

Carolin WICKE, Karina KIEPE & Tobias SCHLÖMER

(Helmut-Schmidt-Universität Hamburg)

**Geschäftsmodelle und Wertschöpfungsprozesse für
nachhaltiges Wirtschaften – Lerngegenstände einer
wirtschaftsberuflichen Bildung im Spannungsfeld von
Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftsdidaktik**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe35/wicke_et al_bwpat35.pdf

seit 24.3.2019

in

bwp@ Ausgabe Nr. 35 | Dezember 2018

Ökonomisierung in der Bildung und ökonomische Bildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Tade Tramm & Jens Klusmeyer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2019

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/wicke_etal_bwpat35.pdf

Der Beitrag stellt Ergebnisse einer Modellversuchserprobung von zwei komplexen Lerngegenständen für die kaufmännische Ausbildung vor, die in einem Spannungsfeld divergierender Ansprüche von Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftsdidaktik stehen. Die Lerngegenstände zielen auf die Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit für nachhaltiges Wirtschaften ab und sollen gleichzeitig betriebliche Ansprüche einer organisationalen Kompetenzentwicklung einbeziehen. Es handelt sich erstens um ein Instrument zur Entwicklung und Reflexion betrieblicher Geschäftsmodelle, die an der Leitidee des ökologisch, sozial und ökonomisch zukunftsgerichten (nachhaltigen) Wirtschaftens orientiert sind. Geschäftsmodelle beschreiben allgemein das ökonomisch-rationale Kalkül, mit dem die Steigerung von unternehmerischer Wertschöpfung verfolgt wird. Dieser erste Lerngegenstand fördert ein umfassendes Systemverständnis der Unternehmung in ihrer sozio-ökologisch-ökonomischen Umwelt und gleichzeitig eine Urteils- und Reflexionsfähigkeit im Hinblick auf unternehmerische Entscheidungen bei Lernenden. Zweiter Lerngegenstand ist ein dreistufiges Verfahren zur Analyse und Re-Modellierung von Wertschöpfungsprozessen, mit welchem sich die Bedeutung individueller Kompetenzen für die organisationale Geschäftsmodellumsetzung aufdecken lässt. Im Rahmen einer Modulfortbildung für betriebliches Ausbildungspersonal (87 Teilnehmer/-innen) wurden diese Lerngegenstände erprobt. Sie repräsentieren eine nachhaltigkeitsorientierte Betriebswirtschaftslehre, die anschlussfähig sein soll an Unternehmensansprüche der Wettbewerbsfähigkeit, Existenzsicherung und Ressourcenentwicklung sowie zugleich vorherrschende ökonomische Paradigmen und Wertvorstellungen (Wirtschaftswachstum, Konsumzwänge etc.) in Frage stellt.

Business models and value-added processes for sustainable economic activity – learning subjects and processes of economic vocational education between the conflicting priorities of business administration and business didactics

This paper presents the results of a pilot project test of two complex learning subjects for commercial training that are employed between the conflicting priorities of business administration and business didactics. The learning subjects aim at the development of vocational competence for sustainable economic activity, while at the same time they are meant to meet company demands of organizational competence development. The first subject is an instrument for the development and reflection of organizational business models that are oriented towards the guiding idea of ecologically, socially and economically future-oriented (sustainable) economic activity. Business models generally describe the economic and/or rational considerations that underlie the pursuit of added value in a company. As a learning subject, business models serve to promote in learners both a comprehensive understanding of the system of the enterprise in its socio-ecological/socio-economic context and a capacity for judging and reflecting with regard to business decisions. The second learning subject is a three-step procedure to analyse and remodel value-added processes, which makes it possible to reveal, firstly, the importance of individual competencies for the organizational implementation of a business model and, secondly, where business and work processes need to be “de-economized” in order to improve learning promotion in a company. The learning subjects were tested as part of a modular advanced training program for in-company training staff (60 participants). The learning subjects represent transformative business administration that is to meet a company’s demands on competitiveness, livelihood and resource development, while at the same time questioning prevailing patterns (economic growth, consumerism, etc.)

Geschäftsmodelle und Wertschöpfungsprozesse für nachhaltiges Wirtschaften – Lerngegenstände einer wirtschaftsberuflichen Bildung im Spannungsfeld von Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftsdidaktik

1 Einleitung

Der zuletzt gegen Ende der 1990er Jahre im Rahmen der Einführung des Lernfeldansatzes intensiv geführte curriculare Diskurs zur Ermittlung, Auswahl und Begründung sowie Ordnung von Lernzielen, Lerninhalten und Lerngegenständen (vgl. u. a. Reetz 2000, Reinisch 2003, Tramm 2003) findet im aktuellen wirtschaftspädagogischen Forschungsspektrum kaum noch Beachtung. Gleichwohl ist dieser Diskurs vor dem Hintergrund der prognostizierten tiefgreifenden Veränderungen in Berufs- und Arbeitsmärkten (insbesondere im Kontext der Zukunftsfragen von Digitalisierung, nachhaltiger Entwicklung, demografischer Wandel etc.) relevanter denn je. Folglich sollten wieder stärker die Lernziele, Lerninhalte und Lerngegenstände in den beruflichen Bildungsgängen fokussiert und damit die Bezüge zu den beruflichen Fachrichtungen und den jeweiligen Referenzwissenschaften untersucht, hinterfragt und neugestaltet werden (vgl. zu dieser Forderung auch Reinisch 2017, 13).

Zunächst ist es sinnvoll, die in diesem Curriculumsdiskurs von Pätzold und Reinisch aufgeworfene Ziel- und Inhaltsfrage „Was sollen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die eine Berufsausbildung durchlaufen, in dieser Zeit aus welchen Gründen und bis zu welchem Beherrschungsgrad lernen?“ (Pätzold & Reinisch 2010, 162) zu stellen. Bezogen auf die kaufmännische Berufsbildung ist allgemein zu klären, auf welche Theorie der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre sowie Praxis der Unternehmung in der Wirtschaftsdidaktik abgestellt werden sollte. Konkret manifestieren sich entsprechende Lernziele und -inhalte allerdings erst auf einer „Ebene der Realisation und Kontrolle“ (Reetz/Seyd 2006, 227), und zwar in Gestalt von *Lerngegenständen* (vgl. Reetz 2003, 100 f.). Denn „der Lerninhalt im Sinne von Gegenstand des Lernens [konstituiert] sich [...] erst in der Lernsituation (Unterricht)“ (Reetz 2003, 100) (siehe auch Reetz 1984, 75 f.). Folglich sind die Lerngegenstände stets mit spezifischen Lerninhalten und Lernzielen „aufgeladen“.

Allgemein sind Lerngegenstände so zu gestalten, dass sich mit ihnen berufliche Handlungsfähigkeit und damit gleichermaßen eine zukunftsweisende betriebliche Einsatz- und Beschäftigungsfähigkeit, eine berufliche Sozialisation sowie eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung bei den Lernenden entwickelt lässt (Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, 129). Noch konkreter lassen sich Lerngegenstände anhand der von Reetz (1984; 2003) vorgelegten curricularen Relevanzprinzipien ermitteln, auswählen und begründen. Bekanntermaßen erlauben diese Prinzipien die Prüfung von Lernzielen, -inhalten und -gegenständen hinsichtlich ihrer Situa-

tionsangemessenheit (in Bezug auf aktuelle und künftige Anforderungen), ihrer Wissenschaftsorientierung und ihrer Potenziale zur Persönlichkeitsentfaltung.

Ausgehend von diesen Überlegungen wird im vorliegenden Beitrag die Frage behandelt, mit welcher Art und Ausprägung von Lerngegenständen sich einerseits zukunftsweisende Entwicklungen in der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre aufnehmen lassen und andererseits berufliche Handlungsfähigkeiten befördern lassen, die zur zukunftsgerichten Mitgestaltung in Beruf, Arbeit und Betrieb notwendig sind. Entsprechende Lerngegenstände, die diesen Ansprüchen gerecht werden sollen, geraten nicht selten in ein Spannungsfeld, in dem die o. g. Ziele der Persönlichkeitsentwicklung und beruflichen Sozialisation den betriebswirtschaftlichen Zielen einer Qualifizierung im Sinne der Disponibilität für die Ausführung von Arbeits-tätigkeiten untergeordnet werden. Gleichwohl dürfte sich im Anliegen einer Zukunftsgestaltung ein gemeinsamer Nenner von Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftsdidaktik ergeben, der zur Balancierung der jeweiligen Ansprüche taugen könnte. Daher wird im Beitrag die Programmatik einer *Berufsbildung für nachhaltiges Wirtschaften* aufgegriffen. Zentrales Ziel dieser Programmatik ist es, Lernende und Lehrende zur kompetenten Mitgestaltung einer ökonomisch, ökologisch und sozial gerechten Zukunft zu sensibilisieren, zu motivieren und zu befähigen. Dabei wird ein Verständnis von Wirtschaft und Unternehmung zugrunde gelegt, in dem eine ökonomisch verantwortliche Existenz- und Zukunftssicherung zu vereinbaren ist mit einer intra- und intergenerationsgerechten Entwicklung in Gesellschaft und Ökologie.

Von diesen Annahmen ausgehend werden im Beitrag zwei komplexe Lerngegenstände vorgestellt, die in dem durch das BIBB und aus Mitteln des BMBF für eine dreijährige Laufzeit (04.2016 bis 03.2019) geförderten Modellversuch „Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften im Handel“ (GEKONAWI)¹ entstanden sind. Insgesamt wurden im Rahmen des Modellversuchs fünf Lerngegenstände für die kaufmännische Ausbildung entwickelt und in mehreren Modulfortbildungen mit insgesamt 87 Teilnehmer(inne)n aus dem Einzel-, Groß- und Außenhandel erprobt. Der Teilnehmer(innen)kreis zeichnet sich durch eine große Heterogenität aus, gemeinsamer Nenner waren je spezifische Aufgaben und Verantwortungen in der betrieblichen Bildung. Teilnehmer/-innen waren (1.) Betriebsinhaber/-innen, Geschäftsleitungsmitglieder oder Führungskräfte (z. B. Abteilungsleitung, Teamleitung) mit übergeordneter Ausbildungsverantwortung, (2.) Mitarbeiter/-innen auf operativer Ebene, die als betriebliche Ausbilder/-innen oder ausbildende Fachkräfte und zugleich (meist hauptberuflich) mit kaufmännischen Aufgaben der Sachbearbeitung oder Kundenberatung betraut waren sowie (3.) einige wenige Auszubildenden und Trainees.

