategie des ‚fixen Ansprechpartners’ beruht: „Neben diesen geschäftsorientierten Über-

legungen ist für den Aufbau einer Beziehungsebene der menschliche Aspekt natürlich von besonderer Relevanz. Was der Kunde sucht, sind oftmals nicht Produkte, sondern das dahinter stehende Vertrauen des Mitarbeiters. Dieses Vertrauen entsteht nicht von heute auf morgen, sondern muss durch längere Zeit aufgebaut werden. (...) Allzu häufige Änderungen der Kundenbetreuer stören daher das Beziehungsgefüge und können das Klima der Beziehung spürbar verschlechtern" (SCHMOLL 2002, S. 321).

Dieses Beziehungsklima kann darüber hinaus auf bestimmte Kundentypen hin konkretisiert werden, die in ihren jeweiligen Verhaltensmustern spezifische Motivations- und Beratungsweisen erfordern. Einen konkreten Anlass für eine Typendifferenzierung gab beispielsweise die Änderung der Eigenkapitalrichtlinien für Kreditinstitute (Basel II) mit ihren Konsequenzen für die Bonitäts- und Risikobewertung der Kreditnehmer. Die erfolgreiche Anpassung von Basel II auf Organisations- und insbesondere personelle Befähigungskonzepte war Anlass für eine Reihe neue Fortbildungsseminare.[171] In der Verbindung von Bankstrategie und Kundenbetreuung lassen sich dabei vier Typen[172] von Kreditnehmern identifizieren, denen entsprechende Beraterprofile zugeordnet werden können: „Um den einzelnen Firmenkundenbetreuer nicht zu überfordern, ist es notwendig, für die unterschiedlichen Kundentypen Szenarien mit eindeutigen Verhaltensrichtlinien zu entwickeln. So erhalten sie klare Vorgaben für den Umgang mit Kreditnehmern bei der Umsetzung von Basel II" (SCHMIDT G. 2002, S. 39). Insgesamt rundet eine hohe Eigeninitiative, d. h. die Bereitschaft zur aktiven Kundenansprache, das Kompetenzprofil ab und stellt so die Basis für die Initiierung und Pflege einer dauerhaften und vor allem partnerschaftlichen Kunde-Berater-Beziehung.

Ergänzende Dienstleistungsangebote

Die notwendigen persönlichen Voraussetzungen werden über entsprechende Fachfortbildungen sowie vielfältige Dienstleistungsangebote seitens der Sparkassenorganisation insbesondere um spezifische und fundierte Branchenkenntnisse ergänzt. So sind gerade der Firmenkunden- und explizit der Existenzgründerbereich Beratungsfelder, für die im Laufe der letzten Jahre im Kontext von Neukundenakquisition und

[171] Z. B. das Fachseminar der Deutschen Sparkassenorganisation ‚Unternehmerisch verhandeln mit Firmenkunden - eine Vorbereitung auf Basel II' (vgl. DEUTSCHE SPARKASSENAKADEMIE 2002b).
[172] Konkret wurden folgende Kreditnehmertypen identifiziert: Technologen, vertriebsstarke Kunden, Konservative, Taktierer (SCHMIDT, G. 2002, S. 40).

Kundenbindungsprozessen ein umfangreiches Dienstleistungskonzept entwickelt wurde. Zwei wesentliche und gleichsam sehr komplexe Bestandteile der begleitenden Kundenbindungsstrategien sind Existenzgründerwettbewerbe und die Einrichtung von Existenzgründerzentren:

- **Existenzgründerwettbewerbe**

  ‚Start Up' ist der größte bundesweite Existenzgründerwettbewerb und eine von den Sparkassen, der McKinsey & Company Unternehmensberatung sowie des Stern Magazins getragene Gemeinschaftsinitiative. Prämiert werden professionelle und Erfolg versprechende Geschäftsideen, die auf Grundlage eines umfassenden Planungskonzepts ihre kurzfristige, praktische Umsetzung ermöglichen (vgl. START UP 2002).

- **Existenzgründerzentren**

  Das Konzept der Existenzgründerzentren basiert auf einem umfassenden ‚Rundum-Service': z. B. die Bereitstellung von Büroräumen zu günstigen Mietkonditionen, Übernahme der Sekretariatskosten (Personal, Ausstattung), Existenzgründerstammtisch, Ratgeberliteratur, Fachtagungen (vgl. HUNKE 2002, S. 29 f.).

Diese ergänzenden Dienstleistungsangebote und das spezifische Schulungsprogramm für die Firmenkunden- und Existenzgründerbetreuer ergeben zusammen ein bewusst gestaltetes Kundenbindungsmanagement. Dabei sieht das Fortbildungskonzept nicht nur die Verbindung von fachrelevanten und verhaltens- bzw. kommunikationsorientierten Inhalten als vielmehr die anwenderorientierte Vertiefung beratungsrelevanter Themen zur Initiierung eines Beziehungsprozesses zwischen Kunde und Berater vor.

7.5.2 Berater/in vermögenbildender Privatkunden

„Was bei Private Banking wirklich zählt, ist die Persönlichkeit des Kundenbetreuers. Gefragt ist der Generalist mit vernetztem Denken, der Beziehungsmanager mit ausgeprägtem Gespür für wechselseitige, informative Kundenkontakte, der Analyst mit der Fähigkeit, Kundenbedürfnisse über operationale Ziele in Produkte mit nachvollziehbarem Kundennutzen umzuwandeln."[173]

[173] SCHMIDT R. 2002, S. 19.

Die steigende Zahl vermögender Privatkunden führt im Banken- und Sparkassenbereich zunehmend zur Bereitstellung eigenständiger Serviceangebote für diese anspruchsvolle Kundenklientel. In Anbetracht des zu betreuenden Finanzpotenzials bzw. der Gefahr, für diese Zielgruppe und die damit verbundene Ertragsquelle nicht entsprechend positioniert zu sein, werden ausgefeilte Berateransätze konzipiert.[174] Der Fokus der Top-Kunden-Beratung basiert dabei auf dem Leitkonzept von Ganzheitlichkeit und Individualität (vgl. SCHMIDT R. 2002, S. 17 f.; vgl. FLEISCHER 2002, S. 66). Die Beratung versteht sich als umfangreiches Finanzmanagement-Paket, das alle Einflussfaktoren auf die private Vermögenssituation berücksichtigt. Exemplarisch sei an dieser Stelle auf das ‚Financial-Planning'-System der Nassauischen Sparkasse (Naspa) verwiesen, die Ende 2000 über drei private Banking-Center und mit einem Personalstamm von 17 Mitarbeitern in das Beratungsgeschäft für vermögenbildende Privatkunden eingestiegen ist (vgl. **Tab. 7-4**).[175] Ergänzt wird der ganzheitliche Beratungsansatz durch den Aspekt der individuellen Kundenansprache: Jeder Kunde hat stets denselben Ansprechpartner in der Bank. Insbesondere Personalwechsel sind neben Service- und Performancemängeln Gründe für die sinkende Bankenloyalität der anspruchsvollen Kundenklientel (vgl. TILMES[176] zitiert nach ENGELBRECHT 2001).

Der Berater hat nun als „Beziehungsmanager" (SCHMIDT R. 2002, S. 18) für ein umfangreiches Dienstleistungspaket zu sorgen, das im Sinne eines individuellen Finanzplans die Analyse, Planung und Betreuung des Kundenvermögens beinhaltet. Das sieht zwar die Einbeziehung externer Spezialisten (z. B. Wirtschaftsprüfer, Steuerberater) als Fachexperten vor, fordert aber von ihm eine kontinuierliche, aktive Kundenansprache sowie den Aufbau und die Pflege einer partnerschaftlichen Beziehung.

[174] Aktuelle Studien prognostizieren Wachstumsraten von jährlich von 15 % für den europäischen Markt vermögender Privatkunden und verweisen insbesondere für Deutschland auf die anstehenden Vermögensumschichtungen durch Erbschaften in Höhe von ca. 2000 Mrd. Euro. Gleichzeitig muss jedoch auch festgestellt werden, dass die Einstiegsbarriere für die höhere Vermögensklasse deutlich gesenkt wurde (vgl. ENGELBRECHT 2001; vgl. FLEISCHER 2002, S. 66).
[175] Weitere Informationen: NASPA 2002.
[176] Financial-Planning-Experte an der ebs FINANZAKADEMIE (vgl. ebs FINANZAKADEMIE 2002).

Financial Planning
▪ Finanzierungsmanagement (Währungskredite, Forward-Darlehen, Finanzierung von Freiberuflern, Beteiligungsfinanzierung, Lombardfinanzierung) ▪ Vermögensmanagement (Anlageberatung, WP-Einzelberatung, Vermögensverwaltung, steuerliche Optimierung, Finanzinnovation) ▪ Immobilienmanagement (Immobilienkauf, Immobilienverkauf, Immobilienbewertung, Immobilienbeteiligung, steuerliche Optimierung, Immobilienfinanzierung) ▪ Vorsorgemanagement (Risikoidentifizierung, Risikogewichtung, Risikodeckung) ▪ Vermögensnachfolgeplanung * (steuerliche Optimierung, Unternehmensnachfolge, Testamentvollstreckung, Stiftungen/Trust) ▪ weitere Leistungen (Venture Capital, geschlossene Beteiligung) * unter Einbeziehung Ihres Steuerberaters, Rechtsanwalts und Notars

Tab. 7-4: Private Banking Dienstleistungsangebot der Nassauischen Sparkasse (SCHMIDT R. 2002, S. 18).

Entsprechend der mit dem Privat-Banking-Bereich verbundenen Ertragsquellen fördern die Kreditinstitute ihre angehenden Kundenberater durch umfangreiche und gleichsam sehr kostenintensive Weiterbildungen. Qualitätskriterium guter Beratung für diese Zielgruppe ist die Beraterpersönlichkeit, die die immer wieder betonte Vertrauensbasis zwischen Kunde und Unternehmen schafft. Teilnahmevoraussetzung ist demnach neben qualifizierten Fachkenntnissen vor allem die praktische Erfahrung im Beratungsbereich. Für die anspruchsvolle Kundenklientel werden keine universellen „Wald und Wiesen"-Berater (ENGELBRECHT 2001) gesucht, die gleichzeitig unterschiedliche Zielgruppen (z. B. Vorstände, leitende Angestellte, Unternehmer oder Mediziner) betreuen als vielmehr persönliche Berater und Betreuer, die ‚ihre Zielgruppe' und deren spezifische Bedürfnislage sehr genau kennen und somit in der Lage sind, eine professionelle und ganzheitliche Vermögensplanung zu leisten (vgl. ENGELBRECHT 2001; vgl. DORN-SEIFERT 2002).

Die Förderung der ‚holistischen' Berater-Persönlicheit (vgl. HATTEMER 2001, S. 20) steht somit auch im Zentrum der Weiterbildungsmaßnahmen, beispielsweise in den Seminarangeboten für ‚Führungskräfte in der Finanzberatung' der Privaten Akademie

für angewandte Finanzberatung GmbH (AKAFIN): „Eine ganzheitliche Beratung nach dem AKAFIN-Ansatz reduziert den Kunden nicht auf den Anleger, Steuersparer oder Aktien-Freak. Der ganzheitliche Finanz- (Steuer-, Rechts-) Berater muss den unterschiedlichen Sichtweisen und Rollenanforderungen verschiedener Kunden entsprechen, als Informationslieferant und Beziehungsmanager, Fachexperte, Abrater und Warner, Unternehmensbetreuer, Coach und vor allem als Vertrauensperson" (HATTEMER 2001, S. 20 - Hervorhebung im Original; A. d. V.). Neben fachlichen Elementen wie Altersvorsorge, Risikomanagement, Immobilienanlage oder Steueroptimierung wird forciert auf den Ausbau der Beraterkompetenz Wert gelegt und diese durch entsprechende Methodenkenntnisse (z. B. Interviewtechnik) gefördert (vgl. AKAFIN 2002).

Fachthemen und die Vermittlung bzw. anwendungsorientierte Vertiefung persönlichkeitsorientierter Inhalte zeichnen auch die Vermögensmanagement-Seminare der Sparkassenorganisation aus. Die Teilnahmeberechtigung an der zwanzigtägigen Weiterbildung[177] sieht „fundierte betriebs- und volkswirtschaftliche, rechtliche, steuerliche und verkäuferische Kenntnisse" (DEUTSCHE SPARKASSENAKADEMIE 2002d) vor. Darüber hinaus werden umfangreiche Produktkenntnisse im Aktien-, Renten- und Derivatebereich gefordert. Als formale Einstiegsvoraussetzung ergibt sich weiterhin die erfolgreiche Teilnahme an den sparkassenspezifischen Fachseminaren zum Thema ‚Vermögensberatung' oder die abgeschlossene Weiterbildung zum/r Individualkundenberater/in (vgl. DEUTSCHE SPARKASSENAKADEMIE 2002d). Somit ist auch der ‚Berater für vermögenbildende Privatkunden' eingebunden in das transparente Weiterbildungskonzept der Sparkassenorganisation und stellt das Erreichen einer weiteren, hoch spezialisierten Karrierestufe dar. Diese hohe Spezialisierung zeigt sich neben der fachlichen Tiefe in der adressatengerechten Ansprache bzw. Beratungs- und Betreuungsreife des Mitarbeiters. Beides zusammen zeichnet die Berater-Persönlichkeit aus und ist Selektionskriterium bei der Suche nach einem adäquaten Finanzplaner für das eigene Vermögen.

Dagegen gestaltet sich die Suche nach einer Vertrauensperson für die persönliche Finanzplanung auf dem freien und zugleich sehr jungen Beratermarkt bereits als recht schwierig. Intransparenz besteht vor allem hinsichtlich der Leistungs-, Service-

[177] Die Weiterbildung besteht aus vier Seminareinheiten mit jeweils fünf Tagen. Insgesamt erstreckt sich das Seminar über einen Zeitraum von ca. vier Monaten.

und Preispalette: Welchen Umfang sollte eine Vermögensplanung beinhalten und zu welchen Konditionen sollte/darf sie angeboten werden Dabei beginnt eine „erstmalige Beleuchtung“ (ENGELBRECHT 2001) der eigenen Finanzsituation bei ca. 1.500 €, bewegt sich der Durchschnitt jedoch schon in der Spanne von 2.500 bis 5.000 €.

Die Suche nach Übersichtlichkeit hat die Forderung nach Qualitätskriterien bewirkt und erste Zertifizierungen hervorgebracht: Nach dem ‚Certified Financial Planner’ (CFP) als international anerkannter Titel und „Gütesiegel in der Finanzdienstleistungsbranche“ (TILMES[178] zitiert nach STRÖER 2001, S. 70) in punkto Fachkompetenz folgte speziell für den Bereich der Vermögensnachfolgeberatung der ‚Certified Estate Planner’ (CEP).[179] Beide Zertifizierungen setzen somit standardisierte Weiterbildungsverpflichtungen und Beratungsregeln für die Berufsausübung voraus. Der Finanzplanungsprozess für den Estate Planner ist beispielsweise nach dem Regelwerk der Diagnose-, Gestaltungs- und Umsetzungsphase und nach den Grundsätzen der ordnungsgemäßen Vermögensnachfolgeplanung durchzuführen (vgl. ebs FINANZAKADEMIE 2002). Berufliches Fehlverhalten kann den Verlust der Lizenz und das Streichen aus dem offiziellen Register nach sich ziehen (vgl. ENGELBRECHT 2001; vgl. VEREIN ESTATE PLANNER DEUTSCHLAND e.V. 2002). Die CFP-Lizenz ist zudem auf jeweils zwei Jahre befristet. Voraussetzung zur Verlängerung ist die Teilnahme an mindestens dreißig Stunden Fortbildung (vgl. BOTHE-FEHL 2001, S. 33).

Der Markt vermögenbildener Privatkunden und exklusiv ihre Vermögensnachfolgeberatung wird somit ein zentrales Beraterfeld der Zukunft sein, das sich analog zum Anspruch der gehobenen Klientel auch durch eine anspruchsvolle und in dieser Form ganzheitliche Beratungs- und Betreuungskompetenz der Mitarbeiter auszeichnen muss. Für die Vermögensplanung der exklusiven Klientel muss ihre Erwartungshaltung an

- professionellen Service,
- hohe Individualität in Kommunikation und Produktangebot,
- Qualität und Kontinuität in der Beratung,
- Transparenz in der Preisgestaltung und

[178] Financial-Planning-Expertin an der ebs FINANZAKADEMIE (vgl. ebs FINANZAKADEMIE 2002).
[179] Der ‚Certified Financial Planner’ (CFP) wird in Deutschland seit 1997 lizenziert, der ‚Certified Estate Planner’ (CEP) folgte 2001 (vgl. ebs FINANZAKADEMIE 2002).

- angemessene Performance

entsprochen werden (vgl. STEINIG 1999, S. 132).

7.6 Zwischenfazit: Perspektiven für die Mitarbeiterrekrutierung – Personalpolitische Aufweichfaktoren für das Karrieresystem

„Die Tugend gradliniger Laufbahn- und Karriereentwicklung taugt zukünftig nur bedingt. Gefragt wird vielmehr der Wechsel zwischen Fach-, Führungs- und Projektverantwortung im Rahmen einer Bank-Berufs-Karriere sein.“[180]

Nach dem Aufzeichnen klassischer Karrierepfade entlang des dreistufigen Weiterbildungskonzepts soll im Folgenden auf ‚Aufweichfaktoren' für diese kontinuierlich angelegte Aufstiegslaufbahn und die damit verbundenen personalpolitischen Konsequenzen eingegangen werden. Der sich abzeichnende Personalabbau infolge des gravierenden Strukturwandels sowie die in diesem Zusammenhang prognostizierten Unternehmensfusionen deuten das Ausmaß eines Paradigmenwechsels in Sachen Personalpolitik und Unternehmenskultur an. Die Verschiebung geschäftspolitischer Prioritäten wird nach KRÜGER erhebliche Auswirkungen auf die Mitarbeiter und ihre Einbindung in das bisherige „versorgungs- und laufbahnorientierte Ordnungs- und Wertesystem der deutschen Banken“ (KRÜGER 1998, S. 446) haben. Auf der Basis verstärkter Lean-Banking-Strukturen werden diese immer weniger auf die bestehenden Formen „behüteter Personalentwicklung“ (KRÜGER 1998, S. 446) zurückgreifen können als vielmehr neu formierte Leistungs- und Leitungskulturen zu spüren bekommen. Ihre Folgen werden sich auch in den Führungsstrategien und den daran geknüpften Karrierepfaden niederschlagen.

Konkret für das mittlere Bankenmanagement skizziert KRÜGER ein neues Karrieremuster (**Abb. 7-6**), das sich abweichend vom hierarchischen und geradlinigen Dreistufenkonzept durch horizontale Wechsel zwischen Fach-, Führungs- und Projektlaufbahnen auszeichnet. Nur durch veränderte Leitungsstrukturen auf der Basis verstärkter unternehmerischer Freiheitsgrade für Kunden- und Ergebnisverantwortung könne der sich abzeichnende Strukturwandel bewältigt werden. Zugleich erfordern diese Freiheitsgrade jedoch entsprechende Leistungsstrukturen im Sinne personal-

[180] KRÜGER 1998, S. 446.

politischer Flexibilität sowohl für Fach- und Projekt- als auch für Führungsaufgaben (vgl. KRÜGER, S. 446 ff.). Das Kompetenzprofil eines Firmenkundenberaters erfordere zwangsläufig den Einblick in das Expertenfeld von Produktspezialisten, um „das Können der Spezialisten besser einzuschätzen lernen, daß die das Vertrauen in deren Qualifikationen erhöhen“ (ROMETSCH 1999, S. 174) und somit eine umfassende und hochwertige Beratung geleistet werden kann.