Bei den für diesen Beitrag ausgewählten Lerngegenständen handelt es sich *erstens* um ein Instrument zur Entwicklung und Reflexion betrieblicher Geschäftsmodelle für nachhaltiges Wirtschaften. *Zweitens* wird ein Lerngegenstand thematisiert, der mittels eines dreistufigen

¹ Der Modellversuch ist Teil des Modellversuchsförderschwerpunkts „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2015-2019“ und wird durch die Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg (Professur Berufs- und Arbeitspädagogik) im Verbund mit der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik) durchgeführt. Zentrale Projektziele sind die Entwicklung, Erprobung und Verstetigung einer aus vier Modulen bestehenden Fortbildung für das betriebliche Ausbildungspersonal sowie die Entwicklung eines Referenzmodells zur Berufsbildung für nachhaltiges Wirtschaften.

Verfahrens zur Umsetzung von nachhaltigen Geschäftsmodellen eine *Analyse und Re-Modellierung von Wertschöpfungsprozessen* ermöglicht. Für beide Lerngegenstände konnten in den Modellversuchserprobungen sowohl eine hohe betriebswirtschaftliche als auch wirtschaftspädagogisch Bedeutung erfasst werden: Unternehmen können durch die Verwendung dieser Instrumente nachhaltiges Wirtschaften wirksam planen und umsetzen (es entstehen existenzsichernde Geschäftsmodelle und Wertschöpfungsprozesse) und die Mitarbeiter/-innen und Auszubildenden werden vollumfänglich involviert und erhalten weitreichende Angebote zur Entwicklung, Aktualisierung und Anwendung ihrer beruflichen Handlungsfähigkeiten.

Der Beitrag gliedert sich in fünf Kapitel. Zunächst wird die Bedeutung von Lerngegenständen zur Ausgestaltung einer zukunftsfähigen kaufmännischen Berufsausbildung (Kapitel 2) aufgezeigt. Im dritten Kapitel werden die o. g. Lerngegenstände beschrieben sowie die zugrundeliegenden Konstrukte und Annahmen offengelegt. Im vierten Kapitel werden pluralistisch volkswirtschaftliche sowie betriebswirtschaftliche Ansätze im Kontext nachhaltiger Entwicklung genutzt, um deren Implikationen reflektierend in den beiden Lerngegenständen aufzuzeigen. Der Beitrag schließt mit einer Schlussbetrachtung, in der erste Überlegungen einer möglichen Anschlussfähigkeit der beiden Lerngegenstände am Lernort Schule skizziert werden.

2 Curriculare Orientierungspunkte zur Konstruktion von Lerngegenständen

Eine didaktische Kernherausforderung der wirtschaftsberuflichen Bildung liegt – insbesondere seit Einführung des handlungssystematischen Lernfeldansatzes – darin, das Fachwissen der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre unter Bildungsabsichten zu situieren und damit die „Relevanz eines fachlichen Zusammenhangs für eine gegebene Anwendungssituation“ (Sloane 2007, 484) aufzuzeigen. Lerngegenstände nehmen hierbei eine Schlüsselfunktion ein, da mit ihnen das Fachwissen und die Lerninhalte innerhalb von Lernsituationen operationalisiert, veranschaulicht und somit „greifbar“ werden können. Mit den curriculumtheoretischen Relevanzprinzipien nach Reetz (1984) kann die Güte der Lerngegenstände bewertet werden. Die Prinzipien lassen sich für vielfältige curriculare Entscheidungsfragen heranziehen, sowohl auf der Makroebene einer Lehrplanentwicklung als auch auf der Mesoebene der Gestaltung von Unterrichts- und Ausbildungssequenzen sowie auf der Mikroebene der konkreten Lehr-Lernprozesse (vgl. Wilbers 2018, 32). Zu den Prinzipien gehört das Wissenschaftsprinzip, um die Wahl von Zielen und Inhalten mittels wissenschaftlicher und anderer kultureller Objektivation zu rechtfertigen², das Situationsprinzip, demzufolge sich die Ziel- und Inhaltsauswahl nach der jetzigen und zukünftigen Lebens- und Berufssituation von Lernenden richtet sowie das Persönlichkeitsprinzip, mit welchem bei der Auswahl von Zielen und Inhalten die Entwicklung der Persönlichkeit von Lernenden hinterfragt wird (vgl. Reetz 1984, 84 ff.). Diese drei Prinzipien gilt es aufeinander zu beziehen und gleichermaßen zu berücksichtigen, d. h. es gilt

² Darüber hinaus ist das von Reetz (2003, 103) aufgeführte Kulturbereichsprinzip zu erwähnen, welches auf eine kulturpädagogische Auffassung abstellt und darlegt, dass „alle überlieferten Kulturgüter potenzielle ‚Bildungsgüter‘ (...)“ (ebenda) seien. Das Wissenschaftsprinzip „als Teilaspekt des umfassenderen **Kulturbereichsprinzips** (...)“ (ebenda., 101, Herv. i. Orig.) rückte seit den 1960er Jahren auf Grund einer zunehmenden „Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche“ in den Vordergrund (vgl. ebenda., 106).

„die drei Relevanzkriterien nicht als je isolierte Strategien der Auswahl zu begreifen“ (Reetz 2003, 102).

Im Spiegel dieser Prinzipien zeigt sich, dass seit Einführung des Lernfeldansatzes im Jahr 1996 eine eher situationsorientierte Curriculumentwicklung stattfindet, die sehr deutlich auf eine Theorie und Praxis einer kundenorientierten Prozessunternehmung rekurriert (vgl. Büchter/Tramm 2004, 147; Tramm 2003, 12 ff.; Tramm/Reetz 2010, 226). Zu beachten ist allerdings, dass aufgrund dieser Bezugnahme auf Arbeits- und Geschäftsprozesse „weder die Inhalte noch die Ziele festgelegt sind“ (Tramm/Reetz 2010, 226), weswegen diese durch didaktisch-curriculare Konstruktionsarbeit auszudifferenzieren sind. Damit einhergeht schließlich die Konstruktion von anschlussfähigen Lerngegenständen.

Um zukunftsorientierte Lerngegenstände für kaufmännische Lehr-Lernprozesse zu konstruieren, bietet sich die Orientierung an Leitideen der nachhaltigen Entwicklung bzw. des nachhaltigen Wirtschaftens an. Nachhaltige Entwicklung, die seit der Konferenz für Umwelt in Rio de Janeiro 1992 zu einem zentralen Begriff in den Diskussionen um eine zukunftsfähige Gesellschaft geworden ist (vgl. Heinrichs/Kuhn/Newig 2011, 11), stellt den übergeordneten Bezugspunkt für die im Rahmen des Modellversuchs GEKONAWI entwickelten Lerngegenstände dar. Im Brundtland-Bericht (1987) wurde Nachhaltigkeit als eine Entwicklung beschrieben, „die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen.“ (Hauff 1987, XV). Damit beschreibt das Konzept der nachhaltigen Entwicklung „die notwendige Existenzsicherung sozialer, ökologischer und ökonomischer Systeme und ihrer Subsysteme, wie es beispielsweise Unternehmungen als Bestandteile der Ökosysteme, der Gesellschaft und der Volkswirtschaft sind.“ (Schlömer et al. 2017) (vgl. *dazu auch* Grober 2010, 14).

Die Umsetzung nachhaltiger Entwicklung, als transformativer Prozess von Wirtschaft und Gesellschaft, ist dabei nicht ohne Innovationsbereitschaft und Gestaltungsoffenheit hinreichend vieler erfolgreich zu bewältigen (vgl. Fischer 2006, 49; Schlömer et al. 2017). Dies erfordert eine umfassende Kompetenzentwicklung durch berufliche Bildung. Konzepte einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) zeigen auf, dass ein Denken und Handeln in schnittstellenübergreifenden Systemen (Stichwort: Retinität), die Mitgestaltung von disruptiv-nachhaltigen Geschäftsmodellen und Geschäfts- und Arbeitsprozessen sowie die Partizipation an der Entwicklung und Ausgestaltung von sozial und ökologisch verträglichen Produkten und Dienstleistungen in Beruf und Arbeit zwingend notwendig werden (vgl. Fischer/Greb/Skrzipietz 2009; Hahne/Kutt 2003; Schlömer et al. 2017). Somit verfolgt BBNE die Ziele der ganzheitlichen, gesellschaftlichen und ökonomischen Teilhabe der Lernenden, der Gestaltung von ethisch-verantwortlichem und nachhaltigem Wirtschaften sowie der Integration von Leitprinzipien einer inter- und intragenerationalen Gerechtigkeit in die Berufswelt (vgl. Fischer 2006, 56; Hahne/Kutt 2004 34). Hierfür benötigen Lernende ein umfassendes, mehrperspektivisches Wirtschaftsverständnis und eine kritische Reflexion der vorherrschenden (oftmals rein wachstumsorientierten) Paradigmen befördert (vgl. Fischer 2007, 15; Stoltenberg/Burandt 2014, 573; Wicke 2018, 120).

Nachfolgend werden die eingangs genannten Lerngegenstände vorgestellt, die anschlussfähig sein sollen an die in den kaufmännischen Curricula dominierende Theorie und Praxis der Prozessunternehmung, gleichzeitig jedoch neue Bezüge zu einer nachhaltigen Betriebswirtschaftslehre aufweisen.

3 Vorstellung ausgewählter Lerngegenstände des Modellversuchs Gekonawi³

Der Lerngegenstand zur Entwicklung von Geschäftsmodellen für Nachhaltiges Wirtschaften (kurz: GEMO.NAWI) kommt im ersten Modul der im Rahmen des Modellversuchs konzipierten Modulfortbildung zum Einsatz. Zusammengefasst geht es im Modul 1 darum, allen Mitarbeiter(inne)n – von der Geschäftsführungsebene, über die Ebene der mittleren Führungskräfte bis zur operativen Sacharbeitsebene im Unternehmen (und damit auch den Auszubildenden) – zu motivieren und zu befähigen, die Zukunft und Existenz ihres Betriebes mitdenken und mitgestalten zu können. Im Besonderen gilt dies für die Ausrichtung der Betriebe auf die Leitideen des nachhaltigen Wirtschaftens. Die Teilnehmer/-innen des Moduls werden deshalb darin aus- und fortgebildet, eine mittel- bis langfristige Planung von Strategien des nachhaltigen Wirtschaftens für das Unternehmen zu entwerfen und damit Entscheidungen abzuwägen, wie die Existenz und Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen gesichert werden könnten. Nachfolgende Teilziele werden im Modul 1 zugrunde gelegt:

- Im Hinblick auf eine fachliche Fundierung ermitteln und erläutern die Teilnehmer/-innen konzeptgeleitet für ihre Betriebe Geschäftsmodelle und Strategien (Suffizienz, Konsistenz, Effizienz) des nachhaltigen Wirtschaftens.
- Die Teilnehmer/-innen bewerten konkrete Beiträge und Leistungen ihrer Betriebe zur nachhaltigen Entwicklung.
- Daran anschließend entwerfen die Teilnehmer/-innen nach vorangegangener Reflexion ihres bisherigen Geschäftsmodells zukunftsfähige Geschäftsmodelle für nachhaltiges Wirtschaften unter Nutzung des Instruments GEMO.NAWI (Geschäftsmodelle für Nachhaltiges Wirtschaften).

Fraglich ist dabei, wie diese Mitgestaltung von Unternehmertum pragmatisch und konstruktiv möglich ist, sodass sie gewinnbringend für das Unternehmen und für die Mitarbeiter/-innen sein kann. Einen überaus geeigneten Lösungsansatz bietet die Beteiligung aller Mitarbeiter/-innen an der Entwicklung von Geschäftsmodellen. Ein Geschäftsmodell beschreibt, wie ein Unternehmen als gewinnorientiertes System grundlegend ausgerichtet ist. Bildlich gesprochen, zeigt ein Geschäftsmodell die grundlegende Architektur eines Unternehmens. Dabei lassen sich folgende Elemente bzw. Gestaltungsfelder übersichtlich darstellen:

1. Kundendimension: Kundensegmente, Kundenkanäle und Kundenbeziehungen;

³ Die Vorstellung ausgewählter Lerngegenstände, die im Rahmen des Modellversuchs GEKONAWI entwickelt wurden, ist weitestgehend aus dem sich noch in Bearbeitung befindendem GEKONAWI-Handbuch für Dozierende entnommen. Dieses entsteht als Open-Access-Produkt noch während der Projektlaufzeit und ist somit nach erfolgreichem Abschluss des Kooperationsprojekts GEKONAWI frei verfügbar.

2. Nutzendimension: Leistungen und Nutzen für Kunden und Partner;
3. Wertschöpfungsdimension: Ressourcen, Fähigkeiten und Prozesse;
4. Partnerdimension: Partner, Partnerkanäle und Partnerbeziehungen sowie
5. Finanzdimension: Umsätze, Kosten und Risiken.

Bei der Entwicklung eines Geschäftsmodells geht es darum, die o. g. Elemente so miteinander zu kombinieren, dass sie sich „gegenseitig verstärken“ (Schallmo 2014, 6). Ein *nachhaltiges* Geschäftsmodell lässt sich grundsätzlich nach diesen konventionellen Elementen ausgestalten, es bedarf aber zusätzlich mit der Unternehmensumwelt noch eines sechsten exogenen Gestaltungsfeldes. Hier werden einerseits die Beiträge des Unternehmens zur Lösung ökologischer, sozialer und ökonomischer Zukunftsherausforderungen und andererseits die Auswirkungen von Nachhaltigkeitsproblemen auf das Unternehmen abgebildet (vgl. Ahrend 2016, 12). Im Gesamtbild zeigt sich dann, wie durch nachhaltiges Wirtschaften sowohl die Existenz des Unternehmens als auch die der gesellschaftlichen, ökologischen und ökonomischen Umwelt gesichert werden können. Im besten Fall entsteht so eine Win-Win-Situation für Unternehmen, Ökologie, Gesellschaft und Wirtschaft.

In der betrieblichen Praxis lassen sich entsprechende Modelle und Szenarien mit spezifischen Instrumenten wie etwa dem *Business Modell CANVAS* entwerfen und abbilden (vgl. Osterwalder/Pigneur 2011). Eine CANVAS bedeutet wörtlich übersetzt „Leinwand“ oder „Plane“. Entsprechende Instrumente stellen die o. g. Gestaltungsfelder der Geschäftsmodellentwicklung übersichtlich auf einer großen Leinwand dar. Diese „Leinwände“ lassen sich z. B. in Form von Postern (DIN-A1- oder DIN-A0-Format) drucken. Damit wird den Geschäftsmodellentwickler(inne)n im Zusammenhang gezeigt, welche Felder auszugestalten sind und wie diese voneinander abhängen und sich tatsächlich gegenseitig positiv beeinflussen lassen. Im Modellversuch wurden die Prinzipien und Arbeitstechniken des Business Modell CANVAS von Osterwalder und Pigneur (2011) genutzt, um ein Instrument zur Geschäftsmodellentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften zu entwickeln, das sich als „Leinwand“ darstellen lässt (vgl. Abbildung 1).

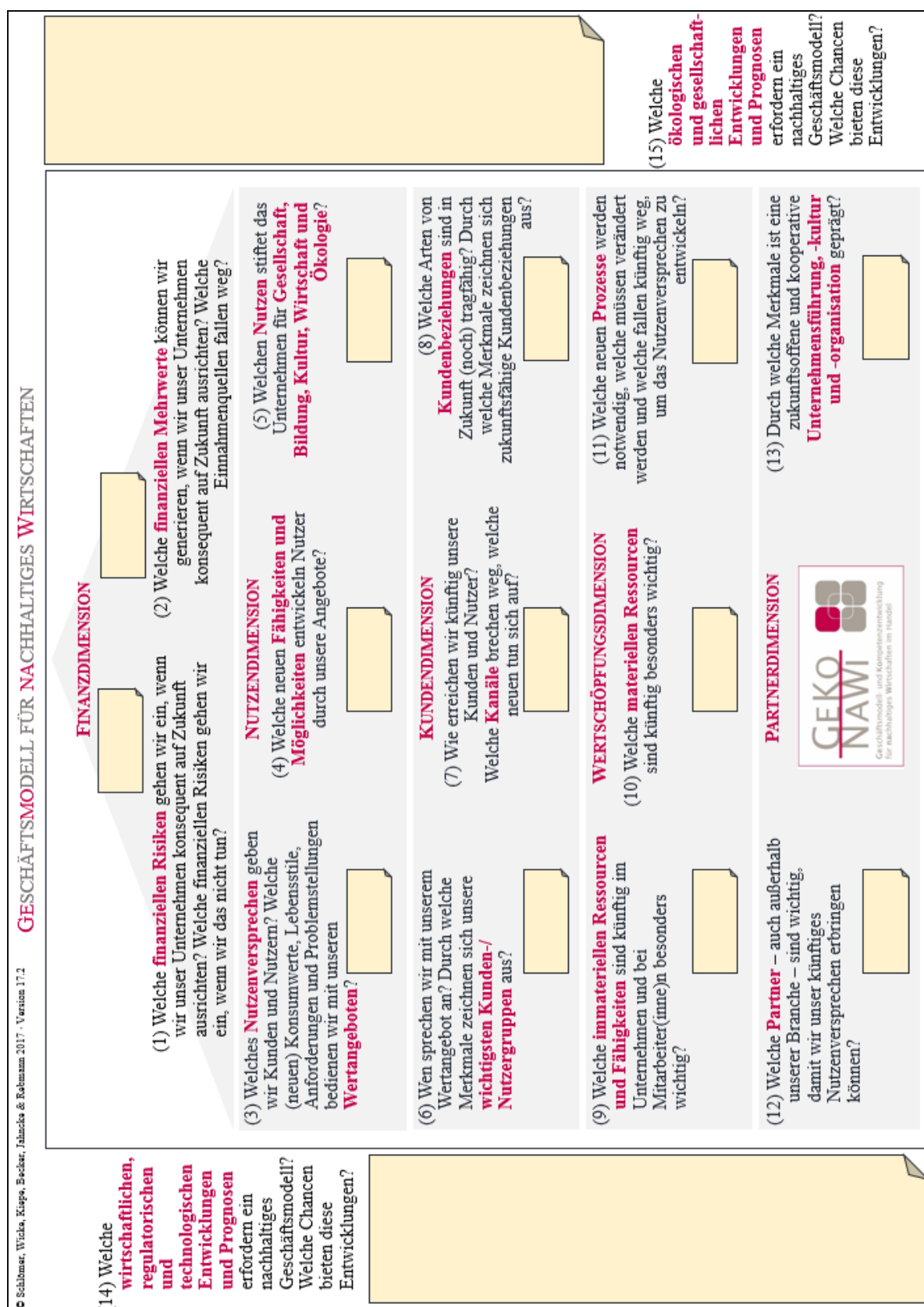


Abbildung 1: Lerngegenstand zur Entwicklung von Geschäftsmodellen für nachhaltiges Wirtschaften (GEMO.NAWI)

Die GEMO.NAWI ermöglicht es, Geschäftsmodelle ganzheitlich, weil die Felder inhaltlich voneinander abhängig bzw. aufeinander bezogen sind, Komplexitätserhaltend sowie kreativ und diskursiv zu entwickeln. Im Hinblick auf die betrieblich-berufliche Bildung können Geschäftsmodellierungen mit der CANVAS/Leinwand besonders anschaulich gut Erklärungs-, Partizipations- und Gestaltungsfunktionen entfalten: Über sie lassen sich Unternehmensannahmen in Form von Handlungsalternativen, -zusammenhängen und -wirkungen visualisieren. Bei den Teilnehmer(inne)n wird durch die Auseinandersetzung mit Geschäftsmodellierungen in hohem Maße unternehmerisches, systemisches (im Sinne der Mehrdimensionalität und Vernetzung von nachhaltiger Entwicklung) und prozessuales Denken und Handeln gefördert. Dies wird durch die 15 Leitfragen des Instruments erläutert, die analog zu den einzelnen Dimensionen eines Geschäftsmodells: Finanzen, Nutzen, Kunden, Wertschöpfung, Partner und Unternehmensumwelt beantwortet werden und mittels welcher ein Verbund ökonomischer mit sozialer und ökologischer Wertschöpfung ausgedrückt werden kann.