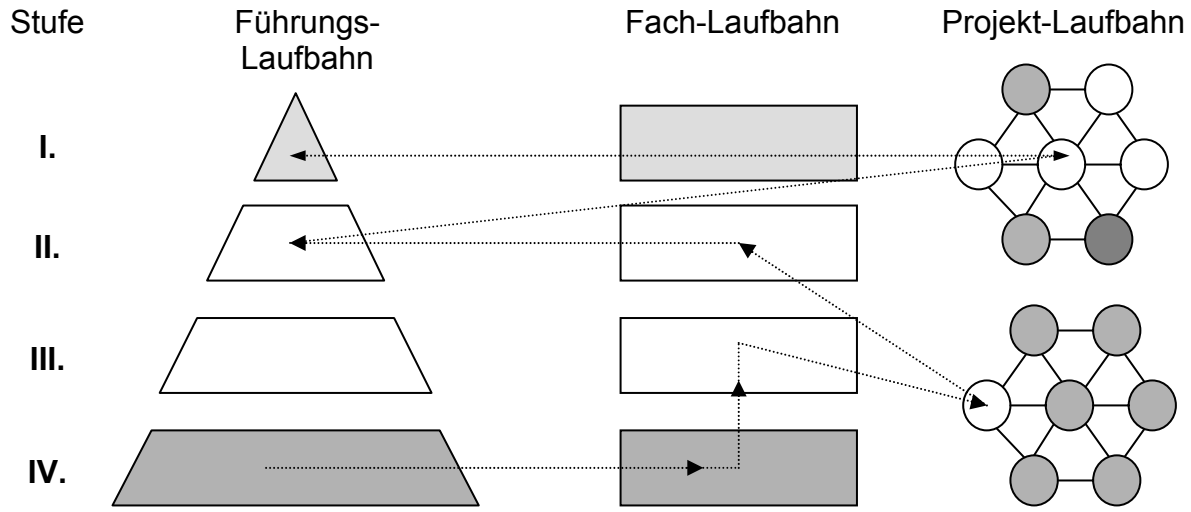


Abb. 7-6: Das neue Karrieresystem in den Banken (KRÜGER 1998, S. 448).

Die Modifizierung von Karrieresystemen geht - insbesondere im Privatkundengeschäft - einher mit einer verstärkten Marktsegmentierung und den daraus resultierenden personalpolitischen Restrukturierungsprozessen. Sie basiert nach WEGENER auf einer individuellen **Strategie-Validierung**, die den Instituten zur Identifizierung notwendiger Abgrenzungsfaktoren und zur Neuausrichtung von Geschäftsprozessen dient (vgl. WEGENER 2002, S. 591 ff.). Diese Neuausrichtung beinhaltet eine Modifizierung von Prozessgestaltung, systematischen Positionierungen von Mitarbeiterressourcen und der Gestaltung von Geschäftssystemen (**Tab. 7-5**). Als idealtypische Möglichkeiten der Marktpositionierung kann eine individuelle Geschäftsstrategie entwickelt werden, deren Erfolg „eine bewusste und konsequente Festlegung auf ein in sich konsistentes Muster strategischer Variablen“ (WEGENER 2002, S. 592) erfordert.

	Prozesse	Mitarbeiter	Systeme
Exklusiver Privatbankier	▪ Fokus auf Vertriebs- und Beratungsprozesse ▪ Geringe Spezialisierung bzw. Arbeitsteilung ▪ Auslagerung von Transaktions- und teilweise Produktionsprozessen	▪ Hohe Bedeutung der Kombination von fachlicher und sozialer Kompetenz ▪ Persönlicher Zugang zu relevantem Milieu ▪ Beziehungsqualität als Kriterium für Anreizsysteme	▪ Unterstützung des (individuellen) Kundenmanagements - CRM ▪ Selektive Unterstützung von Beratungsprozessen ▪ Kundenorientierung (online)
Fokussierter Spezialist	▪ Fokus auf Integration von Vertriebs-, Produktions- und Transaktionsprozess für das Expertisegebiet ▪ Hohe Spezialisierung bzw. Arbeitsteilung	▪ Hohe Bedeutung der fachlichen Kompetenz ▪ Systematische Weiterbildung ▪ Umsatz und Lösungsqualität als Kriterien für Anreizsysteme	▪ Unterstützung von Analyse- sowie Modellierungs- bzw. Simulationsprozessen ▪ Integration mit Systemen für nachgelagerte Prozessschritte
Neutraler Berater	▪ Fokus auf Vertriebs- und Beratungsprozesse ▪ Effiziente Abbildung externer Schnittstellen zu Produktlieferanten ▪ Geringe Spezialisierung bzw. Arbeitsteilung	▪ Hohe Bedeutung der sozialen Kompetenz ▪ Effiziente Ausbildungssysteme ▪ Umsatz und Share-of-Wallet als Kriterien für Anreizsysteme	▪ Unterstützung des Kundenmanagements (Outbound) - CRM ▪ Unterstützung des Beratungs- und Planungsprozesses ▪ Integration mit Systemen der Produktlieferanten ▪ Kundenreporting online
Professioneller Generalist	▪ Fokus auf Integration von Vertriebs-, Produktions- und Transaktionsprozessen ▪ Hohe Spezialisierung bzw. Arbeitsteilung	▪ Hohe Bedeutung der passenden Rollenzuweisung bei i.d.R. Trennung von Vertrieb und Produktkompetenz ▪ Kombination von Vertriebs- und Expertise-Kriterien in Anreizsystemen	▪ Unterstützung des Kundenmanagements mit Integration von Produkten und Regionen - CRM ▪ Unterstützung von Beratungsprozessen ▪ Integration mit Systemen für nachgelagerte Prozessschritte ▪ Kundenreporting online

Tab. 7-5: Strategie-unterstützende Geschäftssysteme (WEGENER 2002, S. 592).

Im Kontext dieser modifizierten Geschäftsstrategien lassen sich unterschiedliche Betreuungskonzepte identifizieren, deren Ausrichtung sich entweder auf eine beziehungs- (exklusiver Privatbankier, neutraler Banker) oder produktorientierte Beratung (fokussierter Spezialist, professioneller Generalist) konzentriert. In Abhängigkeit der anvisierten Marktpositionierung bzw. -abgrenzung bewegt sich der personalpolitische Fokus in Sachen Mitarbeiterrekrutierung zwischen beziehungs- und personenabhängiger oder produkt- und problemlösungsorientierter Beratung und somit zwischen so-

zialer und fachlicher Kompetenz. Dabei stellt die gezielte und zukunftsorientierte Mitarbeiterrekrutierung eine zentrale Ressource dar. Die Erfassung und Bestimmung bzw. Abstimmung der damit verbundenen Personalentwicklungskonzepte ist angefangen von Berufsbildern, Laufbahnen, Förderprogrammen, Führungs- und Kommunikationskonzepten sicherlich erforderlich, aber gleichsam schwierig, weil sie „ihre Wirkung nur bei entsprechender Gestaltung der Anreizsysteme mit ihrem unmittelbaren Erfolg auf das individuelle Verhalten“ (WEGENER 2002, S. 593) entfaltet. Darüber hinaus plädiert WEGENER für mehr Flexibilität und das notwendige Ausschöpfen von Spielräumen, die den Instituten im Rahmen der gesetzlichen Regulierungen möglich sind (vgl. WEGENER 2002, S. 593). Diese Flexibilität wird ergänzt um die Parameter der spezifischen Unternehmensausrichtung und die für ihre Beratungs- und Betreuungsphilosophie notwendigen Qualifizierungskonzepte.

Einen weiteren ‚Aufweichfaktor', der ebenfalls auf der Ebene personalpolitischer Flexibilität einzuordnen ist, stellt die verstärkte **Rekrutierung branchenfremder Mitarbeiter** dar. Wie bereits für das Tätigkeitsfeld Vertrieb angedeutet, bewirken die Umstrukturierungsprozesse in der Kreditwirtschaft die notwendige Einbindung externen Expertenwissens, z. B. aus benachbarten Arbeitsbereichen der Versicherungsbranche oder speziell aus dem IT-Sektor. Dieses externe Expertenwissen kann für den Einsatz im standardisierten Mengenkundengeschäft das (zunächst) produktungebundene Verkaufs- und Servicepotenzial des neuen Mitarbeiters sein. Auf der Ebene des mittleren Bankenmanagements könnte eine exponierte Fach- oder Projektlaufbahn im Bereich der Firmen- oder Existenzgründerberatung liegen, z. B. als Kommunalkundenbetreuer/in mit langjähriger Beratungserfahrung und vor allem hervorragenden Kenntnissen über die regionale Branchenstruktur bzw. Vernetzung klein- und mittelständischer Unternehmen (vgl. KREISSPARKASSE 2000, S. 15; vgl. DEUTSCHE SPARKASSENAKADEMIE 2002c).

Analog zur Philosophie des Einzelkundenmanagements, d. h. des Bankmitarbeiters als festen und dauerhaften Ansprechpartner für einen Kunden oder einen ausgewählten Kundenkreis, ist den Instituten insbesondere für die Leitungsfunktionen am Aufbau stabiler Personalbesetzungen gelegen (vgl. STEINIG 1999, S. 113; vgl. SCHEIDL/HEGER/SCHMEISSER 1998, S. 232). Doch die Fluktuation in der Kreditbranche ist infolge der bereits vollzogenen Personalreduzierungen und -verdichtungen und sicherlich in Anbetracht der prognostizierten Entlassungswellen alles andere als stabil.

Ein ganz spezifisches Problem stellt dabei die mangelnde Nachwuchsrekrutierung dar. Ein Großteil der Bankkaufleute entscheidet sich nach der Ausbildung für ein Hochschulstudium, und die Rücklaufquote der fertigen Akademiker zum ehemaligen Kreditinstitut ist gering. Dabei beklagen die Institute jedoch nicht nur die personellen Fehlinvestitionen und Verluste auf der Ebene der Erstausbildung. Ebenso wie die Integration branchenfremder Mitarbeiter ist auch die Anwerbung und Wiedereingliederung der Ehemaligen bzw. fertig ausgebildeten Akademiker schwierig und mit hohen Kosten für Weiterbildungsmaßnahmen verbunden. Form und Inhalt der stark theoretisch ausgerichteten Hochschulausbildung, so der Vorwurf, würden nur begrenzt den späteren beruflichen Anforderungen in den Instituten entsprechen (vgl. SCHEIDL/HEGER/SCHMEISSER 1998, S. 232; vgl. SCHEIDL/HEGER/SCHMEISSER 1999, S. 187). Auf der Mitarbeiterbindung und Nachwuchssicherung von jungen Bankkaufleuten über die Verzahnung von Ausbildung und Studium liegen deshalb besondere Anstrengungen der Kreditinstitute.

7.7 Ansätze zur Verbindung von Aus- und Weiterbildung

7.7.1 Allgemeine Trends

„Höherqualifizierung und Akademisierung sind ein Trend."[181]

Die stärkere Verzahnung von Erstausbildung, Berufsausübung und Hochschulstudium wird gegenwärtig als einer der viel versprechendsten Ansätze zur Nachwuchssicherung in der Kreditwirtschaft diskutiert. Über die curriculare Abstimmung von Bildungsinhalten und -zeiten, die Verbindung von Berufspraxis und Theorie, z. B. im Rahmen eines dualen Bankstudiums an einer Berufsakademie, erhoffen sich die Institute personalpolitisch insbesondere folgende Vorteile (vgl. SCHEIDL/HEGER/SCHMEISSER 1998, S. 232; vgl. SCHEIDL/HEGER/SCHMEISSER 1999, S. 188):

- Sinken des Eintrittalters von Führungsnachwuchskräften auf der mittleren Managementebene
- Schnellere Übernahme von qualifizierten und verantwortungsvollen Aufgabenfeldern durch verstärkte Praxisvernetzung
- Überwindung von Theorie und Berufspraxis durch die inhaltliche Verzahnung des Hochschulstudiums mit den betrieblichen Anforderungen

[181] BANKAKADEMIE 2002, S. 6.

- Stärkere Institutsbindung der jungen Mitarbeiter durch die Reduzierung der ‚Abwanderquote' der ausgebildeten Bankkaufleute ins Studium

Dabei sind die Weiterbildungsmöglichkeiten außerhalb der unternehmensspezifischen Fortbildungskonzepte vielfältig in der Kombination von Lernzeit und -ort sowie der Institution. Sie können sowohl in Vollzeit- wie Teilzeit- und z. T. in Online-Form sowie ausbildungs- oder berufsbegleitend an Universitäten, Fachhochschulen und Akademien (Berufsakademien und Bankakademien) absolviert werden: „Gemeinsam ist allen Varianten, daß Berufsausbildung, Studium und Berufstätigkeit nicht mehr als isolierte, zeitlich aufeinanderfolgende Abschnitte gesehen werden" (SCHEIDL/HEGER/SCHMEISSER 1998, S. 232).

Im Folgenden soll zunächst auf wesentliche Innovationen des Bankfachwirt-Studiengangs als grundqualifizierendes Fortbildungskonzept der Kreditbranche eingegangen werden. Anschließend werden einige zentrale Vernetzungsansätze im Rahmen von dualen Studiengängen skizziert.

7.7.2 Das Bankfachwirt-Studium

7.7.2.1 Neue Prüfungsverordnung

„Geprüfte Bankfachwirte verfügen über mehrjährige Berufserfahrung, die sie in der Regel durch eine einschlägige Berufsausbildung und weitere berufliche Praxis in der Kreditwirtschaft erworben haben".[182]

Ein zentraler Anpassungsschritt auf ordnungspolitischer Ebene stellt die neu geordnete Prüfungsordnung für den/die Bankfachwirt/in dar (vgl. VERORDNUNG 2000). Die Leitaspekte der Ordnungsaktivitäten beziehen sich insbesondere auf die

- „Überführung der bisherigen Fortbildungsregelungen der zuständigen Stellen in eine Fortbildungsordnung des Bundes;
- Aufnahme von mehr Handlungskompetenz und Arbeitsprozesswissen;
- Stärkere Dienstleistungs- und Kundenorientierung;
- Anrechnung anderer Prüfungsleistungen;

[182] BIBB 1999.

- Möglichkeiten des Erwerbs von Zusatzqualifikationen“ (BIBB 1999).

Wesentliches Novum der neuen Verordnung aus dem Jahr 2000 ist dabei das praxisorientierte Situationsgespräch in der mündlichen Prüfung sowie die Option, ein zusätzliches Wahlfach[183] aus dem Prüfungsteil der ‚Speziellen Qualifikationen’ (Privatkunden-, Immobilien- und Firmenkundengeschäft) zu belegen (vgl. VERORDNUNG 2000, § 2 (6), § 3 (4)). Weitere Änderungen betreffen eine neue Schwerpunktsetzung im Prüfungsbereich Volkswirtschaft sowie eine inhaltliche Erweiterung im Bereich ‚Personal und Kommunikation’ um den Aspekt der ‚Kommunikation und Projektarbeit’ (vgl. VERORDNUNG 2000, § 4; vgl. BANKAKADEMIE 2002, S. 9).

Grundlage für die zwanzigminütige mündliche Prüfung sind nach dem neuen Rahmenstoffplan übergreifende praxisbezogene Fälle: An einem von zwei zur Wahl gestellten Praxisfällen soll der Kandidat nachweisen, dass „er in der Lage ist,

- Sachverhalte systematisch zu analysieren, zielorientiert zu bearbeiten und darzustellen sowie
- Gespräche situationsbezogen vorzubereiten und durchzuführen“ (VERORDNUNG 2000, § 2 (6)).

Die stärkere Dienstleistungs- und Kundenorientierung wird umfassend berücksichtigt und ausdrücklich im Kontext der speziellen Qualifikationen formuliert (**Tab. 7-6**). Ihr Stellenwert wird zudem durch die Gewichtung der Prüfungsergebnisse unterstrichen, nach der mündliche und schriftliche Prüfungsleistungen im Verhältnis von 2:1 bewertet werden.

Analog zu der von den Prüfungskandidaten geforderten Systematik bezüglich der Gesprächsvorbereitung, -durchführung und zielorientierten Sachverhaltsanalyse erfordert auch die Analyse und Bewertung der Situationsgespräche auf Prüferseite ein systematisches Vorgehen. Die Diskussion um die Bewertbarkeit bzw. Operationalisierbarkeit des Prüfungsgesprächs sowie die Forderung nach Kriterienkatalogen ist vergleichbar mit der Diskussion um die handlungsorientierte mündliche Abschlussprüfung in der Erstausbildung. Ein wesentlicher Arbeitsauftrag der Prüfer bzw. Prüfungsausschüsse besteht derzeit in der gemeinsamen Erarbeitung von Praxisfällen in

[183] Voraussetzung zur Belegung eins zusätzlichen Wahlfaches ist jedoch die erfolgreiche Abschlussprüfung „Bankfachwirt/Bankfachwirtin“ vor der IHK (VERORDNUNG 2000, § 3 (4)).

Verbindung mit den grundlegend geforderten Fachqualifikationen. Aus Gründen der Rationalisierbarkeit wird ein bundesweiter Austausch der Fälle jedoch möglich sein (vgl. MÜLLER/SERF 2002).

§ 5
Spezielle Qualifikationen

(1) Im Prüfungsbereich „Privatkundengeschäft“ soll der Prüfungsteilnehmer nachweisen, daß er die wirtschaftliche Bedeutung von Bankprodukten und Dienstleistungen für das Privatkundengeschäft kennt, diese bedarfsgerecht zuordnen sowie Strategien zu Geld- und Vermögensanlagen kundenorientiert entwickeln kann. Er soll in der Lage sein, bei der Leistungserstellung gesetzliche und vertragliche Bestimmungen zu beurteilen und bei der Entscheidungsfindung Kunden- und Unternehmensinteressen aufeinander abzustimmen. In diesem Rahmen können geprüft werden:

1. Ausgewählte Problemstellungen des Konto- und Zahlungsverkehrs,
2. Geld- und Vermögensanlagen.

(2) Im Prüfungsbereich „Immobiliengeschäft“ soll der Prüfungsteilnehmer nachweisen, daß er die wirtschaftliche Bedeutung von Bankprodukten und Dienstleistungen für das Immobiliengeschäft kennt, diese bedarfsgerecht zuordnen sowie Immobilienfinanzierungen und Anlagen in Immobilienfonds kundenorientiert entwickeln kann. Er soll in der Lage sein, bei der Leistungserstellung gesetzliche und vertragliche Bestimmungen zu beurteilen und bei der Entscheidungsfindung Kunden- und Unternehmensinteressen aufeinander abzustimmen. In diesem Rahmen können geprüft werden:

1. Ausgewählte Problemstellungen des Konto- und Zahlungsverkehrs,
2. Private und gewerbliche Immobilienfinanzierungen,
3. Anlage in Immobilienfonds

(3) Im Prüfungsfach „Firmenkundengeschäft“ soll der Prüfungsteilnehmer nachweisen, daß er die wirtschaftliche Bedeutung von Bankprodukten und Dienstleistungen für das Firmenkundengeschäft kennt, diese bedarfsgerecht zuordnen sowie Finanzierungsstrategien und Anlagen kundenorientiert entwickeln kann. Er soll in der Lage sein, bei der Leistungserstellung gesetzliche und vertragliche Bestimmungen zu beurteilen und bei der Entscheidungsfindung Kunden- und Unternehmensinteressen aufeinander abzustimmen. In diesem Rahmen können geprüft werden:

1. Ausgewählte Problemstellungen des Konto- und Zahlungsverkehrs,
2. Kreditgeschäft,
3. Ausgewählte Fragestellungen des Auslandsgeschäfts von Firmenkunden.