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

In der *Nutzendimension* wird gefragt, welches Nutzenversprechen Unternehmen durch ihre Produkte und Dienstleistungen an ihre Kunden und die Gesellschaft richten. Teilnehmer/-innen beschreiben, analysieren und bewerten hier kritisch die Sinnhaftigkeit und die Folgen des Angebotes ihres Unternehmens. Exemplarisch wird dies mit der Antwort eines Teilnehmenden aus dem Einzelhandel deutlich, der folgendes Statement abgab: „Es gibt doch schon längst keine Bedarfskunden mehr! Unsere Kunden haben alles. Den Kunden im Bekleidungssegment werden Produkte angedreht, die sie eigentlich nicht brauchen und die sie – ohne unser Zutun, also unser Marketing und unsere Kundenberatung – nicht erwerben würden.“ Damit im Zusammenhang steht die folgende These, die den Teilnehmer(inne)n zur Einführung des Lern- und Arbeitsgegenstandes vorgelegt wird: „Konsumprozesse, bei denen es um die schlichte Bedürfnisbefriedigung durch materielle Güter geht, treten zunehmend in den Hintergrund. Stattdessen geht es darum, dass Unternehmen Nutzenangebote unterbreiten, mit

denen Kunden neue Fähigkeiten und Möglichkeiten erhalten.“ Folglich sollen die Teilnehmer/-innen konstruieren, wie ein nachhaltiges Wert- und Nutzenangebot für ihre Unternehmen aussehen könnte.

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

Die *Wertschöpfungsdimension* wirft Fragen auf, mit denen die Teilnehmer/-innen die Prozesse ihres Unternehmens hinsichtlich ihrer Zukunftsfähigkeit analysieren. Dabei gehen sie auch auf die den Prozessen inhärenten materiellen sowie immateriellen Ressourcen und Fähigkeiten ein. Bezugnehmend auf die Aussage von Faltin (2017) „Kopf schlägt Kapital“ wird hierbei besonders die Ressource „Mitarbeiter/-in“ und deren kreatives und innovatives Potenzial in seiner Bedeutung von zukunftsfähigen Geschäftsmodellen hervorgehoben. Außerdem werden schwerpunktmäßig in dieser Dimension Strategien (Suffizienz, Konsistenz und Effizienz) des nachhaltigen Wirtschaftens thematisiert und diskutiert. Besonders die Strategie der Suffizienz, welche „eine Kultur der Maßlosigkeit im Bereich von Lebensstilen entgegenwirk[t]“ (Pfriem 2011, 206) wird in ihren grundlegenden Komponenten, den 4 E's (siehe Sachs 1993):

- Entrümpelung z. B. Sharing-Modelle (Carsharing)
 - Entschleunigung z. B. Slow Steaming (langsame und zuverlässige Logistik)
 - Entkommerzialisierung z. B. Do it yourself (Handwerks-, Koch- und Programmierkurse)
 - Entflechtung z. B. Regionale Produkte und Beschaffung
- (vgl. Schneidewind 2012, 86 ff.)

hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit analysiert, reflektiert und betriebsspezifisch ausdifferenziert. Die Suffizienzstrategie ist anders als die Effizienz- oder Konsistenzstrategie „primär nicht auf eine Veränderung der Energie- und Materialbeschaffenheit fixiert, sondern auf die Reduktion des Volumens benötigter Material- und Energiemengen durch eine Veränderung von Lebens- und Konsumstilen.“ (Stengel 2011, 140). Hier zeigt sich, „dass nachhaltige Entwicklung auf *Partizipation* und *Mitgestaltung* der handelnden Individuen basiert.“ (Schlömer et al. 2017, 2, Herv. i. Orig.).

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

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

Zur Anwendung der GEMO.NAWI wird diese mehrfach als Blanko-Vorlage in Postergröße (DIN-A0 oder DIN-A1) für die Teilnehmer/-innen der Fortbildung ausgedruckt. So können die Teilnehmenden in kleinere Teams zusammenarbeiten. Dafür erhalten die sie kleine selbstklebende Notizzettel, auf denen sie kurze und prägnante Antworten zu den Fragen festhalten und sie in die leeren Felder des GEMO.NAWI-Lerngegenstands kleben.

Zusammenfassend bildet der beschriebene Lerngegenstand folglich in einer verständlichen und auf den Punkt gebrachten Form die grundsätzlichen Unternehmensausrichtungen ab, ohne die Komplexität des Unternehmens mit seinen Abhängigkeiten zur sozialen, ökologischen und

ökonomischen Umwelt zu vernachlässigen. Daher gelingt es mit diesem Lerngegenstand die o. g. Zielsetzung zu erreichen und es Teilnehmer/-innen zu ermöglichen, mit ihren Antworten ein Geschäftsmodell nach einem ökonomischen Kalkül zu skalieren, das bestimmte freiwillige Nachhaltigkeitsstrategien und -maßnahmen verfolgt, mit denen sich ein unternehmerischer Nutzen stiften lässt (z. B. durch Erschließung neuer Umsatzpotenziale in Umweltleitmärkten; soziale Personalpolitik zur Erhöhung der Mitarbeiterbindung), Kosten senken (z. B. Energie- und Ressourcenmanagement in der Supply Chain) und Risiken eindämmen (z. B. Compliance-Management zur Einhaltung ethisch-gesetzlicher Richtlinien und Vermeidung von Imageschäden) lassen (vgl. Schaltegger/Hasenmüller 2005, 4).

Der zweite Lerngegenstand findet im zweiten Fortbildungsmodul *Prozesse und Berufshandeln für nachhaltiges Wirtschaften* seinen Einsatz. Gegenstand ist die Umsetzung und Operationalisierung der Geschäftsmodelle im beruflichen Handeln. Ziel des Moduls ist es, das zuvor entwickelte Geschäftsmodell in seine einzelnen Umsetzungspläne konkret zu übersetzen, die kurzfristig bis mittelfristig verwirklicht werden können. Hierbei werden folgende Teilziele verfolgt:

- Im Hinblick auf die Mitgestaltung von Geschäftsmodellen für nachhaltiges Wirtschaften rekonstruieren und analysieren die Teilnehmer/-innen ihre betriebspezifischen Wertschöpfungsnetzwerke, Arbeitssysteme und Prozessdiagramme.
- Die Teilnehmer/-innen identifizieren und beschreiben beruflich-betriebliche nachhaltigkeitsorientierte Tätigkeitsfelder.
- Weiterhin ermitteln die Teilnehmer/-innen Handlungsfelder und -muster der Mitgestaltung von Geschäftsmodellen für nachhaltiges Wirtschaften auf der Grundlage vorab analysierter Geschäfts- und Arbeitsprozesse.

Um diese Zielsetzungen zu erreichen, wird ein Lerngegenstand zur Modellierung, Bewertung, Reflexion und Gestaltung von Geschäftsprozessen für nachhaltiges Wirtschaften (kurz: GEPRO.NAWI) eingesetzt. Die Arbeit mit der GEPRO.NAWI ist in drei Schritte unterteilt:

Im *ersten Schritt* soll ein Wertschöpfungsnetzwerk modelliert werden, in dem die grundlegenden Betriebsfunktionen hinsichtlich ihrer Bedeutungen, Abhängigkeiten und Zusammenhänge abgebildet werden. Damit soll die Prozessarchitektur des Unternehmens unter Beachtung der sechs Dimensionen des Geschäftsmodells ermittelt und in Kernfunktionen und Unterstützungsfunktionen übersetzt werden. Diese Übersichts-Prozessarchitektur wird im *zweiten Schritt* weiter aufgeschlüsselt, indem für nachhaltiges Wirtschaften besonders bedeutsame Auszüge aus dem Wertschöpfungsnetzwerk in detaillierte Prozessdiagramme übertragen werden. Mit diesem Schritt wird deutlich, welche tatsächlichen Prozesse hinter den jeweiligen Betriebsfunktionen stehen. Der *dritte Schritt* konkretisiert einzelnen Geschäftsprozesse eines ausgewählten Prozessdiagramms noch weiter aus, indem sich die Teilnehmer/-innen mittels handlungstheoretischer Analyse überlegen, welche beruflich-betrieblichen Handlungssituationen diese Prozesse enthalten (siehe Abbildung 2).

(1.) WERTSCHÖPFUNGSNETZWERK AUS KERN- UND UNTERSTÜTZUNGSPROZESSEN

(3.) AUSGEWÄHLTE GESCHÄFTSPROZESSE

Geschäftsprozess:		
Tätigkeit/ Funktion	Kritische Erfolgsfaktoren für GEPRO.NAWI	Outcome/Ergebnis

(2.) AUSGEWÄHLTE PROZESSDIAGRAMME

Abbildung 2: Lerngegenstand zur Modellierung, Bewertung, Reflexion und Gestaltung von Prozessen und Berufshandeln für nachhaltiges Wirtschaften (GEPRO.NAWI)

Die einzelnen Schritte zur Umsetzung des Lern- und Arbeitsgegenstandes der GEPRO.NAWI werden nachfolgend detailliert beschrieben: Der *erste Schritt* bietet den Teilnehmer(-inne)n die Möglichkeit der Modellierung von Wertschöpfungsnetzwerken, mit denen sich die grundlegenden Betriebsfunktionen nach ihren Bedeutungen, Abhängigkeiten und Zusammenhängen klassifizieren lassen. Wertschöpfungsnetzwerke sind hybride Organisationsformen, die sich auf Grundlage relativ stabiler kooperativer Zusammenschlüsse zwischen unterschiedlichen Branchen und Unternehmen ausgestalten (vgl. Bach/Buchholz/Eichler 2010, 3). Hierbei haben Wertschöpfungsnetzwerke das Ziel, Wettbewerbsvorteile zu schaffen und Existenzsicherung und Zukunftsfähigkeit von Unternehmen zu gewährleisten (vgl. ebenda). Zukunftssichere Wertschöpfungsnetzwerke zeichnen sich dadurch aus, dass sie u. a. nachhaltig, endkunden-zentriert, kollaborativ, kompetenzbasiert sowie agil sind. Die Modellierung solcher Wertschöpfungsnetzwerke regt die Teilnehmer/-innen dazu an, sich in Rückbindung an ihr zukunftsfähiges Geschäftsmodell besonders mit den Fragen der Partner-, und Unternehmensumweltdimension zu beschäftigen, da hier ein Denken über unternehmerische Wertschöpfungsketten hinaus einfordert wird. Demnach wird ein schnittstellenübergreifendes Denken (Stichwort: Retinität) in diesem Schritt der Geschäftsmodellumsetzung fokussiert.

Der *zweite Schritt* sieht eine detailliertere Abbildung einzelner Auszüge der Wertschöpfungsnetzwerke in Prozessdiagrammen vor. Dies fordert von den Teilnehmer(-inne)n ein Nachdenken darüber, welche übergreifenden Prozesse für die zukunftsfähige Umsetzung eines nachhaltigen Geschäftsmodells u. a. mit Blick auf das Nutzenversprechen besonders bedeutsam sind. Demzufolge rückt hierbei eine Analyse und Reflexion über das Wertangebot eines Unternehmens und dessen Folgen hinsichtlich der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Möglichkeiten,

die den Kunden dadurch offeriert werden in den Vordergrund. Des Weiteren können die Teilnehmer/-innen durch die Ausdifferenzierung eines oder mehrerer Prozessdiagramme auch Schnittstellen zwischen diesen Prozessen und sich daraus ergebende Prozessabhängigkeiten identifizieren. Dies befördert ebenfalls ein schnittstellenübergreifendes, aber auch prozessuales Denken.

Der *dritte Schritt* umfasst unter Berücksichtigung des im zweiten Schritt forcierten Prozessdiagramms eine Modellierung, Bewertung und Re-Modellierung ausgewählter Geschäftsprozesse sowie den ihnen zugehörigen beruflich-betrieblichen Handlungssituationen, die für die Umsetzung der Geschäftsmodelle für nachhaltiges Wirtschaften wichtig sind. Hierbei ist beispielsweise an Kundenberatungsprozesse, die auf eine transparente, dauerhafte und auf Vertrauen basierte Kundenbeziehung zielen, zu denken. Auf dieser Ebene der Handlungssituationen lassen sich nun auch mittels handlungstheoretischer Analyse Partizipations- und Mitgestaltungsoptionen von Mitarbeiter(inne)n und Auszubildenden analysieren und re-modellieren. Um diesen Schritt besser zu strukturieren und kontinuierlich eine Orientierung am Geschäftsmodell abzusichern, wird dieser letzte Schritt der GEPRO.NAWI in drei Leitfragen unterteilt:

1. Welche Tätigkeiten und Handlungen laufen idealerweise ab?
2. Woran (an welchen Faktoren) wird deutlich, dass das nachhaltige Geschäftsmodell der Zukunft (GEMO.NAWI) erfolgreich umgesetzt wird?
3. Woran (an welchem Ergebnis) wird deutlich, dass die einzelnen Tätigkeiten und Handlungen im Sinne des nachhaltigen Geschäftsmodells erfolgreich sind?

Um die Prozessgestaltung und -modellierung ebenfalls in Gruppendiskussionen und -arbeiten zu organisieren, wird, wie auch im ersten Modul, ein Poster genutzt (vgl. Abbildung 2).

Zusammenfassend ermöglicht die GEPRO.NAWI eine Konkretisierung der Umsetzungsmöglichkeiten von nachhaltigen Geschäftsmodellen der Zukunft (GEMO.NAWI) auf operativer Ebene. In seinem letzten Schritt leitet die GEPRO.NAWI zu einer handlungstheoretischen Analyse an, welche entlang ausgewählter Geschäftsprozesse auf eine Identifikation der Mitgestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten von Mitarbeiter(inne)n zielt (vgl. Schlömer 2009, 53; Schlömer et al. 2017, 5 f.). Demzufolge markiert dieser Lerngegenstand deutlich den individuellen Beitrag der Mitarbeiter/-innen innerhalb einer organisationalen Geschäftsmodellumsetzung.

Nachfolgend werden die Lerngegenstände entlang der von ihnen berücksichtigten pluralistischen, volks- sowie betriebswirtschaftlichen Implikationen reflektiert, um darzulegen, dass diese einerseits zukunftsweisende Entwicklungen in der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre aufnehmen und andererseits berufliche Handlungsfähigkeiten befördern können.

4 Implikationen der Lerngegenstände im curricularen Diskurs

Beide vorangestellten Lerngegenstände stellen auf eine Weiterentwicklung eines Ökonomiekonzepts im Rahmen der beruflichen Bildung ab, das einerseits zukunftsweisende Entwicklungen in der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre aufgreift und andererseits berufliche Hand-

lungsfähigkeit befördert, die zur zukunftsgerichten Mitgestaltung in Beruf, Arbeit und Betrieb notwendig ist. Hierbei zeigt sich in Anlehnung an die Beschreibung der GEMO.NAWI und der GEPRO.NAWI, dass der Gestaltungs- und Partizipationsbegriffs eine Schlüsselkategorie ist, da das Individuum nebst der operativen Ebene auch auf strategischer, organisationaler Ebene zur Mitgestaltung befördert wird (vgl. Knolle 2011, S. 81 ff.) (siehe Kapitel 3). Insgesamt werden daher wie nachstehend dargelegt partizipative, verantwortungsbewusste und zukunftsfähige Entwicklungen in den Dimensionen Ökologie, Soziales, Kultur und Ökonomie durch die Lerngegenstände forciert. Also Paradigmen des nachhaltigen Wirtschaftens (siehe u. a. Knolle 2011; Schlömer et al. 2017).

Diskussionen um eine unreflektierte Gültigkeit eines marktorientierten und ausschließlich auf Wachstum und Fortschritt zielende Ökonomieansicht wurden bereits spätestens seit Beginn des 21. Jahrhunderts zahlreicher und spiegeln sich in Anlehnung an Fischer und Seeber (2014, 9) in „unterschiedlichen ökonomischen Sichtweisen und Ansätzen (...)“ wider, wobei vornehmlich eine Differenzierung zwischen den Rationalitäten „einer ökonomischen Welt mit ihrer Marktlogik, der Effizienzrationalität und der ökonomischen Vernunft und einer ethischen Welt mit philosophisch-reflexiven Fragen, Normen, Werten, Einstellungen und der moralischen Vernunft unterschieden wird“ (ebenda). Sinnstiftend ist es daher, wenn eine kaufmännische Berufsbildung dieses Spannungsfeld „zwischen einer kurzfristig und einseitig ausgerichteten Effizienzrationalität (...) und einer langfristig ausgerichteten nachhaltigen Rationalität (...)“ (Fischer 2013, 204) aufgreift, um durch mehrperspektivische Betrachtung Widersprüchlichkeiten sowie differenzierte Sicht- und Denkweisen herauszuarbeiten, die in einem „adäquaten Umgang mit heterogenen Inhalten und Rationalitäten (...)“ (ebenda, 212) münden (vgl. Fischer 2014, 33 f.). Ziel ist es somit, „den Einzelnen zu befähigen, motivationale, volitionale und soziale Einstellungen nicht einfach unkritisch zu übernehmen, sondern diese Einstellungen entweder bewusst anzunehmen oder aber begründet zurückzuweisen“ (Fischer 2014, 34). Hierzu bedarf die kaufmännische Berufsbildung jedoch eines fachwissenschaftlichen Fundaments, mit der Berufsbildung – fern traditioneller ökonomischer Denkansätze – progressiv und prospektiv gestalten kann. Daher orientieren sich die Lerngegenstände des Modellversuchs GEKONAWI an Paradigmen des nachhaltigen Wirtschaftens. Diese fokussieren auf räumlich und zeitlich übertragbare Wirtschafts- und Lebensstile, d. h auf vorsorgendes Wirtschaften, regionale Ökonomie, fairer Handel, Produktverantwortung, Ressourcenschonung, faire Arbeitsbedingungen, lokale kulturelle Vielfalt und globale Verantwortung (u. a. Fischer/Greb/Skrzipietz 2009, Schlömer 2017, 7). Nachhaltiges Wirtschaften bezieht stets marktliche und außermärkliche Faktoren zur Unternehmenssicherung und Wertschöpfung ein und ist demnach sowohl nach innen als auch nach außen gerichtet (vgl. Schaltegger/Hasenmüller 2006, S. 74 f.; Beckmann/Schaltegger 2014, 322). Ferner bedarf es für eine gelingende Transformation zur nachhaltigen Wirtschaft und Gesellschaft „Gestalter/-innen und Innovator(inn)en, die nicht-nachhaltige Entwicklungen sowohl kritische hinterfragen und bewerten als auch aktiv mit Weitblick an vernunftsbasierten Alternativen mitarbeiten und diese auch durchsetzen können“ (Schlömer 2017, 7).