Tab. 7-6: Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluß Geprüfter Bankfachwirt/ Geprüfte Bankfachwirtin (VERORDNUNG 2000 § 5 (1-3)).

7.7.2.2 Neue Studienform: Bankfachwirt ‚Online'

„Bankfachwirt online ist das Alternativangebot zum klassischen Bankfachwirt-Studium für Interessenten, die die bestehenden Studienorte nicht einfach erreichen können, die aus persönlichen und beruflichen Gründen selbstgesteuerte, flexible Lernzeiten bevorzugen und die in einer modernen, attraktiven Lernumgebung in hohem Maße eigenverantwortlich ihre beruflichen Kompetenzen verbessern wollen."[184]

Die Neuordnung des Rahmenstoffplans für den Geprüften Bankfachwirt fällt in einen Zeitraum, in dem „der fundierte und generalistische Ansatz des Bankfachwirt-Studiums zunehmend in Konkurrenz zur frühen Spezialisierung und funktionsorientierten Qualifizierung steht" (BANKAKADEMIE 2002, S. 8). Nach Aussage der Bankakademie als einen der bedeutendsten Weiterbildner im Finanzsektor genießt der Bankfachwirt-Studiengang nach wie vor den Stellenwert der marktbeherrschenden Qualifizierungsmaßnahme im Anschluss an die Bankausbildung: Ca. 23 % der Bankkaufleute nehmen nach abgeschlossener Ausbildung ein Fachwirt-Studium an der Bankakademie auf. Seit 2000 jedoch lassen sich gerade bei diesem fachlich breit angelegten Studiengang rückläufige Teilnehmerzahlen verzeichnen (vgl. BANKAKADEMIE 2002, S. 4 ff.).[185]

Die Ursachen für diese sich andeutende Entwicklungstendenz werden in den stagnierenden Ausbildungszahlen, der verstärkten Studienneigung der Absolventen mit Hochschulberechtigung sowie in den sich entwickelnden, alternativen Qualifizierungswegen vermutet (vgl. BANKAKADEMIE 2002, S. 8). Wesentlich scheint in diesem Kontext jedoch noch ein weiterer Qualifizierungstrend: Wogegen für das grundqualifizierende Fachwirt-Studium rückläufige Bewerberzahlen zu beobachten sind, steigen die Anmeldungen im Bereich der funktionsorientierten Weiterbildungsmaßnahmen. Konkret steigt die Nachfrage für zeitlich kurze, inhaltlich spezialisierte und auf Unternehmensbedarfe zugeschnittene Maßnahmen, die einen unmittelbaren Praxisbezug nach sich ziehen (vgl. BANKAKADEMIE 2002, S. 4 ff.).

Um diesen Trend nach kürzeren Trainingszeiten und Präsenzveranstaltungen aufzugreifen, startete die Bankakademie im Juni 2002 mit dem zweijährigen Fernstudienkonzept ‚Bankfachwirt online'. Sie hofft dadurch vor allem die junge und aufstiegsorientierte Klientel zu erreichen und ihrem aus beruflichen oder persönlichen Gründen forcierten Wunsch nach flexiblen, selbst gesteuerten Lernzeiten über eine

[184] BANKAKADEMIE 2002, S. 10.
[185] Konkret verzeichnet die Bankakademie einen Rückgang von 8092 auf 7039 Studierende im Zeitraum von 2000-2001 (BANKAKADEMIE 2002, S. 4).

internetbasierte Lernplattform zu entsprechen. Das Studienkonzept basiert auf mehrwöchigen Fachmodulen, deren Bearbeitung eine Selbststudienphase mit anschließendem Präsenz-Repetitorium und obligatorischer Lernzielkontrolle vorsieht. Zentrale Kommunikationselemente sowohl zwischen den Kursteilnehmern als auch zu den Tutoren sind Online-Foren bzw. -Chats. Darüber hinaus soll ein Online-Studienplaner als Hilfefunktion zur Koordinierung und Kombination sinnvoller Lernarrangements möglichen Abbrecherquoten entgegenwirken, die sich insbesondere als Folge von Unübersichtlichkeit, inhaltlicher Strukturierung und persönlicher Lernzielkontrolle ergeben könnten (vgl. BANKAKADEMIE 2002, S. 10 f.).

7.7.3 Duale Studiengänge

„Es fehlen vielfach Lernprozesse, welche die Studenten befähigen, mit Menschen im Unternehmen und deren Widerständen umzugehen, Kompromisse zu schließen, ihre Ergebnisse zielgruppenorientiert zu vermitteln und Implementierungsmaßnahmen erfolgreich umzusetzen. Gleiches gilt auch für den Umgang mit Kunden.“[186]

Unzureichender oder gar fehlender Praxisbezug, standardisierte und relativ starre Curricula, zu lange Einarbeitungszeiten und die daraus resultierenden hohen Personalkosten sowie das fortgeschrittene Eintrittsalter der Hochschulabsolventen ... - damit sind sicherlich einige der zentralen und keineswegs neuen Kritikpunkte genannt, die seitens der Wirtschaft in punkto Hochschulausbildung vorgebracht werden (vgl. HÖFLE/SAUTER 1999, S. 280; vgl. SCHEIDL/HEGER/SCHMEISSER 1998, S. 232; vgl. SCHEIDL/HEGER/SCHMEISSER 1999, S. 187; vgl. KREYENSCHMIDT 1997, S. 20). Absolventen von inhaltlich verzahnten Erstausbildungs- und Weiterbildungsgängen, beispielsweise aus praxis- oder berufsintegrierenden Studiengängen, sind deshalb zu begehrten und gleichsam umworbenen Nachwuchskräften für die Institute geworden.

In Verbindung mit dem sich hinschleppenden Neuordnungsverfahren für den Bankkaufmann zeichnete sich die verstärkte Einstellung von Absolventen aus den staatlichen Berufsakademien Anfang der neunziger Jahre ab. Für die Kreditinstitute tat sich mit den Berufsakademien eine quasi zweite Rekrutierungsquelle auf, „nachdem sie es fast 20 Jahre abgelehnt hatten, eine zweite ‚Gruppe von Banklehrlingen' einzustellen“ (KREYENSCHMIDT 1997, S. 20 - Hervorhebung im Original; A. d. V.). Ausschlaggebend dafür war die praxisbezogene und aktuelle Ausbildung der

[186] HÖFLE/SAUTER 1999, S. 280.

Studierenden und ihre demzufolge schnelle Integration in die Unternehmensprozesse.

Eine Vorreiterfunktion im Bereich der ausbildungsintegrierten und praxisbegleitenden Studiengänge nahmen und nehmen hier die Berufsakademien in Baden-Württemberg ein. Aufgrund der hohen Nachfrage konnte das praxisorientierte duale Hochschulkonzept mit bank- oder finanzwirtschaftlichem Schwerpunkt inzwischen auf acht Akademie-Standorte ausgedehnt werden (vgl. HÖFLE/SAUTER 1999, S. 280). Die dreijährige Ausbildung an den Bankakademien endet mit dem Titel Diplom-Betriebswirt/in (BA) als einem mit den Fachhochschulen gleichwertigen Abschluss.[187]

Die zentralen Vernetzungsansätze des Studienkonzepts basieren auf der engen Verzahnung theoretischer und praktischer Lerninhalte sowie der damit verbundenen Lernprozesse im Ausbildungsbetrieb und in der Akademie. Eine wesentliche Schnittstelle zwischen Studium und Praxisausbildung im Betrieb bildet hierzu der Bereich ‚Ausbildungsbezogene Theorie'. Ziel dieser regelmäßigen, semesterbegleitend angebotenen zweiwöchigen Studienphase ist die Vernetzung über Projekt- oder Fallstudienarbeiten sowie Planspiele zu aktuellen Tätigkeitsbereichen der praktischen Ausbildung. Ihre curriculare Abstimmung soll den Absolventen eine höchstmögliche praxisbezogene Ausbildung ohne die bisher notwendigen und aufwändigen Einarbeitungszeiten für den direkten Einstieg in die Berufstätigkeit ermöglichen (vgl. HÖFLE/SAUTER 1999).

7.8 Fazit

„Besondere Chancen werden zukünftig Verkaufstalente haben, aber auch hochqualifizierte Spezialisten wie Informatiker und Mathematiker, die mit viel Phantasie neue Produkte (...) entwickeln können."[188]

Die Beruflichkeit des Bankmitarbeiters ist im Umbruch und infolge von Marktabgrenzung bzw. -positionierung den Alleinstellungsmerkmalen der Kreditinstitute ausgesetzt. Hier zeichnnen sich als Entwicklungstrends zum einen die kundenorientierte Spezialisierung im Privat- und Firmenkundensegment sowie zum anderen die fortschreitende Standardisierung des Mengengeschäfts ab. Diese geschäftspolitischen

[187] Nach zwei Jahren kann auf einer ersten Abschlussstufe der Wirtschaftsassistent (BA) erreicht werden.
[188] BUNDESVERBAND DEUTSCHER BANKEN 1999, S. 43.

Alleinstellungsmerkmale implizieren äquivalent auch auf personalpolitischer Seite entsprechende Differenzierungsstrategien. Der ‚whole-sale-banker' mit breitem Grundlagenwissen und guter Verkaufskompetenz ist im Mengengeschäft willkommen. Für den ausgelernten Bankkaufmann wird das Standardkundengeschäft jedoch zunehmend zur ersten Durchlaufstation auf dem Weg zur Spezialistenkarriere im Front- oder Back-office-Bereich der Institute. Die verstärkte Rekrutierung von branchenfremden Verkaufstalenten und ihre fachliche Nachqualifizierung für die bankspezifische Produktschiene zeichnet sich deshalb als Personalentwicklungstendenz ab.

Durch den Trend zur (spezialisierten) Höherqualifizierung verlieren die Kreditinstitute einen großen Anteil ihres Fachkräftenachwuchses nach Ausbildungsende an die Hochschulen. Über die systematische Verzahnung von Aus- und Weiterbildung, z. B. durch ausbildungs- oder berufsintegrierte duale Studiengänge, hoffen die Institute in den nächsten Jahren eine verstärkte Mitarbeiterbindung zu erreichen. Das eigene verbandsinterne Fortbildungskonzept - wie am Beispiel der Sparkassenorganisation gezeigt werden konnte - bereitet die Nachwuchskräfte entweder auf eine betriebsinterne Karriere oder eine kundenorientierte Beraterlaufbahn z. B. zum Individual- oder Firmenkundenbetreuer vor. War für beide Karrierewege bisher der generalistische Kundenberaterlehrgang (Studiengang Sparkassenfachwirt/in mit Schwerpunkt Kundenberatung) obligatorisch, wird seit 2001 schon auf der 1. Karrierestufe zwischen Markt- und Marktfolge-Bereich getrennt. Entsprechend differenziert erfolgt auch die Förderung von Dienstleistungskompetenz: Steht beim klassischen Kundenberaterlehrgang eindeutig die Verkaufsförderung im Vordergrund, liegt der Schwerpunkt des Marktfolge-Lehrgangs im Bereich ‚innerbetrieblicher Kommunikationsprozesse', d. h. der Präsentation von Arbeitsergebnissen, dem Moderieren von Gruppenprozessen (vgl. WLSGV 2000a; vgl. WLSGV 2000b).

Es bleibt abzuwarten, welchen Aufweichfaktoren das transparente und systematische Fortbildungskonzept in naher Zukunft ausgesetzt sein wird. Gegenwärtig zeichnet sich im Bereich der Bankakademien die Tendenz zu kurzfristigen, bedarfsgerechten, funktionsorientierten, zielgruppenspezifischen und zunehmend auch online-basierten Weiterbildungsmaßnahmen ab, die insbesondere hoch qualifizierten Spezialisten (z. B. Informatikern, Mathematikern, IT-Spezialisten) den Einstieg in die Kreditbranche ermöglichen. Darüber hinaus werden Produktentwicklungen im Kon-

text neuer Vertriebstechnologien in Verbindung mit individualisierter und spezialisierter Kundenbetreuung die Fortbildungskonzepte der Finanzinstitute neu definieren. Wesentlich ist hierbei, dass die beruflichen Karrierewege nicht mehr nur den klassisch ausgebildeten Bankkaufleuten vorbehalten bleiben, sondern insbesondere hoch qualifizierte und leistungsfähige Quereinsteiger attraktive Entwicklungsmöglichkeiten vorfinden (vgl. BOTHE-FEHL 2001). Ihre Qualifizierung wird jedoch weniger innerhalb des hierarchisch gestuften Fortbildungskonzepts als vielmehr über funktionale Weiterbildungsmaßnahmen laufen. Diese Tendenz könnte nicht zuletzt die sich abzeichnenden Trendqualifikationen bzw. Trendsetter verstärken, bei denen es um die unmittelbare und zielgruppenorientierte Kompetenzausbildung geht. Ihre Förderung geschieht zunehmend unter der Herausbildung unternehmensspezifischer Differenzierungsmerkmale im Bereich von Dienstleistung und Kundenorientierung. Auch Dienstleistungskompetenz wird nach ihrer generalistischen Förderung in der Erstausbildung und ggf. im Kundenberaterlehrgang (Sparkassenfachwirt/in mit Schwerpunkt Kundenberatung) eine weniger systematische als vielmehr verstärkt bedarfsorientierte Fortführung im Kontext von Weiterbildung erfahren. Ihre Ausbildung geschieht zunehmend im Rahmen von neuen Mitarbeitertypologien oder -profilen bei gleichzeitiger Fokussierung auf ganz spezifische Kundensegmente. Hier wird sie als zielgruppenspezifisch angelegtes, intensives und dabei gleichzeitig hochgradig spezialisiertes Beziehungsmanagement verstanden.

8. Schlussbetrachtung und Ausblick

„Kundenorientierung muß zur selbstverständlichen Denkhaltung aller Mitarbeiter werden. Die genaue Kenntnis der spezifischen Zielgruppen von Banken, Handelsunternehmen und Versicherungen ist für den Erfolg unabdingbar. Daher müssen Kundeninteressen noch stärker in Ausbildungsinhalte miteinbezogen werden.“[189]

In Zeiten zunehmender Konkurrenz und - bezogen auf die Finanzdienstleistungsbranche - intransparenter sowie schwer abgrenzbarer Produktentwicklungen entscheidet ein innovatives und in gewisser Weise unverwechselbares Unternehmensprofil über das ‚Bestehen am Markt'. Bei steigendem Innovationsdruck verstärkt sich auch der Druck auf die Profilbildung, bei der das Wissen über den Kunden, seine Erwartungen, Anforderungen und Ansprüche und deren unmittelbare Umsetzung in Produkt- und Dienstleistungsentwicklung zum wesentlichen Alleinstellungsmerkmal wird. Diesem Anspruch nach differenzierten und individualisierten Dienstleistungsangeboten, die sich durch einen verstärkten Zuschnitt auf Kundenwünsche und -profile auszeichnen, muss seitens der Kreditinstitute durch geeignete Personalentwicklungs- bzw. Rekrutierungskonzepte entsprochen werden.

Dienstleistungskompetenz, so konnte am Beispiel des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau gezeigt werden, wird zum wesentlichen Selektionskriterium bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz und führt durch die Neuausrichtung des Berufsbildes sowie der Abschlussprüfung an der Markt- und Kundenorientierung zu einer Verschiebung des Stellenwerts von fachlichen und beratenden Kompetenzen. Die betriebliche Ausbildungsperspektive verbindet damit eine grundlegende Qualifizierung des Fachkräftenachwuchses für den kundenorientierten Front-office-Bereich als breites und beruflich erstes Einsatzfeld nach abgeschlossener Ausbildung.

Die Diskussionen und Interpretationen um die Folgen der Neuordnung bzw. Neuausrichtung des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau bewegen sich im Spannungsfeld eines inhaltlich komplexeren, aber auch vermeintlich weniger anspruchsvollen Ausbildungsgangs. So wird die verstärkte Dienstleistungsorientierung der Bankkaufleute in enger Verbindung und als Ableitung zur diffizilen Branchenlage der Kreditinstitute bewertet, die den Bankkaufmann zu einem Verkäuferberuf neben anderen erscheinen lässt. Dabei forciert die aktuelle Diskussion um (Zwangs-)Fusionen und Massenentlassungen sowie Untersuchungen zur Kundenzufriedenheit, die den Kundenbera-

[189] SCHOLZ/HERZ 1998, S. 112.

tern insbesondere fachliche Beratungsdefizite bescheinigen (vgl. FINANZTEST 2000a; vgl. FINANZTEST 2000b; vgl. FINANZTEST 2003a; vgl. FINANZTEST 2003b), die Notwendigkeit des Verkaufens. In enger Verbindung dazu werden die stark rückläufigen Ausbildungszahlen sowie der grundsätzliche Einbruch an potenziellen Bewerbern um einen Ausbildungsplatz als Bankkaufmann/Bankkauffrau auf einen bereits eingesetzten Image- und Attraktivitätsverlust des Berufsbildes zurückgeführt, der jedoch sicherlich um die ‚persönliche' Sorge einer möglicherweise unsicheren Berufskarriere im Bankenbereich zu ergänzen ist.

Die zunehmend umfangreichen, komplexen und aus Kundensicht erklärungsbedürftigen Produkt- und Dienstleistungsangebote haben zur Folge, dass der Bankkaufmann von heute nicht mehr Beratungsspezialist in allen Bereichen sein kann. Die Personalentwicklungstrends bescheinigen die Tendenz zur Spezialkundenbetreuung mit umfassender Produktberatung für eine homogene Kundenklientel. In diesem Kontext zeichnet das dreistufige Fortbildungskonzept der Sparkassenorganisation den Weg eines transparenten und systematischen Karriereaufbaus vor. Dieser kann sich entweder auf eine Spezialisierung im Bereich der Kundenberatung oder im so genannten Back-office beziehen. Für die Frage der Verbindung und Abstimmung von Aus- und Weiterbildung bei der Förderung von Dienstleistungskompetenz lässt sich im vertriebsorientierten Karriereweg ein kontinuierlicher Kompetenzaufbau erkennen: eine Weiterentwicklung vom kundenorientierten Verkauf bzw. kundenorientierter Beratung hin zum intensiven Beziehungsmanagement.

Die Kontinuität des Fortbildungskonzepts ist jedoch insbesondere durch

- die verstärkte Rekrutierung von branchenfremden Mitarbeitern,
- die Entwicklung bedarfsgerechter und kompakter Fortbildungsangebote sowie
- die Diversifizierung von Berufsbildern

einer Reihe von Aufweichfaktoren ausgesetzt.

Die starke Abwanderung ausgebildeter Bankkaufleute ins Studium oder ihr Wegfall durch die Aufnahme einer bankinternen Karrierelaufbahn ist für die Kreditinstitute kein neues Problem. Durch den anhaltenden Rückgang der Ausbildungszahlen kommt es in der Branche jedoch zunehmend zu Nachwuchsproblemen, die sich ins-

besondere auf der Ebene des verkaufs- und kundenorientierten Mengengeschäfts niederschlagen. Inwieweit der steigende Trend zur Höherqualifizierung bzw. Akademisierung bei gleichzeitig stark rückläufigen Nachwuchsquoten auf eine Kompensation mit externen Fachkräften, z. B. aus benachbarten Disziplinen wie der Versicherungsbranche, hinausläuft, ist derzeit noch nicht abzusehen. Möglicherweise ist Dienstleistungskompetenz jedoch auch hier ein zentrales Einstellungskriterium, das in Verbindung mit einer fachlichen Anpassungsqualifizierung oder komprimierten Produktschulung den entsprechenden Zuschnitt auf ein berufliches Einsatzfeld im Vertrieb ermöglicht. Darüber hinaus bleibt abzuwarten, ob die Rekrutierung von ‚Verkäufertypen' für die Ebene des Mengengeschäfts auch auf anderen Karrierestufen greift und die Hierarchie des internen Fortbildungskonzepts aufweicht.

Der zu beobachtende quantitative Bewerbereinbruch für das Berufsbild des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau wirft jedoch noch eine Reihe weiterer Fragen auf, die möglicherweise Ansatzpunkte für Forschungsbedarfe in den nächsten Jahren sein könnten:

Schulische Vorbildung und Berufsbildentwicklung

Welche Tendenzen zeichnen sich infolge der neuen Berufs(leit)bildentwicklung des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau beim Einstellungsverhalten der Institute sowie beim Berufswahlverhalten der Jugendlichen ab? So beklagen die Institute bei den Passungenauigkeiten der potenziellen Bewerber in den letzten Jahren ein durchweg schlechteres Bewerberniveau auf der Ebene der allgemeinen Hochschulreife und Fachhochschulreife. Dem gegenüber steht jedoch zum einen die vollzogene fachliche Reduzierung der Ordnungsmittel zugunsten beratender und verkäuferischer Elemente und zum anderen ein Anstieg von Ausbildungsanfängern mit Mittlerer Reife.[190]

Attraktivität des Berufsbildes aus Bewerbersicht

Darüber hinaus wäre nach den Ursachen des rückläufigen Berufswahlinteresses der Jugendlichen zu fragen. Ist es als Folge der Neuordnung die inhaltlich neue Leitbildausrichtung an der Markt- und Kundenorientierung, die die Bankausbildung in ihrer Wahrnehmung als zunehmende Verkäuferausbildung weniger attraktiv erscheinen lässt? Oder liegen die Gründe derzeit eher bzw. noch in der diffizilen Branchenent-

[190] Für den Zeitraum von 1999-2001 (vgl. hierzu auch Tab. 5-1; BIBB-Datenblatt 6910).

wicklung, die dazu geführt hat, dass insbesondere Bewerber mit einem hohen beruflichen Sicherheitsbedürfnis dies immer weniger mit einer Bankausbildung verbinden? Vor dem Hintergrund steigender Abiturienten- und Akademikerquoten wäre bei den Bewerbern mit Hochschulberechtigung zudem von Interesse, für welche vermeintlich attraktivere berufliche Alternativen sie sich entscheiden: Interpretieren diese Jugendlichen derzeit eine Ausbildung im IT-Bereich als persönlich bessere Perspektive?

Neben den IT-Berufen tut sich für die Ausbildungsplatzbewerber ab August 2003 mit dem Investmentfondskaufmann/der Investmentfondskauffrau eine neue berufliche Alternative auf. Kapitalgesellschaften, Banken, Sparkassen und Versicherungen können dann in einem weiteren Berufsbild ausbilden, das aufgrund des steigenden Bedarfs an individuellen Anlageformen im Wertpapier-, Immobilien- und Aktienbereich konzipiert wurde (vgl. BRÖTZ 2003; vgl. BIBB 2002c; vgl. A.WE.B. AUSBILDUNGSBERUF INVESTMENTFONDSKAUFMANN/INVESTMENTFONDSKAUFFRAU 2003; vgl. VERORDNUNG 2003). Mit dieser Neuordnungstendenz ist die Etablierung eines hoch spezialisierten Trendberufs für ein stetig wachsendes Kerngeschäft im Investmentfondsbereich neben der Ausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau verbunden (vgl. DEKABANK 2002). Sie versteht sich dabei als notwendige Reaktion auf die steigenden Qualifikationsanforderungen an Mitarbeiter im Investmentgeschäft, das seinen Fachkräftebedarf in den letzten Jahren zum einen über die Rekrutierung ausgebildeter Bankkaufleute - jedoch in Verbindung mit intensiven Fortbildungsmaßnahmen - und zum anderen über externe Spezialisten gedeckt hat.

In der Frage der Berufsschneidung besteht die Abgrenzung der beiden kaufmännischen Berufsbilder formal auf der Ebene der Dienstleistungskompetenz: „Das Profil der Investmentfondskaufleute (...) ist im Unterschied zur Bankausbildung nicht vorrangig kundenorientiert, sondern eher auf die Fondsabwicklung nach innen gerichtet“ (BRÖTZ 2003).[191] Inwieweit damit auch eine qualitative Abgrenzung verbunden sein könnte, wird die Etablierung des neuen Berufsbildes am Ausbildungsmarkt zeigen. Hier wird nicht nur nach der Akzeptanz des Investmentfondskaufmanns bei den Ju-

[191] Zur Abgrenzung zwischen den Ausbildungsberufen Bankkaufmann/Bankkauffrau und Investmentfondskaufmann/Investmentfondskauffrau bemerken BRÖTZ und DORSCH-SCHWEIZER (2003, S. 47): „Es gibt zwei wesentliche Unterschiede zur Bankausbildung. Während die Bankausbildung neben dem Anlagegeschäft auch das Kreditgeschäft zum Gegenstand hat, liegt der berufliche Schwerpunkt der Investmentfondskaufleute im Anlagegeschäft. Eine weitere Unterscheidung liegt darin, dass Bankkaufleute immer mehr im direkten Kundenkontakt stehen, während die Investmentfondskaufleute im qualifizierten Back-office-Bereich arbeiten.“

gendlichen, sondern insbesondere nach den Gründen der Berufswahlentscheidung ‚pro/contra Bankkaufmann/Investmentfondskaufmann' zu fragen sein.[192]

Ausgehend von den tief greifenden Veränderungen in der Bankenwelt hat sich mit dem Investmentfondskaufmann/der Investmentfondskauffrau nun konkret ein neues Berufsbild durchgesetzt, neben dem aber noch eine Reihe weiterer ordnungspolitischer Visionen diskutiert werden:

Stufenausbildung

Die neue Gewichtung zwischen den branchen- und produktübergreifenden Kompetenzen im Bereich von Markt- und Kundenorientierung sowie den bankspezifischen Fachkompetenzen wirft die Frage nach der Initiierung eines möglicherweise gestuften Ausbildungskonzepts auf. Nach abgeschlossener kaufmännischer Grundbildung (Stufe 1) könnte im Anschluss die Ausbildung als ‚Fachausbildung' zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau fortgesetzt werden. Mit diesem Ausbildungskonzept könnte zunächst dem Vorwurf, bei stetiger Höherqualifizierung und Spezialisierung im Bankberuf die Gruppe der geringer Qualifizierten auf der Abschlussebene Sek. I außen vor zu lassen, entgegengewirkt werden. Als Gegenargumente wären jedoch zu diskutieren,

- inwieweit dieses Ausbildungskonzept dazu beiträgt, die Einstellung von Branchenfremden auf der Ebene des Standardkundengeschäfts zu reduzieren,
- ob durch dieses Stufenkonzept nicht die Gefahr einer Anlerntätigkeit geschaffen bzw. letztlich die bereits eingesetzte Segmentierung auf der Mitarbeiterebene noch verstärkt wird und
- ob nicht im Hinblick auf die bemängelten personellen Beratungsdefizite und die sich gleichzeitig andeutenden geschäftspolitischen Beratungsfelder im Privatkundengeschäft[193] in den nächsten Jahren eher (wieder) eine Anhebung des Niveaus angestrebt werden muss.

[192] Bei der Berufsbildeinführung des Investmentfondskaufmanns/der Investmentfondskauffrau wird mittelfristig mit einem Ausbildungsziel von 300 neuen Ausbildungsplätzen gerechnet. Ein erster regionaler Schwerpunkt wird voraussichtlich in den Finanzmetropolen des Rhein/Main-Gebiets, im Rheinland und im Großraum München liegen (vgl. BRÖTZ/DORSCH-SCHWEIZER 2003, S. 49).
[193] Vermögensumschichtungen durch Erbschaften.

Darüber hinaus zeigen aktuelle Forschungsergebnisse[194] zur Analyse der Arbeitsnachfrage nach Qualifikationsstufen, dass die Gruppe der geringer Qualifizierten bereits in mehrfacher Hinsicht zu den Verlierern im Finanzdienstleistungsbereich gehört. Das bezieht sich zum einen auf den verstärkten Einsatz von IuK-Technologie, der beschäftigungspolitisch negative Auswirkungen auf die geringer Qualifizierten bzw. positive Beschäftigungstrends bei den höher Qualifizierten zur Folge hatte. Zum anderen zeigte sich, dass der negative Einfluss steigender Arbeitskosten für Geringerqualifizierte größer als bei Qualifizierten/Hochqualifizierten ist (vgl. GERKE u.a. 2001, S. 103 f.). Konkret prognostiziert die o. g. BMBF-Studie für die Qualifikationsgruppe der Beschäftigten ohne formale Berufsausbildung die Tendenz zum Personalabbau in den Bereichen Back-office und IT. Dem gegenüber steht der Trend zur Höherqualifizierung und Spezialisierung, der sich personalpolitisch in der verstärkten Rekrutierung von Fachhochschul- und Universitätsabsolventen, insbesondere für den IT-Bereich und das Firmenkundengeschäft, zeigen wird. Zwischen den beiden Qualifikationsextremen bzw. den damit verbundenen Personalentwicklungstrends sei die Tendenz für die Beschäftigten mit formaler Berufsausbildung „dagegen uneinheitlich“ (GERKE u.a. 2001, S. 100). In Rückbezug zu den sich abzeichnenden Personal- und Qualifikationsentwicklungen könnte eine ordnungspolitische Empfehlung in Richtung Stufenkonzept eine Tendenz signalisieren, den Bankkaufmann ‚nach unten zu ziehen’[195]. Als Zielperspektive sollten jedoch die künftigen Beratungsfelder und die daran geknüpfte zunehmend anspruchsvollere Kundenklientel fokussiert und Beratungsqualität auf Mitarbeiterseite durch eine fundierte, fachliche Ausbildungsqualität verfolgt werden.

Gesamtmodell kaufmännische Finanzdienstleistungsberufe - Differenzierung in gemeinsame Kern- und spezifische Fachqualifikationen

In Anlehnung an das Ausbildungskonzept der IT-Berufe oder der neuen kaufmännischen Dienstleisterfamilie[196], das vier bzw. drei eigenständige Berufsbilder mit ge-

[194] Die Befunde beziehen sich auf eine Studie im Rahmen des BMBF-Forschungsprojektes ‚Beschäftigungsperspektiven im Bereich von Banken, Versicherungsunternehmen und sonstigen Finanzdienstleistern unter besonderer Berücksichtigung der Informationstechnologie’ (Forschungsprojekt 26/00). Aufgabe der Studie war eine empirisch fundierte Einschätzung der künftigen Beschäftigungsentwicklungen im Finanzdienstleistungsbereich. Ein besonderer Untersuchungsschwerpunkt lag auf den Auswirkungen der IuK-Technolgie auf die Beschäftigung im Finanzsektor (vgl. GERKE u.a. 2001, S. 15).

[195] Aussage von Ausbildungsexperten auf die Frage, welche Perspektive sie mit einem gestuften Ausbildungskonzept verbinden, auf der 2. Fortbildungsveranstaltung des Projektes ‚Praxistransfer Berufskolleg’ am 06. März 2003 in Duisburg (vgl. PRAXISTRANSFER BERUFSKOLLEG 2002).

[196] Strukturmodell von Monoberufen in einer Berufsgruppe mit gemeinsamen Kernqualifikationen.

meinsamen Kernqualifikationen umfasst, wird auch für den Bereich der Finanzdienstleistungswirtschaft ein Gesamtmodell kaufmännischer Finanzdienstleistungsberufe diskutiert. Dieses könnte die Berufe Bankkaufmann/Bankkauffrau und Versicherungskaufmann/Versicherungskauffrau sowie das neue Berufsbild des Investmentfondskaufmanns/der Investmentfondskauffrau auf der Basis berufsfeldübergreifender Grundqualifikationen integrieren. Ziel der gemeinsamen Grundbildung, die analog zum Strukturmodell der IT-Berufe ca. 50 % an der Gesamtausbildung betragen könnte, sollte die Vermittlung von Kenntnissen „über Art und Struktur der unterschiedlichen Finanzdienstleistungen“ (BRÖTZ 2003) sein.

Eine mögliche Schwerpunktsetzung zwischen Kern- und berufsspezifischen Fachqualifikationen zeigt **Abb. 8-1**, wobei BRÖTZ im derzeitigen Diskussionsstand die Setzung von Qualifikationsschwerpunkten in den auch künftig zu unterscheidenden, eigenständigen Berufsbildern betont und der Vorschlag eines Finanzdienstleistungsberufs demnach „nicht auf der Tagesordnung“ (BRÖTZ 2003) stehe.

Die formalen Vorteile dieses Gesamtmodells sind - berücksichtigt man die Erfahrungen in der IT-Ausbildung - vielschichtig und ermöglichen durch

- eine frühe Berufsorientierung,
- eine stärkere Ausrichtung an betrieblichen Belangen,
- eine gemeinsame Beschulung,
- einen leichten Wechsel in ein anderes Berufsbild und
- eine Synchronisierung schulischer und betrieblicher Curricula

verbindliche Ausbildungsstandards über die Kernqualifikationen (vgl. BRÖTZ 2003).

An der Schnittstelle von Standardisierung im Beratungsgeschäft infolge personalpolitischer Abspeckung bei gleichzeitiger Sicherstellung (personeller) Beratungsqualität stellt sich bei der Integration des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau in das Strukturmodell sicherlich die Frage,

- ob durch ein gemeinsames Kernqualifikationskonzept fachspezifische Ausbildungsinhalte aufgegeben oder zumindest komprimiert werden müssten bzw.

- ob der berufs- und betriebsspezifische Zuschnitt und die individuelle Ausprägung des ‚Gesamtprofils Bankkaufmanns/Bankkauffrau' über die Fachqualifikationen geleistet werden kann.

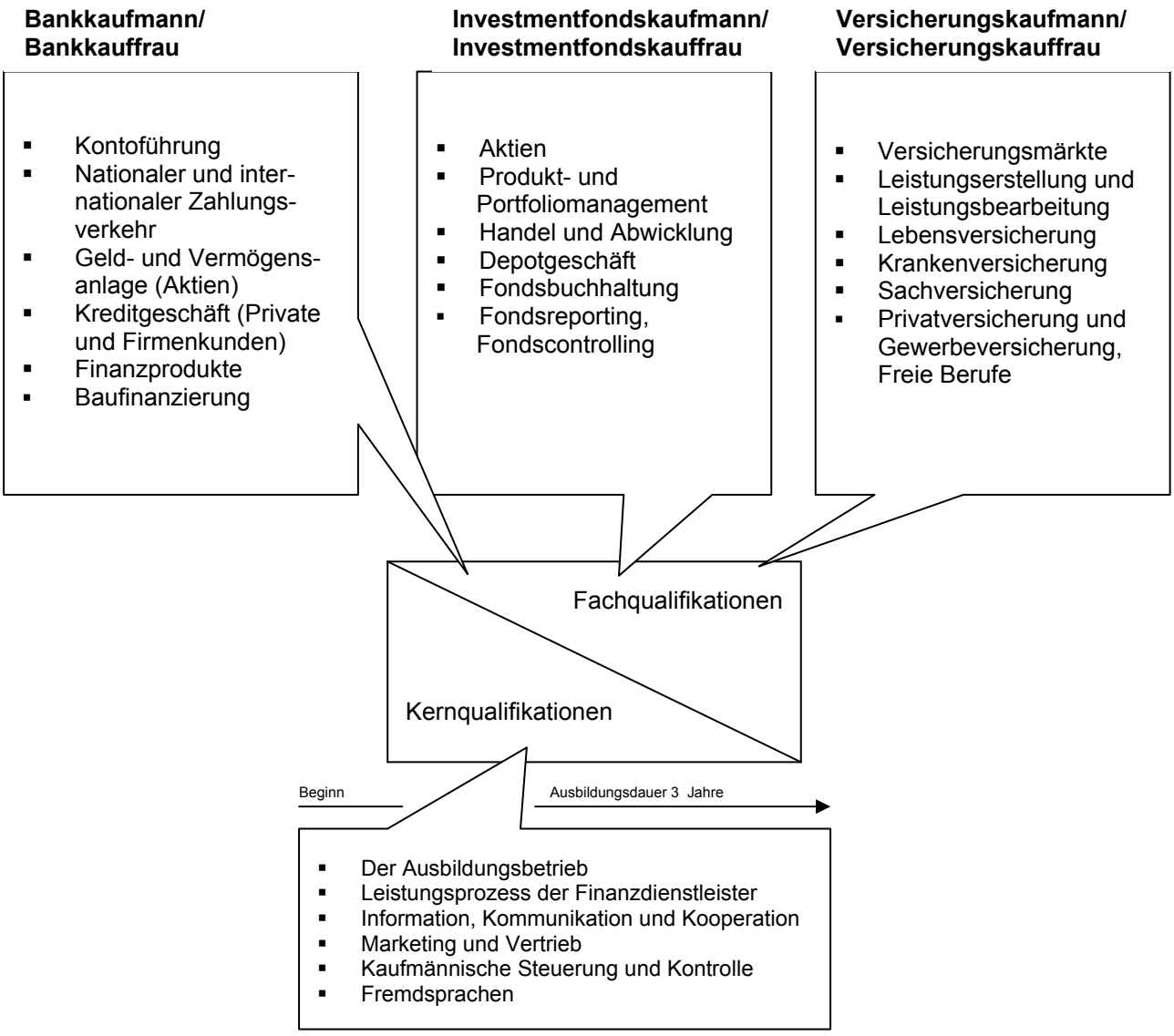


Abb. 8-1: Kern- und Fachqualifikationen in den Berufen Bankkaufmann/Bankkauffrau, Investmentfondskaufmann/Investmentfondskauffrau und Versicherungskaumann/Versicherungskauffrau (Eigene Darstellung in Anlehnung an BRÖTZ 2003)

Der zunehmende Stellenwert von Dienstleistungskompetenz in allen drei zur Disposition stehenden Finanzdienstleistungsberufen lässt eine Einbindung in das Strukturmodell über die gemeinsame Schnittstelle der Kernqualifikationen ‚Information, Kommunikation und Kooperation' vermuten. Doch auch hier wäre nach dem berufs- und unternehmensspezifischen Zuschnitt von Dienstleistungskompetenz für den

Bankkaufmann/die Bankkauffrau zu fragen, der in der Expertenbefragung insbesondere von betrieblicher Seite betont wurde: „Ich denke, diese Markt- und Kundenorientierung ist ja auch eine sehr spezifische Sache, also eine unternehmensspezifische Sache. (...) Und da wird die Schule letztlich nur (...) allgemeingültige Ansätze und nicht das vertreten können, was wir wollen“ (B1b, 202 ff.).