Der Zugang zum Paradigma des nachhaltigen Wirtschaftens sollte eine Reflexion ökonomiebasierter Handlungsmodelle und Menschenbilder beinhalten: „Ein Menschenbild bündelt die

theoretischen Annahmen, die über das Wesen des Menschen und sein Handeln getroffen werden“ (Siebenhüner 2001, 15) (vgl. Siebenhüner 2001, 15; Wicke 2018, 118). Demzufolge umfassen Menschenbilder Annahmen über das menschliche Wesen, sein Handeln, seine Einstellungen, Orientierungen und Bedürfnisse (vgl. Lenz 2015, S. 214; Siebenhüner 2001, 15). Sie ermöglichen es folglich, „menschliches Verhalten (...) einordnen zu können und erklärbar zu machen. So können Muster menschlichen Handelns identifiziert und analysiert werden“ (Lenz 2015, 214). Entscheidend ist, dass Menschenbilder neben ihrer deskriptiv-erklärenden Funktion immer auch eine normative Funktion als Orientierungsmaß und Gestaltungselement besitzen (vgl. Lenz 2015, 215 f.; Siebenhüner 2001, 20). Da das auf ein nutzenmaximierendes, rational-denkendes und materiellen Konsum fokussierendes Menschenbild des homo oeconomicus keineswegs eine Orientierungs- und Erklärungsfunktion zum nachhaltigen Wirtschaften entfaltet, legte Siebenhüner (2001) ein Menschenbild vor, das als Alternative zu diesem fest etablierten und originär neoklassischen Menschenbild bzw. Verhaltensmodells des homo oeconomicus anzusehen ist (vgl. auch Lenz 2015, 226 ff.; Siebenhüner 2000, 17 ff.). Anstelle des homo oeconomicus tritt der homo sustinens⁴, „der sich am Leitbild der Nachhaltigkeit orientiert (...)“ (Siebenhüner 2001, 293) und durch folgende Elemente nachhaltigen Handelns charakterisiert ist: „Verantwortungsfähigkeit, Fähigkeit zum vernetzten Denken und zur Antizipation zukünftiger Zustände, Kooperationsfähigkeit, Empathie- und Kommunikationsfähigkeit, Kreativität und Lernfähigkeit, Einsicht in die eigene Natürlichkeit und Emotionalität, sowie Einsicht in die menschliche Willensfreiheit und praktische Handlungsfähigkeit“ (Siebenhüner 2001, 106) (siehe Tabelle).

Tabelle 1: **Homo oeconomicus vs. homo sustinens** (In Anlehnung an Bina/Guedes Vaz 2011, 172; Hauff 2014, 27 f.; Siebenhüner 2000, 17 ff.; Lenz 2015, 213 ff.)

	Homo oeconomicus	Homo sustinens
Menschenbild	reaktionistisch, narzisstisch und individualistisch	sozialorientiert und ganzheitlich
Menschliches Verhalten	egoistisches Verhalten, reines Eigeninteresse und rationale Nutzenmaximierung	altruistisches Verhalten, Fähigkeit zu Sympathie, Kooperation-, Empathie-, Kommunikationsfähigkeit und Kreativität
Sozio-ökonomischer Kontext	strebt nach Gewinn und individuellem Wohlstand „mehr ist besser“	strebt nach Wohlstand, soziale Wohlfahrt „Qualität ist wichtiger als Quantität“

Lenz (2015, 230) leitet unter Bezug auf Siebenhüner (2001) ab, dass „die Befähigung des Individuums zu lernen, selbständig Entscheidungen zu treffen, aber auch Kreativität beim Handeln und beim Lösen von Problemen (...)“ bedeutsam sind. Das Menschenbild des homo sustinens könnte, so eine *erste These*, in einer kaufmännischen Berufsbildung sowohl ein

⁴ Das Menschenbild bzw. Verhaltensmodell des homo sustinens ist begrifflich abgeleitet aus dem lateinischen Wort „sutinere“, dem Wortstamm sustain zuzuordnen und theoretisch aus Verhaltensökonomik, Institutionenökonomik, Glücksforschung und Neuroökonomie generiert.

zukunftsgerichtetes kaufmännisches Handeln beschreiben und erklären als auch eine normativ-ethische Orientierungsfunktion für Lernen entfalten.

In einer *ersten Reflexion* der GEMO.NAWI und der GEPRO.NAWI wird deutlich, dass sich diese einerseits an einer auf Langfristigkeit ausgelegten und intra- sowie intergenerationellen verantwortungsbewussten nachhaltigkeitorientierten Rationalität ausrichtet und andererseits an dem Menschenbild und Verhaltensmodell des *homo sustines* orientiert. Dies zeigt sich darin, dass beide Lerngegenstände partizipativ und gestaltungsoffen angelegt sind und es Teilnehmenden der Fortbildung ermöglicht werden soll, a) Geschäftsmodelle ganzheitlich, kreativ und diskursiv zu entwickeln (siehe Kapitel 3) und b) auf konkreter Geschäftsprozessebene nachhaltige von nicht-nachhaltigen Prozessen zu differenzieren, kritisch zu reflektieren sowie mittels handlungstheoretischer Analyse individuelle Gestaltungsfreiräume im Prozess der Arbeit zu identifizieren. Entlang der Ausführungen zum *homo sustines* forcieren die beiden Lerngegenstände neben einer Förderung von Kreativität, eine kooperative Arbeitsweise zwischen den Teilnehmer/-innen sowie damit einhergehend eine Ausbildung von kommunikativen und sozialen Fähigkeiten, um einen Beitrag zu einer zukunftsgerichten Mitgestaltung in Beruf, Arbeit und Betrieb zu leisten. Eine solche – fern kurzfristiger und einseitiger Rationalitäten – ganzheitliche, sozialorientierte sowie systemische Betrachtung kann eine differenzierte, mehrperspektivische Sicht- und Denkweisen befördern, die in einem „adäquaten Umgang mit heterogenen Inhalten und Rationalitäten (...)“ (ebenda, 212) münden kann (vgl. Fischer 2014, 33 f.).

Von diesen Ökonomie-Annahmen wird der Fokus nun auf eine konkretere Ebene der Betriebswirtschaftslehre gerichtet. Hier liegt mit den programmatischen Entwürfen einer sog. transdisziplinären Betriebswirtschaftslehre ein Ansatz vor, welcher der Frage nachgeht: Wie sich Erkenntnisse der globalen Umweltforschung, die Debatte über neue Wohlstandskonzepte und -modelle sowie zukünftige Managementstrategien zusammendenken lassen (vgl. Schneidewind 2012, 69). Folglich kann eine transdisziplinäre Betriebswirtschaftslehre „als eine Betriebswirtschaftslehre verstanden werden, die betriebswirtschaftliche Konzepte und Methoden zur Lösung zentraler gesellschaftlicher Herausforderungen (hier der Überschreitung globaler Ökosystemgrenzen) einbringt und dabei die Verknüpfung mit den Wissensständen von anderen Disziplinen sowie dem Kontextwissen von beteiligten Akteuren sucht“ (ebenda).⁵ Ein Handlungsmuster, auf das eine transdisziplinäre Betriebswirtschaftslehre zurückgreift sind u. a. Suffizienzstrategien des nachhaltigen Wirtschaftens (vgl. Schneidewind 2012, 74 ff.). Anstelle eines permanenten Wachstumsparadigmas nimmt suffizientes Wirtschaften die Ressourcenendlichkeit, sozialverträgliche Genügsamkeit, ökonomische Souveränität und die Ausbildung von Innovationskraft in den Blick (vgl. Lenz 2015, 352 f.; Paech 2015, 144 ff.; Sachs 2015, 3 ff.). Diese Zielperspektive lässt sich an den von Sachs 1993 vorgelegten vier Mustern

⁵ Slopinski et al. (2017, 3) zeigen auf, dass sich in Anlehnung an Mittelstraß (1996, 329) zur Verbreitung des Begriffs „Transdisziplinarität“ im Bereich Forschung eine Forschungsform zu verstehen ist, „die problembezogen über die fachliche und disziplinäre Konstitution der Wissenschaft hinausgehen“ und sich im deutschsprachigen Raum durchsetzte. Damit gehen unterschiedliche Merkmale transdisziplinärer Forschung wie *Gesellschaftlich relevante Problemfelder als Ausgangspunkt, Lösungs- und Anwendungsorientierung, Überschreiten disziplinärer Grenzen und Einbinden außerwissenschaftlicher Akteure, Gemeinsame, reflexive Lernprozesse* einher (vgl. Lang et al. 2012, 27 ff.; Maasen 2010, 249 ff.; Pohl/Hirsch/Hadorn 2006, 22 ff.).

(4 E's) erläutern: Entrümpelung (= Weniger ist mehr), Entschleunigung (= Reduktion der Konsumfrequenz), Entkommerzialisierung (= Güter- und Dienstleistungsversorgung ohne Vorhandensein von Märkten) und Entflechtung (= Vereinfachung und Regionalisierung von Wertschöpfung) (siehe Kapitel 3). Ferner zielt nach Stengel (2011, 140) eine nachhaltige Strategie der Suffizienz darauf, „dass Menschen ihr Verhalten ohne Zwang verändern und Praktiken, die Ressourcen übermäßig verbrauchen, einschränken oder ersetzen“. Partizipationsmöglichkeiten und Gestaltungsfreiräume des handelnden Individuums sind somit für eine erfolgreiche Umsetzung der Ziele nachhaltigen Wirtschaftens grundlegend (vgl. Schlömer et al. 2017, 2).

Diese Überlegungen resultieren in einer *zweiten These*, dass eine transdisziplinäre Betriebswirtschaftslehre der kaufmännischen Berufsbildung als Referenz dienen könnte, um neue Perspektiven der zukunftsverantwortlichen Mitgestaltung von Wirtschaft, Gesellschaft und Ökonomie anzubieten. Schneidewind (2012, 69 f.) identifiziert die Betriebswirtschaftslehre weiterhin als gestaltungsorientierte Wissenschaft, was am Beispiel des Geschäftsmodellansatzes besonders konkret deutlich wird. Geschäftsmodelle ermöglichen eine Gestaltungsoffenheit und Partizipation einzelner Sozialsysteme an übergeordneten Fragestellungen und Szenarien (vgl. Schaltegger/Lüdeke-Freud/Hansen 2011; Schneidewind 2012). Geschäftsmodelle beschreiben die grundlegende Geschäftsarchitektur, sind darüber hinaus als Medium für Zukunftsprognosen nutzbar und zeigen somit überblicksartig auf, wie ein Unternehmen zukünftig seine Existenz und Wettbewerbsfähigkeit sichern möchte (vgl. Beckmann/Schaltegger 2014; Schneidewind 2012). „Ein nachhaltiges Geschäftsmodell umfasst als Abbildung der Kernlogik eines Unternehmens neben dem Nutzen für den Kunden, dem Weg der Ressourcentransformation sowie den Austauschbeziehungen mit Kunden und Partnern auch die Ansätze für die Erreichung von ökologischem und sozialem Nutzen. Es zielt auf das Erreichen von ökonomischen Wertbeiträgen sowie von ökologischem und sozialem Mehrwert.“ (Ahrend 2016, 12, Hervorhebung i. O.) (siehe Kapitel 3).