Eine ordnungspolitische Neukonzeption sollte jedoch nicht nur im Kontext der Erstausbildung ablaufen als vielmehr in ein systematisches Gesamtkonzept von Aus- und Weiterbildung eingebettet sein. So bestätigen Forschungsergebnisse der letzten BIBB/IAB-Erhebung[197] zum Qualifikations- und Berufsverlauf von Bank- und Versicherungskaufleuten eine im Vergleich zu allen Erwerbstätigen extrem hohe Weiterbildungsbeteiligung.

Konkret haben im Zeitraum von 1994 - 1999 zwei von drei Bankkaufleuten an einer Weiterbildung teilgenommen, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen bzw. zu erweitern. Dabei lässt sich die hohe Nachfrage an fachlicher Weiterbildung (z. B. in den Bereichen Finanzierung, Steuern, Kreditwesen, Rechtskenntnisse, Management oder Personalführung) nicht nur aus der starken Dynamik im Bankensektor ableiten: „Der Anteil der Beschäftigten, die einen Fortbildungsbedarf in spezifischen Kenntnissen äußern, ohne dass diese am Arbeitsplatz gefordert werden, ist bei Bank- und Versicherungskaufleuten in fast allen Bereichen höher als im Durchschnitt aller Dienstleistungsberufe“[198] (HALL 2002, S. 137). Die Notwendigkeit sowie die persönliche Bereitschaft und Motivation zur fachlichen Weiterbildung wird darüber hinaus um den Bereich der überfachlichen Kompetenzen (z. B. Fremdsprachen, PC-Anwendung, Vortragstechnik, Verhandlungsführung) ergänzt. In diesem Zusammenhang belegen die Untersuchungsergebnisse weiterhin, dass die weiterbildungsaktiven Bankkaufleute im Vergleich zu Beschäftigten ohne Teilnahme an einer beruflichen Weiterbildung auch einen signifikant höheren Weiterbildungsbedarf signalisieren, der belegt: „Die Forderung nach dem lebensbegleitenden Lernen wird von einem Teil der Beschäftigten bereits heute umgesetzt“ (HALL 2002, S. 136).

---

[197] 4. Repräsentative BIBB/IAB-Erhebung (Stichprobenumfang: 34.343) von 1998/1999 zum Qualifikations- und Berufsverlauf der erwerbstätigen Bevölkerung in Deutschland und zur Charakteristik ihrer Arbeitsplätze. Ein zentraler Untersuchungsschwerpunkt war der strukturelle Wandel der Arbeitswelt und seine Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen, die Arbeitsbelastungen und das individuelle Mobilitätsverhalten (vgl. HALL 2002, S. 118; vgl. JANSEN 2002, S. 3).

[198] Der Anteil an Bankkaufleuten, die in den letzten fünf Jahren an einer Weiterbildung teilgenommen haben, liegt bei 58 %. Der durchschnittliche Weiterbildungsanteil für alle Dienstleistungsberufe beträgt im Vergleich dazu 41 % (HALL 2002, S. 123).

Um diesem Bildungsanspruch nach lebensbegleitendem Lernen in einem transparenten ‚Gesamtkonzept' beruflicher Weiterbildung zu entsprechen, ist eine ordnungspolitische Anpassung bzw. Angleichung erforderlich, um „die Verzahnung der Inhalte und Anforderungen im Rahmen der eigenen Arbeits- und Lebensplanung" (BRÖTZ 2003) zu ermöglichen. Diese Transparenz scheint dringend erforderlich, weil gerade im Bankenbereich das traditionelle Fortbildungssystem - und die daran gebundenen Karrierestufen - zunehmenden Aufweichfaktoren ausgesetzt ist. Sie wurden erforderlich, um vor allem branchenfremden bzw. ähnlichen Zielgruppen einen individuellen und in gewisser Weise ‚querliegenden' (Berufs-)Einstieg zu bieten.

Dienstleistungskompetenz ist trotz Neuordnung des Berufsbildes Bankkaufmann/ Bankkaufrau einer dieser Aufweichfaktoren. Er schlägt sich in der Rekrutierung branchenfremder Verkaufs- und Beratungsspezialisten nieder, die über individuelle Fortbildungskonzepte den beruflichen Einstieg in den Finanzdienstleistungssektor finden. In diesem Kontext stellt sich die Frage, ob die Förderung von Markt- und Kundenorientierung als erforderliche und im Berufsbild des Bankkaufmanns/der Bankkauffrau neu definierte Kompetenzgröße noch zu wenig Berücksichtigung in der Erstausbildung findet, sodass dieses Defizit über den Bereich der Fortbildung aufgefangen werden muss. Um zukünftig einen adäquaten Service für alle Kundengruppen anbieten zu können, ist jedoch davon auszugehen, dass sich die bereits abzeichnende Berufsbildpolarisierung des Bankkaufmanns in Generalisten und hoch spezialisierte Experten fortsetzen bzw. verschärfen wird: „Die Einteilung dieser Mitarbeitergruppen wird sich aus der Persönlichkeit und Ausbildung der jeweiligen Mitarbeiter ergeben. Letztlich werden Banken (...) nur durch die Kombination der beiden Gruppen den aktuellen Anforderungen gerecht" (SCHOLZ/HERZ 1998, S. 99).

Literaturverzeichnis

ABICHT, L./BÄRWALD, H. (2000): Scouting als innovative Methode zur Untersuchung nichtlinearer Trends in der Qualifikationsentwicklung. In: Bullinger, H.-J. (Hrsg.): Qualifikationen erkennen - Berufe gestalten. Bielefeld.

ADRIAN, R./HEIDORN, T. (2000): Der Bankbetrieb. Lehrbuch und Aufgaben. 15. überarbeitete Aufl. Wiesbaden.

AKAFIN (Private Akademie für angewandte Finanzberatung GmbH) (2002): In: http://www.akafin.de

ALBACH, H. (1989): Dienstleistungsunternehmen in Deutschland. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft 59(1989)4, S. 397-420.

ALBRECHT, G./HOLZ, H. (1998): Vom Bildungsträger zum Bildungsdienstleister. In: Kompetenz. Informationsdienst zum Programm Personalqualifizierung in Ostdeutschland PQO. Heft 24. Berlin - Bonn, S. 7-12.

ALICH, H. (1998): Umsteigen statt Absteigen. Arbeitsmarktstrategien. In: Bank Magazin 46(1998)8, S. 14-16.

AMBROS, H./ALTENBURGER, R. (1998): Retail Banks am Scheideweg. Veränderte Kundenwünsche. Neue Vertriebswege und Mitbewerber. 1. Aufl. Wien.

ANT, M. (1998): War Leonardo da Vinci qualifiziert? In: Grundlagen der Weiterbildung 9(1998)5, S. 224-226.

ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG IN DER GESCHÄFTSSTELLE DER BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (2001): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn. In: http://bildungplus.forum-bildung.de/files/ex-bericht-bq.pdf Recherche vom 11.04.2003, 10.05 Uhr (Stand der Datei: 14. Februar 2001).

ARNOLD, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung `97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation. Münster - New York - München - Berlin, S. 253-307.

ARNOLD, R. (1999): Schlüsselqualifikationen aus berufspädagogischer Sicht. In: Arnold, R./Müller, H.-J. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 19. Hohengehren, S. 17-26.

ARNOLD, R./SCHÜSSLER, I. (2001): Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: Franke, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld, S. 52-74.

ARNOLD, W. (2001): Internet und Online-Banking: Weiter auf Wachstumskurs. In: interesse 9/2001 vom 21.09.2001. Hrsg. vom Bundesverband deutscher Banken. In: http://www.bdb.de/pic/artikelpic/112001/ie-09-01.pdf Recherche vom 17.06. 2002, 20.27 Uhr.

ARTELT, G. (2001): NetBank AG - Digitalisierung einer Bank am Beispiel der 1. Europäischen Internetbank. Vortrag im Rahmen der AG „Innovative Bankdienstleistungen in der Informationsgesellschaft“ auf der 4. Dienstleistungstagung des BMBF am 17.10.2001 in Bonn.

A.WE.B: Informationssystem Aus- und Weiterbildung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). In: http://www.bibb.de/beruf/aweb/start.htm (Aktuelle Informationen zum Stand und zur Entwicklung von Berufsbildern für die Ausbildung im Dualen System der Berufsausbildung und die berufliche Weiterbildung).

A.WE.B AUSBILDUNGSBERUF INDUSTRIEKAUFMANN/INDUSTRIEKAUFFRAU (2002): A.WE.B - Informationsservice des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur Entwicklung von Berufsbildern für die Ausbildung im dualen System der Berufsausbildung und die berufliche Weiterbildung. In: http://www.bibb.de/beruf/aweb/2002/industr.htm Recherche vom 03.01.2001, 13.20 Uhr.

A.WE.B AUSBILDUNGSBERUF INVESTMENTFONDSKAUFMANN/INVESTMENTFONDSKAUFFRAU (2003): A.WE.B - Informationsservice des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur Entwicklung von Berufsbildern für die Ausbildung im dualen System der Berufsausbildung und die berufliche Weiterbildung. In: http://www.bibb.de/beruf/aweb/2003/invest.htm Recherche vom 13.02.2003, 9.35 Uhr.

A.WE.B AUSBILDUNGSBERUF KAUFMANN/KAUFFRAU IM GESUNDHEITSWESEN (2001): A.WE.B - Informationsservice des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur Entwicklung von Berufsbildern für die Ausbildung im dualen System der Berufsausbildung und die berufliche Weiterbildung. In: http://www.bibb.de/beruf/aweb/2001/gesund.htm Recherche vom 31.10.2001, 12.22 Uhr.

A.WE.B AUSBILDUNGSBERUF SPORT- UND FITNESSKAUFMANN/SPORT- UND FITNESSKAUFFRAU (2001): A.WE.B - Informationsservice des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur Entwicklung von Berufsbildern für die Ausbildung im dualen System der Berufsausbildung und die berufliche Weiterbildung. In: http://www.bibb.de/beruf/aweb/2001/sportkfm.htm Recherche vom 31.10.2001, 12.25 Uhr.

A.WE.B AUSBILDUNGSBERUF VERANSTALTUNGSKAUFMANN/VERANSTALTUNGSKAUFFRAU (2001): A.WE.B - Informationsservice des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur Entwicklung von Berufsbildern für die Ausbildung im dualen System der Berufsausbildung und die berufliche Weiterbildung. In: http://www.bibb.de/beruf/aweb/2001/veranst.htm Recherche vom 31.10.2001, 12.30 Uhr.

BACKHAUS, J. (1998): Die Praxis eilt der Verordnung voraus. In: Bank Magazin 46(1998)2, S. 18-19.

BACKHAUS, J./KÖSTER, L. (1998): Berufsausbildung Bankkaufmann/-frau 1998. Materialien. Stuttgart.

BACKHAUS, J./WAGNER, R. (1999): Ausbilder-Taschenbuch 2000. Stuttgart.

BACKHAUS, K. (1995): Investitionsgütermarketing. 4. überarb. Aufl. München.

BACKMANN, P./MOSER, F. (2000): Den Strukturwandel gestalten. Globalisierung. In: Bank Magazin 49(2000)7, S. 20-22.

BADER, R./MÜLLER, M. (2002a): Vom Lernfeld zur Lernsituation. Typisierung der Transformationsarbeit in den Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 98(2002)1, S. 71-85.

BADER, R./MÜLLER, M. (2002b): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. In: Die berufsbildende Schule 54(2002)6, S. 176-182.

BAETHGE, M. (1999): Kontinuität durch Wandel. Plädoyer für eine neue Berufsbildungsreform in der Informationsgesellschaft. In: Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen (Hrsg.): Kompetenz. Dienstleistung. Personalentwicklung. Welche Qualifikationen fordert die Arbeitsgesellschaft der Zukunft? Reader zum Fachkongress am 9./10. Dezember 1998 in Berlin. Band 35. 2. erweiterte Aufl. Berlin, S. 31-42.

BAETHGE, M. (2000): Abschied vom Industrialismus: Konturen einer neuen gesellschaftlichen Ordnung der Arbeit. In: SOFI-Mitteilungen Nr. 28/2000, S. 87-102.

BAETHGE, M. (2001a): Zwischen Individualisierung und Standardisierung: Zur Qualifikationsentwicklung in den Dienstleistungsberufen. In: Dostal, W./Kupka, P. (Hrsg.): Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) (Hrsg.). Nürnberg, S. 27-43.

BAETHGE, M. (2001b): Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungssektor. In: Baethge, M./Wilkens, I. (Hrsg.): Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung von Dienstleistungsbeschäftigung. Opladen, S. 85-106.

BAETHGE, M./HAASE, P. (1999): Plädoyer für eine neue Bildungsreform. In: Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen (Hrsg.): Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung. Berlin, S. 167-186.

BAETHGE, M./OBERBECK, H. (1986): Die Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt am Main - New York.

BAETHGE, M./OBERBECK, H./GLOTT, R. (1997): Zwischen tertiärer Wohlstandsgesellschaft und tertiärer Krise. Bericht aus dem Arbeitskreis „Entwicklungstrends im Dienstleistungsbereich“ (BMBF Initiative „Dienstleistung 2000 plus“). In: SOFI-Mitteilungen Nr. 25/1997, S. 71-85.

BAETHGE, M./WILKENS, I. (2001): „Goldenes Zeitalter“ - „Tertiäre Krise“: Perspektiven von Dienstleistungsbeschäftigung zu Beginn des 21. Jahrhunderts (Einleitung). In: Baethge, M./Wilkens, I. (Hrsg.): Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung von Dienstleistungsbeschäftigung. Opladen, S. 9-19.

BALZER, A. (1996): Banken im Umbruch. In: manager magazin 26(1996)4, S. 48-60.

BANKAKADEMIE (2002): Jahresbericht 2001. Frankfurt am Main.

BANKAKADEMIE e. V. (2002): In: http://www.ev.bankakademie.de

BANKAZUBIS (2003): Das Wissensportal für Bankauszubildende und Bankkaufleute. In: http://www.bankazubi.de

BANKFACHKLASSE (2000): Prüfungsstrategie Prüfungsfach Kundenberatung (I). Beurteilung und Bewertung des Beratungsgesprächs. In: bankfachklasse 22(2000)12, S. 24-27 (keine Autorenangabe).

BANKMAGAZIN (2003): In: http://www.bankmagazin.de

BANKMENSCH (2003): Bankmensch.de! Das Bankerportal. In: http://www.bankmensch.de

BBiG - Berufsbildungsgesetz vom 14. August 1969 (BGBl. I S. 1112), zuletzt geändert durch Artikel 9 des Gesetzes vom 23. Dezember 2002 (BGBl. I S. 4621).

BEIRAT DES FORSCHUNGSPROJEKTES „Dienstleistung 2000plus“ (1998): Handlungsempfehlungen zur Stärkung des Dienstleistungssektors. In: Mangold, K. (Hrsg.): Die Welt der Dienstleistung. Perspektiven für Arbeit und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Frankfurt am Main - Wiesbaden, S. 219-272.

BEITZ, H. (1999): Assessment Center. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn - Hamburg, S. 24.

BENKENSTEIN, M./GÜTHOFF, J. (1996): Typologisierung von Dienstleistungen: Ein Ansatz auf der Grundlage system- und käuferverhaltenstheoretischer Überlegungen. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft 66(1996)12, S. 1493-1510.

BERGMANN, B. (1999): Kompetenzentwicklung durch Berufsarbeit. Wege, Risiken und Chancen. In: Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen (Hrsg.): Kompetenz. Dienstleistung. Personalentwicklung. Welche Qualifikationen fordert die Arbeitsgesellschaft der Zukunft? Reader zum Fachkongress am 9./10. Dezember 1998 in Berlin. Band 35. 2. erweiterte Aufl. Berlin, S. 43-51.

BERNET, B. (1995): Strategische Optionen im Retail Banking. In: Bernet, B./Schmid, P. (Hrsg.): Retail Banking. Visionen, Konzepte und Strategien für die Zukunft. Wiesbaden, S. 25-45.

BERUFEnet Bankkaufmann (2002): Die Datenbank für Ausbildungs- und Tätigkeitsbeschreibungen. Weiterbildung Bankkaufmann/-frau. In: http://berufenet.arbeitsamt.de/bnet2/B/B6910112weiterb_t.html Recherche vom 29.07.2002, 16.32 Uhr.

BEYEN, W. (2001): Handlungsorientierter Unterricht in der Warenverkaufskunde einer branchengemischten Einzelhandelsklasse: Theoretische Studien und empirische Befunde. Dissertation. Duisburg.

BEYEN, W./BREDOW, A. (2001): Unterrichten nach dem Lernfeldkonzept: Eine erste Zwischenbilanz aus Lehrersicht am Beispiel der Ausbildung im Banken-, Industrie- und Großhandelsbereich. In: berufsbildung 55(2001)70, S. 10-12.

BIBB (Hrsg.) (1998): Standortbestimmung und Perspektiven kaufmännischer und verwaltender Berufsausbildung. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 215. Berlin - Bonn.

BIBB (1999): Berichte aus Vorhaben 1999: Vorhaben Nr. 4.0042 „Geprüfter Bankfachwirt/Geprüfte Bankfachwirtin“. In: http://www.bibb.de/aufgaben/arbprogr/ergebnis/1999/vh40042.pdf Recherche vom 21.10.2002, 21.34 Uhr.

BIBB (Hrsg.) (2000): Die anerkannten Ausbildungsberufe. Bielefeld.

BIBB (2001): Das Forschungsprogramm des BIBB 2001. In: http://www.bibb.de/aufgaben/fram_au2.htm Recherche vom 04.11.2002, 18.49 Uhr.

BIBB (2002a): Lehrvertragsentwicklung in abituriententypischen Berufen (BIBB-Erhebung zum 30. September 2000 und zum 30. September 2001). Projektberichterstattung: Übergang von der Schule in die Berufsausbildung - Statistische Analysen zur ersten Schwelle. In: http://www.bibb.de/forum/

fram_fo1.htm Recherche vom 01.10.2002, 19.04 Uhr (Stand der Datei: 03.05. 2002).

BIBB (2002b): Arbeitsprogramm 2002 des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn.

BIBB (2002c): Lernen wie man Geld vermehrt: Investmentfondskaufmann/-frau als neuer Beruf für 2003 geplant. In: http://www.bibb.de/publikat/pm/pm02/ pm311002.htm Recherche vom 13.02.2003, 10.22 Uhr (Pressemitteilung vom 31.10.2002).

BIBB (2003): Prüfungserfolg der Auszubildenden 2001: Berufe mit hohen Erfolgsquoten. Schaubild 0309. In: http://www.bibb.de/beruf/fram_be2.htm Recherche vom 08.04.2003, 20.14 Uhr (Stand der Datei: Januar 2003).

BIBB aktuell (2000): Neuordnung der Berufsausbildung zum Industriekaufmann/zur Industriekauffrau. In: Beilage zur Zeitschrift Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 29(2000)1, S. 5.

BIBB-DATENBLATT 6910 Bankkaufmann/-kauffrau. Quelle: Statistisches Bundesamt. In: http://bibb.skygate.de/Z/B/30/69100910.pdf Recherche vom 31.10.2001, 22.35 Uhr.

BIBB-DATENBLATT 7851 Industriekaufmann/-kauffrau. Quelle: Statistisches Bundesamt. In: http://www.bibb.de/beruf/fram_be2.htm Recherche vom 03.01.2002, 13.44 Uhr.

BIERMANN, T. (1999): Dienstleistungs-Management. München - Wien.

BILITZA, U.-V. (2001): Soziale Kompetenz in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 12(2001)4, S. 145-147.

BMBF (Hrsg.) (2001): Berufsbildungsbericht 2001. Bonn.

BMBF (Hrsg.) (2002): Berufsbildungsbericht 2002. Bonn.

BMBF (Hrsg.) (2003): Berufsbildungsbericht 2003. Bonn.

BÖHLKE, E./PREISSLER, H. (1997): Dienstleistungsgesellschaft und globale multimediale Märkte. In: Mangold, K. (Hrsg.): Dienstleistung: Fakten, Erfahrungen, Visionen. Frankfurt am Main - Wiesbaden, S. 219-250.

BOLDER, A. (2002): Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 651-674.

BOOZ, ALLEN & HAMILTON (Hrsg.) (1997): Zukunft Multimedia: Grundlagen, Märkte und Perspektiven in Deutschland. In Zusammenarbeit mit dem Büro für Technologiefolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag. 4. erweiterte und aktualisierte Auflage. Frankfurt am Main.

BOSCH, G. (2002): Die sogenannte Dienstleistungslücke in Deutschland. Ein Vergleich von Konzepten für mehr Beschäftigung und neue Formen der Arbeitsorganisation im tertiären Sektor. Graue Reihe des Instituts Arbeit und Technik 2/2002. Gelsenkirchen.

BOTHE-FEHL, I. et al. (2001): Karriere machen in Bank und Versicherung. Erfolgsprogramme für Berufseinstieg und Weiterbildung. Wiesbaden.

BREDOW, A./VÖCKING, R. (2003): ‚Praxistranfer-Berufskolleg' - Neue Wege der Kollegschullehrer-Fortbildung für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau. Ein Kooperationsprojekt der Sparkasse Vest-Recklinghausen und der

Universitäten Duisburg-Essen und Bochum. In: Die Kaufmännische Schule 48(2003)8. Im Druck.

BROCKHAUS-ENZYKLOPÄDIE (1988): Band 5. 19. völlig neubearbeitete Auflage. Mannheim.

BRÖTZ, R. (2003): Neue Strukturkonzepte für die Berufsbildung in der Finanzdienstleistungswirtschaft. Vortrag am 24. Oktober 2002 auf dem 4. BIBB-Fachkongress ‚Berufsbildung für eine globale Gesellschaft - Perspektiven im 21. Jahrhundert' in Berlin. CD-Rom.

BRÖTZ, R./DORSCH-SCHWEIZER (2003): Investmentfondskauffrau/Investmentfondskaufmann: ein neuer Beruf im Finanzsektor. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 32(2000)3, S. 46-49.

BROSCHINSKI, G. (1999): Differenzierungsstrategien im Bankenmarkt. Gestaltung einer mehrwertorientierten Direktbank. In: Herrmann, A./Jasny, R./Vetter, I. (Hrsg.): Kundenorientierung in Banken. Strategien für Kundennähe und effektives Beziehungsmanagement. 1. Aufl. Frankfurt am Main, S. 217-239.

BRUHN, M. (1995): Qualitätssicherung im Dienstleistungsmarketing - eine Einführung in die theoretischen und praktischen Probleme. In: Bruhn, M./Stauss, B. (Hrsg.): Dienstleistungsqualität: Konzepte, Methoden, Erfahrungen. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 19-46.

BRUHN, M. (1997): Dienstleistungsmarketing. In: Gabler Wirtschaftslexikon. Bd. 1. Wiesbaden, S. 911-921.

BRUNE, F.-G. (2000): Banken - Ist der Kunde König? Pro-Argumentation. In: Die Bank 8/2000, S. 511.

BSCW (2002): In: http://bscw.gmd.de

BÜRKLIN, W. (2001): Kritische Medien - zufriedene Kunden. In: Die Bank 1/2001, S. 1.

BULLINGER, H.-J. (2001): FreQueNz: Früherkennung von Qualifikationserfordernissen. Vortrag auf der Tagung „Qualifizierungsoffensive: Bedarf frühzeitig erkennen - zukunftsorientiert handeln" am 25. Juni 2001 in Berlin. In: http://www.frequenz.net Recherche vom 24.06.2002, 21.22 Uhr.

BULLINGER, H.-J./MURMANN, H. (1999): Dienstleistungen - Der dynamische Sektor. Wiesbaden.

BUNDESVERBAND DEUTSCHER BANKEN (BdB) (Hrsg.) (1999): Banken im Umbruch. Herausforderungen - Chancen - Risiken. Berlin.

BUNDESVERBAND DEUTSCHER BANKEN (BdB) (Hrsg.) (2000): Banken 2000. Fakten, Meinungen, Perspektiven. Berlin.

BUNK, G. P. (1994): Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung 1/1994, S. 9-15.

BURGER, C. (1999): UMTS - Die 3. Generation des Mobilfunks. In: http://www.uni-weimar.de/~burger1/umts.htm Recherche vom 19.11.2002.

CARTELLIERI, U. (1990): Überkapazität erzwingt Auslese. In: Die Bank 7/1990, S. 366-371.

COOPER, R. N. (1998): Dienstleistungen in der amerikanischen Wirtschaft. In: Mangold, K. (Hrsg.): Die Welt der Dienstleistung: Perspektiven für Arbeit und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Frankfurt am Main - Wiesbaden, S. 120-128.

CORSTEN, H. (1990): Betriebswirtschaftslehre der Dienstleistungsunternehmungen: Einführung. 2. durchgesehene Auflage. München u. a.

CORSTEN, H. (Hrsg.) (1995): Lexikon der Betriebswirtschaftslehre. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. München - Wien.

D'ALESSIO, N./OBERBECK, H. (1998): Vor dem Aufbruch in die Dienstleistungswelt? In: Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung u. a. (Hrsg.): Jahrbuch sozialwissenschaftliche Technikberichterstattung. Schwerpunkt: Moderne Dienstleistungswelten. München u. a., S. 13-61.

DEHNBOSTEL, P. (2000): Lebensbegleitendes Lernen im Betrieb? In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 11(2000)4, S. 180-182.

DEKABANK (2002): Neue Ausbildung im Dickicht der Berufe: Der Investmentfondskaufmann. Veröffentlicht in der FAZ am 7. September 2003. In: http://www.bvi.de/downloads/INTR-5FVDYGinvkfm_deka0209.pdf Recherche vom 13.03.2003, 23.01 Uhr.

DEKRA (Hrsg.) (2000): T. I. S. - Trends im Stellenmarkt 4(2000)4.

DELOITTE (1998): Consulting Studie „Myth vs Reality in Financial Services: What your customers really want". In: http://www.dc.com/obx/pages.php?Name= myth_vs_reality Recherche vom 20.08.2001, 11.08 Uhr.

DEUTSCHE SPARKASSENAKADEMIE (2002a): Seminar zum ‚Firmenkundenbetreuer'. In: http://www.snet.de/DSA/25.html Recherche vom 21.08.2002, 21.32 Uhr.

DEUTSCHE SPARKASSENAKADEMIE (2002b): Seminar ‚Unternehmerisch handeln mit Firmenkunden - eine Vorbereitung auf Basel II'. In: http://www.snet.de/ DSA/1250268.html Recherche vom 21.08.2002, 21.20 Uhr.

DEUTSCHE SPARKASSENAKADEMIE (2002c): Seminar zum ‚Kommunalkundenbetreuer' In: http://www.snet.de/DSA/kommunal.html Recherche vom 21.08.2002, 21.25 Uhr.

DEUTSCHE SPARKASSENAKADEMIE (2002d): Seminar ‚Vermögensmanagement'. In: http://www.snet.de/DSA/53.html Recherche vom 21.08.2002, 22.34 Uhr.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn.

DIECKMANN, B. (1999): Schlüsselqualifikationen und Kompetenz im Spannungsfeld von allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung. In: Arnold, R./Müller, H.-J. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Bd. 19. Baltmannsweiler, S. 71-84.

DIEDRICH, A. (1999): Technischer Wandel braucht soziale Kompetenz. In: Bank Magazin 47(1999)3, S. 12-16.

DOBISCHAT, R. (1997): Berufsperspektiven in der Dienstleistungsgesellschaft - Herausforderung für die Berufsbildung. In: Weiss, R. (Hrsg.): Aus- und Weiterbildung für die Dienstleistungsgesellschaft. Köln, S. 100-118.

DOHMEN, G. (1996): Das Lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.). Bonn.

DORN-SEIFERT, A. (2002): Kunden mit Potenzial beraten. In: bankmagazin 50(2002)5, S. 68-69.

DOSTAL, W. (1997): Neue Ausbildungsberufe im Arbeitsmarkt. In: Weiss, R. (Hrsg.): Aus- und Weiterbildung für die Dienstleistungsgesellschaft. Köln, S. 40-62.

DOSTAL, W. (2000): Die Informatisierung der Arbeitswelt - Ein erster Blick auf die Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebung. In: Dostal, W./Jansen, R./Parmentier, K. (Hrsg.): Wandel der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 231. Nürnberg, S. 151-167.

DOSTAL, W. (2001): Neue Beschäftigungsverhältnisse und Arbeitsmarkt. In: Reichhold, H./Löhr, A./Blickle, G. (Hrsg.): Wirtschaftsbürger oder Marktopfer. DNWE-Schriftenreihe. Folge 8. München, S. 63-84.

DRAHOVSZKY, A. (1999): Kundenbindung durch innovative Dienstleistungen. In: Bullinger, H. J. (Hrsg.): Dienstleistungen - Innovationen für Wachstum und Beschäftigung. Herausforderungen des internationalen Wettbewerbs. Wiesbaden, S. 187-191.

DUMPERT, M. (2003): Zum Verständnis von Kundenorientierung. In: Dumpert, M./Euler, D./Hanke, B./Reemtsma-Theis, M.: Kundenorientierte Sozialkompetenzen als didaktische Herausforderung. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 259. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld, S. 45-59.

DUMPERT, M./EULER, D./HANKE, B./REEMTSMA-THEIS, M. (2003): Kundenorientierte Sozialkompetenzen als didaktische Herausforderung. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 259. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld.

ebs FINANZAKADEMIE (2002): Informationen zum ‚Certified Financial Planner' (CFP) und ‚Certified Estate Planner' (CEP). In: http://www.ebs-finanzakademie.de

EGGERT, A./LOH, C. (2002): Innovative Gründungsideen erfordern neue Finanzprodukte. In: bankmagazin 51(2002)10, S. 24-27.

ENGELBRECHT, T. (2001): Geldanlage: Berater ist nicht gleich Berater. In: Financial Times Deutschland vom 20.11.2001. In: http://www.ftd.de/bm/ga/2704465.html Recherche vom 19.09.2002, 20.33 Uhr.

ERPENBECK, J. (1996): Kompetenz und kein Ende? In: QUEM-Bulletin 1/1996. S. 9-13.

ERPENBECK, J./HEYSE, V. (1996): Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung `96. Münster - New York - München - Berlin, S. 15-152.

ERPENBECK, J./SAUER, J. (2000): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung". In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel - Wandel durch Lernen. Münster - New York - München - Berlin, S. 289-335.

ETTMANN, B./SCHERER, D./WURM, G. (2002): Kompetenztraining Bankbetriebslehre. Lernsituationen - Fallstudien - Fälle/Aufgaben. 2. Aufl. Troisdorf.

EULER, D. (1998): Modernisierung des dualen Systems. Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 62. Herausgegeben von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn.

EULER, D. (2003): Einleitung. In: Dumpert, M./Euler, D./Hanke, B./Reemtsma-Theis, M.: Kundenorientierte Sozialkompetenzen als didaktische Herausforderung. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 259. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld, S. 11-13.

FIALA, P./SCHMOLL, A. (2000): Der Bankbesuch wird zum Erlebnis. Filialgestaltung (II). In: Bank Magazin 48(2000)12, S. 50-52.

FINANZTEST. IHR GELD + IHR RECHT (2000a): Baufinanzierung: Passt selten. Hrsg. von der Stiftung Warentest. Nr. 2/2000, S. 12-17.

FINANZTEST. IHR GELD + IHR RECHT (2000b): Anlageberatung der Banken: Völlig verschnitten. Hrsg. von der Stiftung Warentest. Nr. 5/2000, S. 12-19.

FINANZTEST. IHR GELD + IHR RECHT (2003a): Schlecht beraten. Hrsg. von der Stiftung Warentest. Nr. 4/2003, S. 12-14.

FINANZTEST. IHR GELD + IHR RECHT (2003b): Fehler mit Folgen. Hrsg. von der Stiftung Warentest. Nr. 4/2003, S. 15-17.

FLEISCHER, K. (2002): Privatkunden richtig beraten. In: bankmagazin 50(2002)6, S. 66-67.

FOURASTIÉ, J. (1969): Die große Hoffnung des zwanzigsten Jahrhunderts. 2. Aufl. Köln (Die Originalausgabe *Le Grand Espoir du XXème Siècle* erschien 1949).

FRISEMO, C. (2000): Grenzüberschreitende Kundennähe. Multi-Chanel-Banking. In: Bank Magazin 48(2000)1, S. 10-12.

GABLER WIRTSCHAFTS-LEXIKON (1997): Band 1. Wiesbaden.

GEIßLER, K. A./GERAMANIS, O. (2001): Beruflichkeit im Wandel oder „Stell Dir vor es gibt Berufe und keinen kümmert es ...“. In: Schanz, H. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Berufsbildung konkret. Bd. 1. Hohengehren, S. 39-53.

GERKE, W./BECK, C./PETERS, R.-H./SCHÄFFNER, D./SCHRÖDER, M./ WESTERHEIDE, P. (2001): Beschäftigungsperspektiven im Finanzsektor. Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (Hrsg.): ZEW Wirtschaftsanalysen. Band 58. 1. Aufl. Baden-Baden.

GEWERKSCHAFT HBV (1998): Neuordnung der Berufsausbildung zur Bankkauffrau/zum Bankkaufmann. Düsseldorf.

GIARINI, O./LIEDTKE, P. M. (1998): Wie wir arbeiten werden. Der neue Bericht an den Club of Rome. 4. Auflage. Hamburg.

GIERL, H./HELBICH, G.: Die Kompetenz des Bankberaters. In: Die Bank 9/1997, S. 540-544.

GILBERT, R. (2001): Beschäftigungsperspektiven im Bankensektor - Aktuelle Trends der Dienstleistung im Finanzbereich und ihre Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt. In: Baethge, M./Wilkens, I. (Hrsg.): Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung. Opladen, S. 207-224.

GREINERT, W.-D. (2001): Krise und Umbruch des Dualen Systems. In: Schanz, H. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Berufsbildung konkret. Bd. 1. Hohengehren, S. 185-194.

GRILL, W./PERCZYNSKI, H. (2002): Wirtschaftslehre des Kreditwesens. 36. überarbeitete Aufl. Troisdorf.

GROB, H. L./BIELETZKE, S. (1998): Aufbruch in die Informationsgesellschaft. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Münster.

GROOTINGS, P. (1994): Von Qualifikation zu Kompetenz: Wovon reden wir eigentlich? In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung 1/1994, S. 5-8.

GRUHL, P./SCHOLL, W. (1997): Der Kunde im VoKuS - Förderprogramm für Auszubildende in vertriebsnahen Abteilungen. In: Weiss, R. (Hrsg.): Aus- und Weiterbildung für die Dienstleistungsgesellschaft. Köln, S. 128-135.

HACKER, H. (1980): Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. In: Hacker, H. (Hrsg.): Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 7-30.

HÄUßERMANN, H./SIEBEL, W. (1995): Dienstleistungsgesellschaften. Frankfurt am Main.

HALL, A. (2002): Bank- und Versicherungskaufleute. Qualifikationen und berufliche Anforderungen. In: Jansen, R. (Hrsg.): Die Arbeitswelt im Wandel. Weitere Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999 zur Qualifikation und Erwerbssituation in Deutschland. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 254. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld, S. 117-143.

HANEKOP, H./TASCH, A./WITTKE, V. (2001): „New Economy“ und Dienstleistungsqualität: Verschiebung der Produzenten- und Konsumentenrolle bei digitalen Dienstleistungen. In: SOFI-Mitteilungen Nr. 29/2991, S. 73-91.

HATTEMER, K. (2001): Auf dem Weg zur Berater-Persönlichkeit. In: Vermögen & Steuern 4(2001)12, S. 20.

HEINTZELER, F. (2001a): Zukunft der Bank - Bank der Zukunft. In: Die Bank 4/2001, S. 244-249.

HEINTZELER, F. (2001b): Die privaten Banken in Deutschland sind gut aufgestellt. In: Die Bank 5/2001, S. 320-324.

HERKNER, V. (2000): Lernfeld. In: berufsbildung 54(2000)61, o.S. (Karteikarte als Beilage).

HERZOG, R. (1997): Die Dienstleistung: Eine gesellschaftspolitische Aufgabe. In: Mangold, K. (Hrsg.): Die Zukunft der Dienstleistung: Fakten, Erfahrungen, Visionen. Frankfurt am Main - Wiesbaden, S. 31-38.

HEYDEMANN, N. (2000): Internet Trust Services - Banken als Security-Dienstleister. In: Die Bank 9/2000, S. 640-643.

HILKE, W. (1989): Schriften zur Unternehmensführung. Bd. 35. Dienstleistungs-Marketing. Wiesbaden.

HILLER, C. (1999): Rationalisierungswelle droht Tausende von Bankenarbeitsplätzen wegzuspülen. In: Frankfurter Rundschau vom 08.05.1999. In: http://www.bildung.hessen.de/fbereich/alehre/material/tb06/banken/ban03-03.htm Recherche vom 09.03.2001, 9.13 Uhr.

HÖFLE, K./SAUTER, W. (1999): Duales Bank-Studium an der Berufsakademie. In: Die Bank 4/1999, S. 280-283.

HÖPER, J. (2000): Das Internet als Beratungsmedium - Stärken und Schwächen. In: Die Bank 6/2000, S. 396-400.

HOF, C. (2003): Was leisten Lernratgeber? Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 14(2003)2, S. 96-98.

HORSTMANN, M./OBERBECK, H. (1996): Finanzdienstleister zwischen Kundenorientierung und Rationalisierung. In: Braczyk, H. J./Ganter, H.-D./Seltz, R. (Hrsg.): Neue Organisationsformen in Dienstleistung und Verwaltung. Stuttgart - Berlin - Köln, S. 45-67.

HÜHN, M. (2000): Der Kunde als Consultant. In: Die Bank 8/2000, S. 532-535.

HUISINGA, R. (1990): Dienstleistungsgesellschaft und Strukturwandel der Ausbildung. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages. Frankfurt am Main.

HUNKE, G. v. (1998): Existenzgründermarketing. Was braucht der Firmenkunde der Zukunft? In: bank und markt 27(1998)11, S. 28-32.

IMHOF, U. (1993): Auswahl und Einsatz von Schulbüchern im Arbeits- und Wirtschaftslehreunterricht. In: arbeiten + lernen/Wirtschaft 3(1993)12, S. 22-25.

INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (Hrsg.) (1998): Multimedia 2000. Neue Märkte - neue Arbeitsplätze. 2. überarbeitete Auflage. Köln.

INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (Hrsg.) (2000): Zahlen zur wirtschaftlichen Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland. Köln 2000. CD-Rom.

Iwd (1999) - Informationsdienst - Online. „Der Arbeitsmarkt“. 11. Februar 1999, Jg. 24, Ausgabe Nr. 6. In: http://www.iw-koeln.de/iwd/I-Archiv/iwd06-99/I06-99-3.htm Recherche vom 22.08.2000, 10.11 Uhr.