Mit Hilfe von Geschäftsmodellen als Lerngegenstände lassen sich vergleichsweise einfach und dennoch komplexitätserhaltend Machbarkeiten und Unternehmenszukünfte konstruieren. Daher orientieren sich in einer *zweiten Reflexion* sowohl die GEMO.NAWI als auch die GEPRO.NAWI am Business Case for Sustainability, der auf Grundlage ausgewählter Unternehmensstrategien – *hier* der Suffizienzstrategie – einer Nachhaltigkeitswissenschaft, Anwendung findet (vgl. dazu u. a. Ahrend 2016; Schaltegger/Hasenmüller 2005). Die GEMO.NAWI bildet einen ganzheitlichen Ansatz ab, mit dem nicht nur einzelne Geschäftsprozesse modelliert werden können, sondern gesamte Prozess- und Systemkomplexe. Demzufolge erlaubt sie einen Blick aus dem Unternehmen heraus in dessen soziales Umfeld (vgl. Schaltegger/Hasenmüller 2006; Schneidewind 2012). So lassen sich je nach unterschiedlichen Konfigurationen Annahmen über soziale, kulturelle, ökologische und ökonomische Entwicklungen differenzierte Settings ableiten. Die Arbeit mit der GEMO.NAWI erlaubt es, ad hoc erste Ideen zu den jeweiligen fünfzehn Leitfragen aufzuschreiben, diese aber später auch wieder zu revidieren. Denn die Felder hängen voneinander ab (vgl. Schallmo 2014, 6). Zum Beispiel wird zur Nutzendimension gefragt: *Welche neuen Fähigkeiten können wir unseren Kunden durch unser Produktangebot ermöglichen? Wie profitieren unsere Kunden von unserem Angebot? Und*

welche Kunden sprechen wir an, welche nicht? Welche Voraussetzungen müssen wir schaffen, damit wir das Nutzenversprechen auch tatsächlich liefern können? Brauchen wir selbst bestimmte Fähigkeiten dafür? Und wie verdienen wir damit Geld? Welches Risiko ist für uns damit verbunden?

Für die GEPRO.NAWI bedeutet eine nachhaltigkeitswissenschaftlich fundierte Orientierung am Business Case for Sustainability zum einen, dass der Diskurs um zukunftsfähige Wertschöpfungsnetzwerke aufgegriffen und in Anlehnung an die Zielsetzung betriebsspezifisch ausdifferenziert wird (vgl. Bach/Buchholz/Eichler 2010, 3). Zum anderen, dass die Geschäftsmodelle für nachhaltiges Wirtschaften im Hinblick auf die involvierten betrieblichen Handlungs- und Arbeitssysteme mit einem theoretisch und empirisch abgesicherten Verfahren einer mehrstufigen Prozessanalyse bearbeitet werden (vgl. Rebmann/Schlömer 2009). Ferner werden hier Annahmen einer Theorie der Prozessorganisation nach Gaitanides (1983, 2012) bzw. Gaitanides et al. (1994) zugrunde gelegt. Des Weiteren ermöglichen beide Lerngegenstände eine unmittelbare Partizipation der Teilnehmende, da diese Beiträge und Leistungen ihrer Betriebe zur nachhaltigen Entwicklung im Kontext von Geschäftsmodellentwicklung und auf konkreter Wertschöpfungs- bzw. Geschäftsprozessebene nennen, analysieren, bewerten und reflektieren. Entlang der sechs Dimensionen der GEMO.NAWI beschreiben und reflektieren sie u. a die Umsetzbarkeit sozial und ökologisch verträglicher Produkte und Dienstleistungen.

Der Lerngegenstand der GEPRO.NAWI legt mittels handlungstheoretischer Analyse auf operativer Ebene offen, welchen konkreten Beitrag die Mitarbeiter/-innen zur Erfüllung einer zukunftsfähigen Geschäftsmodellumsetzung leisten können. Dadurch wird ihnen auch ihr konkreter Wirkungsgrad im Unternehmen bewusst. Ferner wird durch die Arbeit mit diesem Instrument die Beförderung von Kompetenzen wie beispielsweise ganzheitliches Denken und Denken in komplexen Zusammenhängen begünstigt. So lernen die Teilnehmer/-innen besonders im ersten Schritt der GEPRO.NAWI über die Grenzen der Wertschöpfungskette ihres Unternehmens hinauszudenken und Abhängigkeiten sowie mögliche neue Verbindungen zu anderen Unternehmen und Partnern zu berücksichtigen. Dadurch kann ein ganzheitliches und vernetztes Denken befördert werden, was Merkmal zukünftiger Anforderungsprofile an Mitarbeiter/-innen ist (acatech 2016). Folglich bieten die beiden Lerngegenstände die Chance, im Rahmen des Business Case for Sustainability einzelprozessbezogenes Wissen zu überwinden und gesamtwirtschaftliche Zusammenhängen sowie Interdependenzen zu erkennen, zu analysieren und kritisch zu reflektieren. Daher ermöglichen es die GEMO.NAWI und die GEPRO.NAWI, den Teilnehmer(inne)n ein Denken und Handeln in schnittstellenübergreifenden Systemen aufzubauen. Außerdem werden mit den beiden Lerngegenständen Fragen aufgeworfen, inwieweit evtl. nicht-nachhaltige Geschäftsmodelle (GEMO.NAWI) sowie nicht-nachhaltige Geschäftsprozesse (GEPRO.NAWI) und die dahinterstehenden Annahmen einer Wachstums- und Konsumökonomie im Spiegel von gegenwärtigen und künftig zu erwartenden Problemlagen in Gesellschaft, Wirtschaft und Ökologie überhaupt (noch) sinnvoll sind. Dadurch kann es den Teilnehmenden gelingen, ein mehrperspektives, nachhaltigkeitsorientiertes und verantwortungsbewusstes Wirtschaftsverständnis aufzubauen sowie rein wachstumsorientierten Einsichten kritisch zu hinterfragen.

Zusammenfassend ist mit Blick auf den curricularen Diskurs erkennbar, dass fern der situations- und lebensweltlichorientierten Curriculumsdiskussion der 1960er Jahre, heute Lerngegenstände in den Fokus rücken, die im Kontext des Nachhaltigkeitsdiskurses *Gestaltungsfrei-räume und Partizipation* sowie eine kritische und mehrperspektivische Auseinandersetzung mit Fragen der individuellen und unternehmerischen Zukunfts- und Existenzfähigkeit einfordern und ermöglichen.

5 Schlussbetrachtung

Bezugnehmend auf den als Schlüsselkategorie der GEMO.NAWI und der GEPRO.NAWI identifizierten *Gestaltungs- und Partizipationsbegriff* geht die methodologische Verortung des Modellversuchs GEKONAWI in die Modellversuchsforschung einher. Um Szenarien und innovative Konzepte z. B. zur Existenzsicherung durch Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften zu erproben und zu verstetigen eignet sich die gestaltungsorientierte Berufsbildungsforschung wie sie mit langer Tradition in der Modellversuchsforschung besteht (vgl. Schlömer 2017, 7; Slopinski et al. 2017, 4). Unter Modellversuchsforschung wird gemäß Sloane (1992, 10; 2007, 24) eine Forschung verstanden, die „Erkenntnisse über und durch die Veränderung in sozialen Feldern gewinnen [sollte]“. Demnach sind nicht die Veränderungen kennzeichnend für die Modellversuchsforschung, sondern die sich auf die Veränderungen beziehende Forschung.⁶ Als Ziel von Modellversuchen ist u. a. die Entwicklung von innovativen Lösungen für Probleme zu nennen (vgl. Euler/Sloane 1998, 313). Ferner sollen Lösungen systematisch entwickelt, erprobt und evaluiert werden, wodurch ein besterfalls langfristiger Transfer auch in abseits den in Modellversuchen exemplarisch ausgewiesenen Kontexten gelingen kann (vgl. Euler 2005, 43). In Anlehnung an Sloane (2006, 622) lassen sich Modellversuche als Quasi-Experimente⁷ charakterisieren. Jene vollziehen sich idealtypisch in einer zirkulär ablaufenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit, die sich aus den Phasen der Konzeption, der Erprobung und einer kritischen Reflexion zusammensetzt (vgl. Euler/Sloane 1998, 322).

Im Modellversuch GEKONAWI wird daher zwischen einem Praxis- und einem Forschungsstrang unterschieden. Der Praxisstrang soll eine Veränderung im sozialen Feld „betriebliche Ausbildung für nachhaltiges Wirtschaften“ bewirken, wohingegen der Forschungsstrang diese Veränderungen in einem theoretischen und empirischen Modell abbilden soll. (vgl. Schlömer et al. 2017, 7). Mit Blick auf den *Praxisstrang* ist zu betonen, dass dieser auf die Entwicklung, Erprobung und Implementierung der Modulfortbildung und der betrieblichen Ausbildungsprogramme für nachhaltiges Wirtschaften im Einzel-, Groß- und Außenhandel zielt. Dieser

⁶ An dieser Stelle darf Kritik an der Modellversuchsforschung nicht unbeachtet bleiben. Diese basiert in Anlehnung an Slopinski et al. (2017, 6) „zumeist auf unterschiedlichen Erwartungshaltungen und Wissenschaftsverständnissen (...)“. Hierbei setzen kritische Ansätze gegenüber der Modellversuchsforschung vornehmlich an zwei prinzipiellen Punkten an: Zum einen an der Qualität der Modellversuchsforschung sowie zum andern an deren Beitrag zur Verbesserung der Berufsbildungspraxis (vgl. Euler 2003, 201; Eckert/Tramm 2004, 68; Tramm/Reinisch 2003, 162; siehe weiterführend Slopinski et al. 2017, S. 6 ff.).

⁷ Analog zum Begriff des Modellversuchs wird in der Nachhaltigkeitsforschung häufig von Reallaboren gesprochen (vgl. Schneidewind 2014), mit denen Forscher anstreben, zukunftsfähige Ansätze für ökologisch, sozial und ökonomisch verantwortliches Wirtschaften zu entwerfen, zu erproben und zu implementieren.