Iwd (2000a) (Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft): Internet-Bürgerservice: Im Netz der Verwaltung. 26(2000)44, S. 8.

Iwd (2000b) (Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft): Ost und West gleichauf. 26(2000)19, S. 3.

Iwd (2001) (Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft): Ausbildungsberufe 2001: Event-Azubi und Sport-Kaufmann. 27(2001)21, S. 8.

Iwd (2002) (Informationsdienst der deutschen Wirtschaft): E-Government: Mit High-Speed in die Amtsstuben. 28(2002)10, S. 8.

JANSEN, R. (Hrsg.) (2002): Die Arbeitswelt im Wandel. Weitere Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999 zur Qualifikation und Erwerbssituation in Deutschland. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 254. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld.

JUNGBLUT, H.-J. (1998): Kompetenz. In: Pahl, J.-P./Uhe, E. (Hrsg.): Betrifft: Berufsbildung. Begriffe von A-Z für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Seelze, S. 99.

KERRES, M. (1998): Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung. München - Wien.

KLINGER, H. (1997): Bildung als Dienstleistung. In: Bullinger, H.-J. (Hrsg.): Dienstleistungen für das 21. Jahrhundert. Gestaltung des Wandels und Aufbruch in die Zukunft. Stuttgart, S. 321-325.

KLODT, H./MAURER, R./SCHIMMELPFENNIG, A. (1997): Tertiarisierung in der deutschen Wirtschaft. Kieler Studien 283. Tübingen.

KLOTZBÜCHER, R. (1997): Industriekaufleute - Kaufleute in der Industrie. In: Weiss, R. (Hrsg.): Aus- und Weiterbildung für die Dienstleistungsgesellschaft. Köln, S. 120-127.

KMK (2000): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. In: http://www.kmk.org/beruf/home.htm Recherche vom 01.05.2001, 9.21 Uhr (Stand der Datei: 15.09.2000).

KÖHLER, A.-B./RISCH, B./SOMMER, C. (1998): Rette sich, wer kann. Diesmal wird es ernst. Die Banken bauen um. In: manager magazin 28(1998)5, S. 256-269.

KOTLER, P. (1992): Marketing-Management: Analyse, Planung, Umsetzung und Steuerung. 7. vollständig neu bearbeitete und für den deutschen Sprachraum erweiterte Auflage. Stuttgart.

KRÄMER, H. (1997): Dienstleistungen: Chancen und Risiken durch den internationalen Wettbewerb. In: Bullinger, H.-J. (Hrsg.): Dienstleistungen für das 21. Jahrhundert. Gestaltung des Wandels und Aufbruch in die Zukunft. Stuttgart, S. 15-25.

KRAUS, K. (2000): Spannungsfeld Lebenslanges Lernen: Politischer Anspruch und pädagogische Perspektive. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 11(2000)4, S. 177-179.

KREISSPARKASSE (2000): Wenn´s um mehr geht ... Prozesse. Ergebnisse. Visionen. Jahresbericht 2000. Kreissparkasse Miesbach-Tegernsee (Hrsg.). In: http://www.ksk-mbteg.de/Meine_Sparkasse/JB2000.pdf Recherche vom 20.08. 2002, 12.40 Uhr.

KREMER, H.-H./SLOANE, P. F. E. (1999): Lernfelder implementieren - erste Umsetzungserfahrungen lernfeldstrukturierter Curricula. Münchener Texte zur Wirtschaftspädagogik. Heft 17. München.

KREMER, H.-H./SOLANE, P. F. E. (2000): Lehrerrolle und Lernfeldkonzept. In: Reinisch, H./Bader, R./Straka, G. A. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Opladen, S. 97-106.

KREYENSCHMIDT, G. (1997): Bankennachwuchs: Differenzierter Bedarf. In: Die Bank 1/1997, S. 18-21.

KREYENSCHMIDT, G. (1998): Neue Grundlagen für die Berufsausbildung. In: Die Bank 3/1998, S. 170-176.

KREYENSCHMIDT, G. (2000): Ausbildung und Beschäftigung im positiven Trend. In: Die Bank 6/2000, S. 390-395.

KREYENSCHMIDT, G./WOY, A. (1999): Bankkaufmann/Bankkauffrau. Blätter zur Berufskunde. Herausgegeben von der Bundesanstalt für Arbeit. 5. Aufl. Bielefeld.

KRÜGER, W. (1998): Personalpolitik vor neuen Herausforderungen. In: Die Bank 7/1998, S. 446-448.

KUTSCHA, G. (1997): Berufsbildungspolitik. In: Kahsnitz, D./Ropohl, G./Schmidt, A. (Hrsg.): Handbuch zur Arbeitslehre. München - Wien, S. 667-686.

KUTSCHA, G. (2001): Berufsausbildung als Start ins lebenslange Lernen. Zur Verbindung von beruflicher Aus- und Weiterbildung - Problemskizze und Perspektiven. In: Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Expertisen zu lebenslangem Lernen - Lebensarbeitszeiten - Lebensweiterbildungskonten. Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen. Nr. 44. Berlin, S. 19-28.

KUTSCHA, G. (2003): Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte - Rückblick mit Ausblick nach vorn (Werner Habel zum 60. Geburtstag gewidmet). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 100. Band, Heft 3(2003). Im Druck.

KUTSCHA, G./HÖVELS, B. (2001): Berufliche Qualifizierung und Lernende Region. Entwicklungen im deutsch-niederländischen Systemvergleich. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 246. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld.

LAMNECK, S. (1995a): Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie. 3. korrigierte Aufl. Weinheim.

LAMNECK, S. (1995b): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. 3. korrigierte Aufl. Weinheim.

LANGE, T. A. (1999): Elektronische Märkte sinnvoll nutzen. E-Commerce. In: Bank Magazin 47(1999)6, S. 24-25.

LASZLÓ, A. (1997): Qualifizierungsfelder im Strukturwandel. In: Institut der Deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Aus- und Weiterbildung für die Dienstleistungsgesellschaft. Köln, S. 84-99.

LEARN:LINE NRW (2003): Bildungsserver des Landesinstituts für Schule. Link zum Projekt Berufskolleg-Praxistransfer. In: http://www.learn-line.nrw.de/nav/berufliche_ bildung/wirtschaft_und_verwaltung/ Recherche vom 10.08.2003, 22.15. Uhr.

LENNARTZ. D. (2000): Strategien beruflicher Bildung im Übergang zur Dienstleistungsgesellschaft. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Krise und Aufbruch in der beruflichen Bildung. Dokumentation der GEW-Fachtagung am 3./4. Dezember 1999. Frankfurt am Main, S. 95-106.

LERNER, T./DIEDERICH, B. (2000): Mit dem Handy ins Internet - mobile Zeiten für die Banken. In: Die Bank 3/2000, S. 186-190.

LICHTBLAU, K. (2000): Intentionalisierung der Dienstleistungen. Ein grafisches Portrait. In: Mangold, K. (Hrsg.): Dienstleistungen im Zeitalter globaler Märkte. Strategien für eine vernetzte Welt. Frankfurt am Main - Wiesbaden, S. 237-299.

LISOP, I. (1999a): Qualifikation und Qualifikationsforschung. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, S. 334-336.

LISOP, I. (1999b): Bildungstheoretische und didaktische Dimensionen der Lernfeldorientierung - eine kritische Systematik. In: Husinga, R./Lisop, I./Speier, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main, S. 15-48.

LOVELOCK, C. H. (1992): Classifying Service To Gain Strategic Marketing Insights. In: Lovelock, C. H. (Ed.): Managing Services: Marketing, Operations and Human Ressources. New Jersey, S. 50-63.

MANG, F. (2002): Die Wege aus der Kostenfalle. In: bankmagazin 51(2002)1, S. 29-33.

MANG, F./PINKL, J. (1999): Banken sind die Avantgarde für neue Technologien. Internet-Banking. In: Bank Magazin 47(1999)4, S. 90-92.

MANGOLD, K. (1997a): Dienstleistungen erfordern den Wandel. In: Mangold, K. (Hrsg.): Die Zukunft der Dienstleistung. Fakten - Erfahrungen - Visionen. Frankfurt am Main - Wiesbaden, S. 11-18.

MANGOLD, K. (1997b): Die Zukunft der Dienstleistungen - Strategien zur Sicherung des Lebens- und Wirtschaftsstandortes Deutschland. In: Bullinger, H.-J. (Hrsg.): Dienstleistungen für das 21. Jahrhundert. Gestaltung des Wandels und Aufbruch in die Zukunft. Stuttgart, S. 107-121.

MANGOLD, K. (1998): Strategien und Handlungsfelder für das 21. Jahrhundert. In: Mangold, K. (Hrsg.): Die Welt der Dienstleistungen. Perspektiven für Arbeit und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Frankfurt am Main - Wiesbaden, S. 53-78.

MANGOLD, K. (2000): Mit Dienstleistungen in die globale Wirtschaft. In: Mangold, K. (Hrsg.): Dienstleistungen im Zeitalter globaler Märkte: Strategien für eine vernetzte Welt. Frankfurt am Main - Wiesbaden, S. 23-47.

MAYLÄNDER, R./KRAPF, W. (2002): Bankkaufleute 1. Betriebslehre - lernfeldorientiert. 1. Aufl. Darmstadt.

MEFFERT, H./BRUHN, M. (2000): Dienstleistungsmarketing: Grundlagen, Konzepte und Methoden. Mit Fallstudien. 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden.

MEIER, B. (1999) (Zitat): In: Michael, C. (1999): Die Suche nach dem Verkaufs-Chromosom. In: Bank Magazin 47(1999)9, S. 24-26.

MERKEL, G./WOLFERTSTETTER, A. (2001): Bankkaufmann/Bankkauffrau. Kundenberatung. 30 Praxisfälle mit Lösungshinweisen. Bad Homburg vor der Höhe.

MERTENS, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung einer modernen Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7(1974)1, S. 36-43.

MEUSER, M./NAGEL, U. (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen, S. 441- 471.

MEYER, A. (1991): Dienstleistungsmarketing. In: Die Betriebswirtschaft 51(1991)2, S. 195-209.

MEYER, A. (1996): Dienstleistungs-Marketing. Erkenntnisse und praktische Beispiele. 7. Aufl. München.

MEYER, A. (1998): Handbuch Dienstleistungs-Marketing. Bd. 1. Stuttgart.

MICHAEL, C. (1999): Die Suche nach dem Verkaufs-Chromosom. In: Bank Magazin 47(1999)9, S. 24-26.

MIEGEL, M. (1998): Dienstleistung durch Flexibilisierung - oder gar nicht. In: Mangold, K. (Hrsg.): Die Welt der Dienstleistung: Perspektiven für Arbeit und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Frankfurt am Main - Wiesbaden, S. 98-110.

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.) (1997): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung: Industriekaufmann/Industriekauffrau. Heft Nr. 4104 der Schriftenreihe Schule in NRW. Düsseldorf.

MOORE, M. (2000): Die Zukunft des internationalen Dienstleistungshandels. In: Mangold, K. (Hrsg.): Dienstleistungen im Zeitalter globaler Märkte. Strategien für eine vernetzte Welt. Frankfurt am Main - Wiesbaden, S. 187-202.

MOORE, A./THEUNISSEN, A. F. (1994): Qualifikation versus Kompetenz: Eine Diskussion um Begriffe, die Entwicklung neuer Modelle oder eine Frage von politischem Rang? In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung 1/1994, S. 74-80.

MÜLLER, B./SERF, A. (2002): Neue Prüfungsverordnung des Abschlusses „Geprüfter Bankfachwirt/Geprüfte Bankfachwirtin“. In: http://www.nordschwarzwald.ihk24.de Recherche vom 17.10.2002, 20.50 Uhr.

MÜNCH, J. (1995): Qualifikation und Kompetenz. In: Münch, J.: Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung. Bielefeld, S. 9-14.

NASPA - Nassauische Sparkasse (2002). In: http://www.naspa.de/private

NELE (2002): Modellversuch NELE: **Ne**ue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in **Le**rnfeldern. In: http://www.isb.bayern.de/bes/modell/nele/ Recherche vom 24.06.2002, 22.50 Uhr.

NETBANK AG (2002): Europas erste Internetbank - Wir über uns. In: http://www.netbank.de

NEUORDNUNG DER INDUSTRIEKAUFLEUTE (2002): Die Neuordnung der Industriekaufleute. Informationen zu Änderungen in der Ausbildung in Betrieb und Schule sowie zu den künftigen Prüfungen. Erläuterungen und Umsetzungshilfen. In: http://www.dortmund.ihk.de/home/infodienste/downloads/bildung/ Neuordnung_Industriekaufleute.pdf Recherche vom 02.06.2003, 19.43 Uhr (Stand der Datei: Oktober 2002).

NIEMEYER, V. (2001): Virtuelle Beratung: Bedarfsorientierte Kundenansprache im Online-Vertriebsweg - Gestaltungsrichtlinien für Beratungsmodule. Vortrag im Rahmen der AG „Innovative Bankdienstleistungen in der Informationsgesellschaft“ auf der 4. Dienstleistungstagung des BMBF am 17.10.2001 in Bonn.

NOLLER, K.-J. (2001a): Strukturen im Wandel. Bankensysteme. In: Bank Magazin 49(2001)1, S. 18-20.

NOLLER, K.-J. (2001b): Strukturen im Wandel. Bankensysteme (Langfassung des Artikels). In: http://www.bankmagazin.de/bp/geld-kredit/daten/info02-02-01.htm Recherche vom 03.03.2001, 22.57 Uhr.

OBERBECK, H. (2001): Zum Verhältnis von Dienstleistungsqualität und Dienstleistungsbeschäftigung. In: Baethge, M./Wilkens, I. (Hrsg.): Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung. Opladen, S. 71-83.

OCHEL, W. (2001): Die „Job Machine“: Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung in den USA. In: Baethge, M./Wilkens, I. (Hrsg.): Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung. Opladen, S. 291-311.

PÄTZOLD, G. (1999): Lernfeldorientierung und handlungsorientierte Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen - Konsequenzen für die Lernfelddiskussion. In: Huisinga, R./Lisop, I./Speier, H. D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main, S. 121-159.

PÄTZOLD, G. (2000): Lernfeldstrukturierte Lehrpläne. In: Pätzold, G./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Beiheft 15. Stuttgart, S. 72-86.

PASCHEN, M. (2001): Return of Investment von Assessment-Centern. In: management & training 28(2001)1, S. 36-37.

PAULINI-SCHLOTTAU, H. (2000): Neue Ausbildungsberufe im Dienstleistungssektor. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 29(2000)5, S. 25-26.

PAULINI-SCHLOTTAU, H. (2002a): Neue kaufmännische Ausbildungsberufe im Dienstleistungssektor. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Qualifizierung für die Dienstleistungsgesellschaft. Entwicklung der Berufsbildung für Kaufleute und Mediendienstleister. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Bonn, S. 81-84.

PAULINI-SCHLOTTAU, H. (2002b): Neue Ausbildungsberufe im kaufmännischen Dienstleistungsbereich. In: Cramer, G./Schmidt, H./Wittwer, W. (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch. 56. Erg.-Lfg. Dezember 2002. Kapitel 9.5.3. Köln, S. 1-31.

PAULINI-SCHLOTTAU, H./GEIL, P./NOACK, M. (2001): Die neuen kaufmännischen Dienstleistungsberufe. Kaufmann/Kauffrau im Gesundheitswesen. Sport- und Fitnesskaufmann/-kauffrau. Veranstaltungskaufmann/-frau. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB (Hrsg.). Bonn.

PHILIPONA, D. (1999): Grenzüberschreitende Kundennähe. Multi-Channel Management im Retail-Banking. In: Neue Züricher Zeitung Online. Sonderbeilage vom 21. September 1999. In: http://u003sys0.nzz.ch/online/01_nnz_aktuell/sonderbeilagen/orbit99/orbit990921philipona.html Recherche vom 03.03.2001, 19.50 Uhr.

PIEPENBROCK, H. (1997): Service in Deutschland. In: Mangold, K. (Hrsg.): Die Zukunft der Dienstleistung. Fakten - Erfahrungen - Visionen. Frankfurt am Main - Wiesbaden, S. 89-101.

PRAXISTRANSFER BERUFSKOLLEG (2002): Das Projekt ‚Praxistransfer Berufskolleg’. In: http://www.berufskolleg-praxistransfer.de

PÜTZ, H. (1998): Elemente einer Lernenden Region. Vortrag anlässlich einer Modellversuchsveranstaltung in Villingen-Schwenningen am 17. Juni 1998. In:

http://www.bibb.de/publikat/reden98/19980617.html Recherche vom 28.10.2000, 18.42 Uhr.

PÜTZ, H./SCHEMME, D. (2003): Vorwort. In: Dumpert, M./Euler, D./Hanke, B./Reemtsma-Theis, M.: Kundenorientierte Sozialkompetenzen als didaktische Herausforderung. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 259. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld, S. 3-6.

RAHMENLEHRPLAN FÜR DEN AUSBILDUNGSBERUF BANKKAUFMANN/BANKKAUFFRAU (1997). Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 17. Oktober 1997.

RAHMENLEHRPLAN FÜR DEN AUSBILDUNGSBERUF INDUSTRIEKAUFMANN/ INDUSTRIEKAUFFRAU (2002). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.06.2002.

REBMANN, K. (1993): Komplexität von Lehrbüchern für den Wirtschaftslehreunterricht. Eine empirisch-analytische Studie. Schriftenreihe Handeln und Entscheiden in komplexen ökonomischen Situationen. Bd. 12. Dissertation. Göttingen.

REETZ, L. (1999): Kompetenz. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, S. 245-246.

REIMANN, P. (2001): Soziale Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Vortrag im Rahmen des Hearing „Digitale Medien in der Hochschule - Status und Perspektiven“ am 23.08.2001 in Hagen.

RICHARD, W./MÜHLMEYER, J./WEFERS, G./BERGMANN, B. (2002): Betriebslehre der Banken und Sparkassen. 26. Aufl. Rinteln.

RICHARD, W./SCHWITALA H. W. (2001): Grundkurs der Bankmathematik - EURO. Ein Kompendium mit Aufgaben. 3. Aufl. Rinteln.

ROMETSCH, S. (1999): Die Zukunft des Firmenkundengeschäfts. In: Herrmann, A./Jasny, R./Vetter, I. (Hrsg.): Kundenorientierung in Banken. Strategien für Kundennähe und effektives Beziehungsmanagement. 1. Aufl. Frankfurt am Main, S. 157-178.

ROTERMUND, H./SCHUBERT, A. (2002): Bankkaufmann/Bankkauffrau: Fit für die mündliche Prüfung. Praxisbezogene Fälle zur Kundenberatung. 2. aktualisierte Aufl. Regensburg - Berlin.

ROTTMANN, J. (2001): Lernortkooperation und Ressourcen-Sharing im Netz - LOReNet. In: Der berufliche Bildungsweg (bbw) 9/2001, S. 6-12.

RÜTTGERS, J. (1996): Vorwort. In: Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bundesinstitut für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.). Bonn.

RUGGIERO, R. (1998): Dienstleistungen in einer Wirtschaft ohne Grenzen. In: Mangold, K. (Hrsg.): Die Welt der Dienstleistung. Perspektiven für Arbeit und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Frankfurt am Main - Wiesbaden, S. 81-95.

SAUTER, E. (1999): Welches Berufsbildungssystem braucht die Dienstleistungsgesellschaft? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Dienstleistung und Qualifikation - Entwicklung, Bedarf, Perspektiven. Wissenschaftliche Positionspapiere. Heft 49. Bonn, S. 15-21.

SCHÄFER, C. (2000): Niedrige Löhne - bessere Welten? In: WSI Mitteilungen 8/2000, S. 534-551.

SCHEIDL, K./HEGER, G./SCHMEISSER, W. (1998): Praxisvernetzte bankbetriebswirtschaftliche Studiengänge. In: Die Bank 4/1998, S. 232-237.

SCHEIDL, K./HEGER, G./SCHMEISSER, W. (1999): Duale Studiengänge als Instrument der Personalentwicklung. In: Personal 51(1999)4, S. 187-191.

SCHMIDT, G. (2002): Neue Aufgaben für Kundenbetreuer. In: bankmagazin 50(2002)7, S. 38-40.

SCHMIDT, R. (2002): Intensiver betreuen. In: bankmagazin 50(2002)5, S. 16-19.

SCHMOLL, A. (2002): Kundenbindungsstrategien im mittelständischen Firmenkundengeschäft. In: Die Bank 5/2002, S. 319-325.

SCHNAUSE, R. (1995): Am Arbeitsmarkt kann schon ein 38jähriger Banker alt aussehen. In: Frankfurter Rundschau vom 12.08.1995. In: http://www.bildung.hessen.de/fbereich/alehre/material/tb06/banken/ban03-01.htm Recherche vom 09.03.2001, 9.24 Uhr.

SCHNUR, P. (1999): Arbeitslandschaft 2000 - Teil 1: Dienstleistungsgesellschaft auf industriellem Nährboden - Gesamtwirtschaftliche und sektorale Entwicklung. In: IAB-Kurzbericht. Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Ausgabe Nr. 9 vom 26.08.1999, S. 1-3.

SCHÖNGEN, K. (2002): Hohe Ausbildungsbeteiligung in jungen Dienstleistungsunternehmen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 31(2002)2, S. 40-44.

SCHOLZ, C./HERZ, B. (1998): Qualifikation 2007. Neue Berufsbilder und Qualifikationen für Banken, Handelsunternehmen und Versicherungen. Strategie- und Informationsmanagement. Bd. 8. München.

SCHOPF, M. (2000): Intention der Lernfeldkonzeption und Prinzipien zur Gestaltung und Umsetzung der Lernfelder. In: Stiller, I./Tramm, T. (Hrsg.): Die kaufmännische Berufsausbildung in der Diskussion. Handlungsfelder, Lernfelder und Prüfungen in Theorie und Praxis. Bielefeld, S. 16-30.

SCHORLEMMER, F. (1997): Die Tugend des Dienens. In: Mangold, K. (Hrsg.): Die Zukunft der Dienstleistung. Fakten - Erfahrungen - Visionen. Frankfurt am Main - Wiesbaden, S. 21-30.

SCHREMPP, J. E. (1998): Dienstleistungen, Innovationen und Unternehmenswert. In: Mangold, K. (Hrsg.): Die Welt der Dienstleistungen. Perspektiven für Arbeit und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Frankfurt am Main - Wiesbaden, S. 24-33.

SCHRÖDER, H./ZWICK, T. (2001a): Wie aktuell ist die Berufsbildung im Dienstleistungssektor? Sektorale Besonderheiten und deren Auswirkungen auf den Qualifikationsbedarf. Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (Hrsg.): ZEW Wirtschaftsanalysen. Band 55. Baden-Baden.

SCHRÖDER, H./ZWICK, T. (2001b): Identifizierung neuer oder zu modernisierender, dienstleistungsbezogener Ausbildungsberufe und deren Qualifikationen. Kurzfassung des Endberichts. In: ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/div/internet.pdf Recherche vom 07.07.2001, 11.50 Uhr.

SCHÜTZ, A. (2002): Kundenberatung. Erfolgreich durch die mündliche Prüfung. Prüfungstraining für Bankkaufleute. Herausgegeben von Josef Ullinger. 1. Aufl. Wiesbaden.

SCHULTE, D. (1998): Neue Arbeitsformen der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts. In: Mangold, K. (Hrsg.): Die Welt der Dienstleistungen. Perspektiven für Arbeit und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Frankfurt am Main - Wiesbaden, S. 147-157.

SCHULZ, G. (2000): Electronic Banking. Deutsche Bank qualifiziert Kundenbetreuer. In: http://www.integrata.de/training/news/news2000_2_1.html Recherche vom 03. 03.2001, 21.59 Uhr.

SCHWARZ, H. (1996): Industriekaufleute - Gehilfen oder Distributoren, Makler oder Logistiker? In: Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Berufliche Bildung. Wandel als Chance. Jahrestagung 1996 der kaufmännischen Ausbildungsleiter. Bonn, S. 24-28.

SCHWARZ, H. (1999): Industriekaufleute vor der Neuordnung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.): Ausbildung für die Dienstleistungsgesellschaft: Kaufmännische, verwaltende und verwandte Berufe. Bonn, S. 43-46.

SCHWARZ, H./KRISCHOK, D. (1994): Novellierung der schulischen Rahmenlehrpläne für die Ausbildungsberufe Industriekaufmann/Industriekauffrau und Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 23(1994)5, S. 45-47.

SELLIN, B. (1999): Europäische Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung. Zusammenfassung des Bandes 1 und der wichtigsten Schlussfolgerungen und Empfehlungen der CEDEFOP-Veröffentlichung zum gleichen Thema. In: Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen (Hrsg.): Kompetenz. Dienstleistung. Personalentwicklung. Welche Qualifikationen fordert die Arbeitsgesellschaft der Zukunft? Reader zum Fachkongress am 9./10. Dezember 1998 in Berlin. Band 35. 2. erweiterte Aufl. Berlin, S. 11-20.

SELUBA (2002): Modellversuch SELUBA: **S**teigerung der **E**ffizienz neuer **L**ernkonzepte und **U**nterrichtsmethoden in der dualen **B**erufs**a**usbildung. In: http://www.seluba.de Recherche vom 24.06.2002, 21.20 Uhr.

SIEMS, S. (2002): Outsourcing mit Konsequenz. In: bankmagazin 51(2002)8, S. 42-43.

SLOANE, P. F. E. (2000): Lernfelder und Unterrichtsgestaltung. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 52(2000)3, S. 79-85.

SLOANE, P. F. E. (2002): Planspiel ‘Messebeteiligung aus Sicht des Unternehmens’ (MARMELADE). In: http://www.uni-paderborn.de/wiwi1 und http://www.teamlearn.de/marmelade Recherche vom 02.01.2002.

SPARDA-BANK HAMBURG (2002): In: http://www.sparda-hh.de

SPARKASSE (2002): Stellenausschreibung zum/r Firmenkundenberater/in. In: http://www.sparkasse-bodensee.de Recherche vom 20.08.2002, 10.20 Uhr.

SPARKASSEN INFORMATIONS-SERVICE (1998): Berufsziel Bankkaufmann/Bankkauffrau. Die Ausbildung in der deutschen Sparkassenorganisation. Stuttgart.

SPARKASSENAUSBILDUNG - KARRIERELEITER (2002): In: http://www.sparkassenausbildung.de/emsland/karriere/karriereleiter/index.html Recherche vom 07.08.2002, 10.59 Uhr.

SPARKASSENAUSBILDUNG - SPARKASSENAKADEMIE (2002): In: http://www.sparkassenausbildung.de/emsland/karriere/sakademie/ Recherche vom 07.08.2002, 10.59 Uhr.

SPÖTTL, G./HECKER, O./HOLM, C./WINDELBAND, L. (2003): Dienstleistungsaufgaben sind Facharbeit. Qualifikationsanforderungen für Dienstleistungen des produzierenden Gewerbes. Bielefeld.

STARK, G. (2002): Strategien und Konzepte zur Verbesserung der Kooperation. In: Bau, H./Stahl, T. (Hrsg.): Entwicklung einer Kooperationskultur im dualen System der beruflichen Ausbildung. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 252. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld, S. 8-76.

START UP (2002): Existenzgründerwettbewerb der Sparkassenorganisation, der McKinsey & Company Unternehmensberatung und des Stern Magazin. In: http://www.stern.de/startup/index.html Recherche vom 20.08.2002, 6.40 Uhr.

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (1992): Personalsystematik. Klassifizierung der Berufe - Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen. Wiesbaden.

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (1993): Klassifikation der Wirtschaftszweige mit Erläuterungen. Wiesbaden.

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (1999a): Datenreport 1999. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Auszug aus Teil 1: Dienstleistungsbereich. In: http://www.statistik-bund.de/download/veroe/1_15.pdf Recherche vom 03.10.2000, 9.59 Uhr.

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (1999b): Datenreport 1999. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Auszug aus Teil 1: Bildung. In: http://www.statistik-bund.de/download/veroe/1_02.pdf Recherche vom 03.10.2000, 9.59 Uhr.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2001): Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden.

STEFFENS, G. (1999): Grußwort. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Dienstleistung und Qualifikation - Entwicklung, Bedarf, Perspektiven. Wissenschaftliche Positionspapiere. Heft 49. Bonn, S. 7-8.

STEINIG, P. (1999): Kundenorientierte Vertriebskonzepte im exklusiven Privatkundenbereich. In: Herrmann, A./Jasny, R./Vetter, I. (Hrsg.): Kundenorientierung in Banken. Strategien für Kundennähe und effektives Beziehungsmanagement. 1. Aufl. Frankfurt am Main, S. 113-136.

STELLUNGNAHME (2001): Stellungnahme zu den Richtlinien und Lehrplänen zur Erprobung für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau. Unveröffentlichtes Manuskript.

STENDER, J. (1998): Lernen im Netz - Neue Chancen für die Lernortkooperation in der kaufmännischen Erstausbildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 94(1998)3, S. 435-453.

STILLER, I. (1992): Grundlagen für die Neuordnung des Ausbildungsberufs Bankkaufmann/Bankkauffrau - unter Einbeziehung des Ausbildungsberufs Sparkassenkaufmann/Sparkassenkauffrau. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 146. Bonn.

STILLER, I. (1996): Dienstleistungskaufmann/Dienstleistungskauffrau - ein neuer kundenorientierter Querschnittsberuf in der Diskussion. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 25(1996)4, S. 44-46.

STILLER, I. (1998): Bankkaufmann/Bankkauffrau neugeordnet! In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 27(1998)3, S. 49-51.

STILLER, I. (1999a): Bankkaufmann/Bankkauffrau. In: BIBB (Hrsg.): Ausbildung für die Dienstleistungsgesellschaft. Kaufmännische, verwaltende und verwandte Berufe. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Bonn, S. 81-84.

STILLER, I. (1999b): Kaufmännische Dienstleistungsberufe - Welche Basis führt zur Berufsbefähigung? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Dienstleistung und Qualifikation - Entwicklung, Bedarf, Perspektiven. Wissenschaftliche Positionspapiere. Heft 49. Bonn, S. 133-163.

STILLER, I. (1999c): Einführung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Ausbildung für die Dienstleistungsgesellschaft. Kaufmännische, verwaltende und verwandte Berufe. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Bonn, S. 5-12.

STRÖER, C. (2000): Neue Strukturen - neue Anforderungen. In: Bank Magazin 48(2000)4, S. 12-13.

STRÖER, C. (2001): In die richtige Richtung. In: bankmagazin 50(2001)11, S. 68-75.

SZYPERSKI, N. (1999): Multimediale Dienstleistungen. In: Bullinger, H.-J. (Hrsg.): Dienstleistungen - Innovation für Wachstum und Beschäftigung. Herausforderungen des internationalen Wettbewerbs. Wiesbaden, S. 109-111.

TENHAGEN, H.-J. (2000): Banken - Ist der Kunde König? Contra-Argumentation. In: Die Bank 8/2000, S. 511.

THIELE, R. (1998): Das Zauberwort heißt Vernetzung. IT-Trends. In: Bank Magazin 46(1998)6, S. 60-63.

THOMAS, V. (1998): Perspektiven kaufmännisch-verwaltender Berufsbildung. Bonn.

TIBOR, A. (1997): Wandel der Qualifikationsanforderungen. Dienstleistungsorientierung in Ausbildungsberufen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufsbildung in der Entwicklung. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Bonn 1999, S. 39-46.

TROLL, L. (1996): Die Berufsbezeichnungen in Stelleninseraten als Indikatoren neuer Beschäftigungsfelder. In: Laszlo, A./Tessaring, M. (Hrsg.): Neue Qualifizierungs- und Beschäftigungsfelder. Dokumentation des BIBB/IAB Workshops am 13./14. November 1995. Bielefeld, S. 121-133.

VEREIN ESTATE PLANNER DEUTSCHLAND e.V. (2002): Informationen zur Weiterbildung ‚Certified Estate Planner' (CEP). In: http://www.vepd-online.de

VERORDNUNG (1979): Verordnung über die Berufsausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau vom 08. Februar 1979 (BGBI. Teil I, S. 154 ff. vom 15. Februar 1979). Bonn.

VERORDNUNG (1998): Verordnung über die Berufsausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau vom 30. Dezember 1997 (BGBI. Teil I, S. 51 ff. vom 13. Januar 1998). Bonn.

VERORDNUNG (2000): Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Bankfachwirt/Geprüfte Bankfachwirtin vom 1. März 2000 (BGBI. Teil I, S. 193 ff. vom 13. März 2000). Bonn.

VERORDNUNG (2001): Verordnung über die Berufsausbildung für Kaufleute in den Dienstleistungsbereichen Gesundheitswesen, Sport- und Fitnesswirtschaft sowie Veranstaltungswirtschaft vom 25. Juni 2001 (BGBI. Teil I, S. 1292 ff. vom 28. Juni 2001). Bonn.

VERORDNUNG (2002): Verordnung über die Berufsausbildung zum Industriekaufmann/zur Industriekauffrau vom 23. Juli 2002 (BGBI. Teil I, S. 2764 ff. vom 26. Juli 2002). Bonn.

VERORDNUNG (2003): Verordnung über die Berufsausbildung zum Investmentfondskaufmann/zur Investmentfondskauffrau vom 21. Mai 2003 (BGBI. Teil I, S. 718 ff. vom 30. Mai 2003). Bonn.

VOJITA, J. (1999): Veränderungen in der Dienstleistungsgesellschaft - Herausforderungen für die Berufsbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Dienstleistung und Qualifikation - Entwicklung, Bedarf, Perspektiven. Fachtagung BIBB-DAG am 30. Juni und 1. Juli 1999. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 49. Bonn, S. 23-25.

VONKEN, M. (2001): Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 97. Band, Heft 4(2001), S. 503-522.

WAGENMANN, J. (2000): Die Vorteile endlich nutzen. Regionalbanken. In: Bank Magazin 48(2000)3, S. 20-22.

WAGNER, W.-R. (1998): Multimedia aktiv - der Königsweg der Medienpädagogik. Vortrag in der „Werkstatt Multimedia“ auf der Interschul 1998 in Dortmund. In: Verband der Schulbuchverlage e.V. (Hrsg.): Werkstatt Multimedia: Medienkompetenz als Bildungsauftrag. Frankfurt am Main, S. 31-37.

WALDEN, G. (1996): Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb in kaufmännischen Berufen - eine Bestandsaufnahme. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule. 4. Workshop zu Stand und Perspektiven in der kaufmännischen und verwaltenden Berufsbildung. Berlin - Bonn, S. 29-45.

WEGENER, R. (2002): Private Banking - ein Geschäftsfeld im Wandel. In: Die Bank 10/2002, S. 588-593.

WEILER, S. (2000a): Mehr Technik - weniger Mensch. Banktechnik. In: Bank Magazin 48(2000)2, S. 10-11.

WEILER, S. (2000b): Der Automat, dein Freund und Helfer. SB-Geräte. In: Bank Magazin 48(2000)2, S. 12-13.

WEINBERG, J. (1996): Kompetenzlernen. In: QUEM-Bulletin 1/1996, S. 3-6.

WEINERT, F. E. (2001): Lernen des Lernens. In: Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bonn. S. 23-27. In: http://www.forum-bildung.de/index.php3 Recherche vom 07.06. 2001, 21.30 Uhr (Stand der Datei: 14. Februar 2001).

WEISS, R. (1997): Auf dem Weg zur Dienstleistungsgesellschaft - Einführung und Überblick in 12 Thesen. In: Weiss, R. (Hrsg.): Aus- und Weiterbildung für die Dienstleistungsgesellschaft. Köln, S. 11-37.

WEISS, R. (1998): Qualifizierung für Dienstleistungsberufe. In: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte? Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 214. Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 3. Nürnberg, S. 220-231.

WESTHOFF, G. (2000): Mehr Ausbildungsplätze in wachsenden Dienstleistungsbereichen - kann Forschung hierzu einen Beitrag leisten? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 29(2000)4, S. 29.

WINGS, H. (2002): Premiere für TV-Banking. In: geldinstitute 33(2002)10, S. 12-13.

WITTWER, W. (2001): Berufliche Weiterbildung. In: Schanz, H. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Baltmannsweiler, S. 229-251.

WLSGV (Westfälisch-Lippische Sparkassenakademie Münster) (2000a): Studiengang Sparkassenfachwirt/in, Fachrichtung Kundenberatung. Lehrplan für die Organisationsformen Vollzeitlehrgang/berufsbegleitender Lehrgang. Münster.

WLSGV (Westfälisch-Lippische Sparkassenakademie Münster) (2000b): Studiengang Sparkassenfachwirt/in, Fachrichtung Stab/Marktfolge. Lehrplan für die Organisationsformen Vollzeitlehrgang/berufsbegleitender Lehrgang. Münster.

WLSGV (Westfälisch-Lippische Sparkassenakademie Münster) (2000c): Erweiterung der Lehrangebote Sparkassenfachwirt/in und Sparkassenbetriebswirt/in. Mitteilungen Nr. 85 vom 02. Oktober 2000. Münster.

WLSGV (Westfälisch-Lippische Sparkassenakademie Münster) (2000d): Aufbaustudiengang Sparkassenbetriebswirt/in für Spezialisten. Lehrplan. Münster.

WOLHLFAHRT, J. (2000): Perspektiven des Mobilen Banking. In: Bank Magazin 48(2000)1, S. 729-731.

WOORTMANN, G. (1997): Die neuen Dienstleister als dritte Berufskategorie. In: Weiss, R. (Hrsg.): Aus- und Weiterbildung für die Dienstleistungsgesellschaft. Köln, S. 363-369.

WOY, A. (1997): Der Bankberuf. 5. völlig neubearbeitete Auflage. Frankfurt am Main.

WÜBKER, G./HARDOCK, P. (2001): Bundling im Bankensektor - eine vielversprechende Mehrwertstrategie. In: Die Bank 9/2001, S. 614-620.

WUPPERTALER KREIS (Hrsg.) (1998): Dienstleistung Weiterbildung. Ein Leitfaden zur Kooperation mittelständischer Unternehmen mit Weiterbildungsinstituten. Bericht Nr. 52. Köln.

WURM, G./WOLFF, K./ETTMANN, B. (2001): Fallstudien Bankbetriebslehre. 6. überarbeitete Aufl. Troisdorf.

WURM, G./WOLFF, K./ETTMANN, B. (2002): Kompaktwissen Bankbetriebslehre. 10. Auflage. Troisdorf.

WURM, G./LENDERS, U./NÖLDNER, G. (2002): Prüfungspraxis Bankkaufmann/ Bankkauffrau. Ein Trainingsprogramm 2002/2003. 2. Auflage. Troisdorf.