Strang bildet folglich den Versuch ab, mittels einer viermoduligen Fortbildung und deren fünf Lerngegenstände für die kaufmännische Berufsausbildung, Ziele und Inhalte einer BBnE zu implementieren (siehe Kapitel 1). Darüber hinaus ist ein Transfer dieser Fortbildung und Lerngegenständen anzustreben. Mit einem solchen Transfer ist bereits auf den *Forschungsstrang* des Modellversuchs verwiesen. Dieser „zielt auf die empirische Fundierung, Evaluierung und Qualitätssicherung (QS) sowie den Transfer der Modulfortbildung ab.“ (Schlömer et al. 2017, 8).

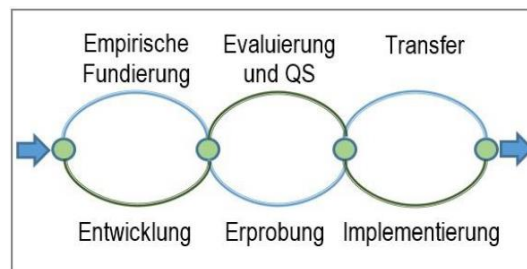


Abbildung 3: Forschungs- und Praxisstränge im Modellversuch GEKONAWI (Schlömer et al 2017, 8)

Für einen gelingenden Transfer der Lerngegenständen und der gesamten GEKONAWI-Fortbildung wurden umfangreiche Lehr-Lern-Materialien zu den vier Modulen entwickelt. Zu erwähnen ist hier zum einen das Handbuch für Dozierende und ausbildendes Personal, das als Open Educational Resources frei zugänglich gemacht wird und daher eine langfristige Verfügbarkeit der Ergebnisse und darüber hinaus auch Möglichkeiten zur Weiterentwicklung ermöglicht. Zum andern die Praxishandreicherung für Ausbilder/-innen mit Selbstlernmaterialien für Auszubildende.

Über diese Ausführungen hinausgehend lässt sich mit Blick auf den *Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung* eine Verknüpfung zum fünften Handlungsfelds des Bildungsbereichs berufliche Bildung erkennen. Hier ist das Ziel formuliert, dass „[s]chulische und betriebliche Akteurinnen und Akteure (...) in die Lage versetzt werden [müssen], konkrete Lernangebote zu BBNE im Aus- und Weiterbildungskontext zu gestalten.“ (BMBF 2017, 49). Rückführend auf die Erprobungen im Rahmen des Modellversuchs GEKONAWI erwiesen sich die beiden Lerngegenstände der GEMO.NAWI und GEPRO.NAWI als tauglich. Allerdings ist anzumerken, dass diese Erprobungsphase im Rahmen des Modellversuchs auf drei Jahre festgelegt war, weshalb eine auf Langfristigkeit ausgelegte Implementierung dieser Lerngegenstände in der betrieblichen Ausbildung aussteht. Zudem erfolgte eine praktische Erprobung ausschließlich im betrieblichen Kontext und nicht im berufsschulischen Unterricht. Eine Anschlussfähigkeit der beiden Lerngegenstände am Lernort Schule kann jedoch angenommen werden: Denn die GEMO.NAWI und die GEPRO.NAWI bieten eine Anschlussfähigkeit an die kaufmännische Ausbildung in Betrieb *und* Schule, da sie einerseits in Theorie und Praxis der Prozessunternehmung verortet werden können, die zugleich Grundlage für schulische Lernfeld-Rahmenlehrpläne und prozessorientierte Ausbildungsordnungen ist. Andererseits bieten die beiden Lerngegenstände neue Impulse einer Ausgestaltung einer BBNE, weil

sie insbesondere die für den Nachhaltigkeitsdiskurs zentrale Zukunftsorientierung betonen und nachhaltiges Wirtschaften und Ausbilden als strategische Aufgabe begründen.

Literatur

acatech (2016): Kompetenzentwicklungsstudie Industrie 4.0. Online:

https://www.acatech.de/wpcontent/uploads/2018/03/acatech_DOSSIER_neu_Kompetenzentwicklung_Web.pdf (20.01.2019).

Ahrend, K.-M. (2016): Geschäftsmodell Nachhaltigkeit. Ökologische und soziale Innovationen als unternehmerische Chance. Berlin, Heidelberg.

Antoni-Komar, I./Lautermann, C./Pfriem, R. (2011): Unternehmenserfolg aus Nachhaltigkeitsperspektive. In: Pfriem, R. (Hrsg.): Eine neue Theorie der Unternehmung für eine neue Gesellschaft. Marburg, 183-206.

Bach, N./Buchholz, B./Eichler, N. (2010): Geschäftsmodelle für Wertschöpfungsnetzwerke – Begriffliche und konzeptionelle Grundlagen. In: Bach, N./Buchholz, B./Eichler, N. (Hrsg.): Geschäftsmodelle für Wertschöpfungsnetzwerke, 2. Aufl. Wiesbaden, 2-20.

Beckmann, M./Schaltegger, S. (2014): Unternehmerische Nachhaltigkeit. In: Heinrichs, H./Michelsen, G. (Hrsg.): Nachhaltigkeitswissenschaften. Berlin, 321-367.

Bina, O./Guedes Vaz, S. (2011). Humans, environment and economies: From vicious relationships to virtuous responsibility. In: Ecological Economics, 72 (2011), 170-178.

Büchter, K./Tramm, T. (2004): Berufliche Praxis als Bezugspunkt beruflicher Curricula – Zum Zusammenhang von Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. In: Rützel, J./Bendig, B./Herzog, C. E./Sloane P. F. E. (Hrsg.): Berufsbildung in der globalen Netzwerkgesellschaft. München, 147-170.

Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Online: https://www.bne-portal.de/sites/default/files/downloads/publikationen/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung_neu.pdf (13.12.2018).

Eckert, M. /Tramm, T. (2004): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Czycholl, R./Zedler, R. (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Nürnberg, 55-86.

Euler, D. (2003): Potentiale von Modellversuchsprogrammen für die Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99, H. 2, 201-212.

Euler, D. (2005): Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Berufsbildungspraxis – Ansprüche, Probleme, Lösungsansätze –. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, H. 1, 43-57.

Euler D./Sloane, P. F. E. (1998): Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. In: Unterrichtswissenschaft, 26, H. 4, 312-326.

Faltin, G. (2017). Kopf schlägt Kapital. Die ganz andere Art, ein Unternehmen zu gründen. Von der Lust, ein Entrepreneur zu sein. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Fischer, A. (2006): Nachhaltiges Wirtschaften in der wirtschaftsberuflichen Bildung. In: Fischer, A. (Hrsg.): Ökonomische Bildung - quo vadis? Bielefeld, 45-72.

Fischer, A. (2007): Nachhaltigkeit. In: Fischer, A./Hahne, K. (Hrsg.): Strategien und Umsetzungspotenziale einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. 5-18. Online:

<https://www.bibb.de/dokumente/pdf/FO22.pdf> (13.12.2018).

Fischer, A. (2013): Übergänge zwischen ökonomischer und nachhaltiger Rationalität. In: Fischer, A./Frommberger, D. (Hrsg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler 2013, 203-226.

Fischer, A. (2014): Kaufmännische Bildung – ökonomische Bildung: Impulse für ein modernes Verständnis kaufmännischer Bildung. In: Kremer, H.-H./Tramm, T./Wilbers, K. (Hrsg.): Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinndimension. Berlin 2014, 31-49.

Fischer, A./ Greb, U./Skrzipietz, F. (2009): Nachhaltige Kategorien als Referenzrahmen für die GInE-Analyse der Handlungsfelder in den einzelnen Sektoren. In: Meyer, H./Stompowski, S./Vollmer, T. (Hrsg.): Abschlussbericht des Forschungsprojektes: Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Norderstedt, 23-91.

Fischer, A./Seeber, S. (2014): Moderne kaufmännische Bildung – curriculare Zugänge und empirisch belastbare Kompetenzbestimmung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, (2014) Profil 3, 1-18. Online:

http://www.bwpat.de/profil3/fischer_seeber_profil3.pdf (05.06.2017).

Gaitanides, M. (1983): Prozeßorganisation. Entwicklung, Ansätze und Programme prozeßorientierter Organisationsgestaltung. München.

Gaitanides, M. (2012): Prozessorganisation: Entwicklung, Ansätze und Programme des Managements von Geschäftsprozessen (3. Aufl.). München.

Gaitanides, M./Scholz, R./Vrohling, A./Raster, M. (1994): Prozeßmanagement – Konzepte: Umsetzungen und Erfahrungen des Reengineering. München.

Grober, U. (2010): Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffs. München.

Hahne, K./Kutt, K. (2003): Entwurf für einen Orientierungsrahmen „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“. In: BMBF (Hrsg.): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung – Erste bundesweite Fachtagung. Osnabrück, 174-179.

Hahne, K./Kutt, K. (2004): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: berufsbildung 86/87, 34-37.

Hauff, M. von (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Greven.

Hauff, M. von (2014): Nachhaltige Entwicklung. Grundlagen und Umsetzung. 2. Aufl. München.

Heinrichs, H./Kuhn, K./Newig, J. (2011): Einleitung: Nachhaltige Gesellschaft - Gestaltung durch Partizipation und Kooperation? In: Heinrichs, H./Kuhn, K./Newig, J. (Hrsg.): Nachhaltige Gesellschaft. Wiesbaden, 11-14.

Helmke, S./Scherberich, J. U./Uebel, M. (2016). LOHAS-Marketing. Strategie - Instrumente - Praxisbeispiele. Wiesbaden: Springer Gabler.

Helmold, M./Terry, B. (2016). Lieferantenmanagement 2030. Wertschöpfung und Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit in digitalen und globalen Märkten. Wiesbaden: Springer.

Knolle, M (2011). Nachhaltiges Wirtschaften durch Kooperation und Partizipation? In: Heinrichs, H./Kuhn, K./Newig, J. (Hrsg.): Nachhaltige Gesellschaft. Wiesbaden, 80-97.

Lang, D. J./Wiek, A./Bergmann, M./Stauffacher, M./Martens, P./Moll, P./Swilling, M./Thomas, C. J. (2012): Transdisciplinary research in sustainability science: practice, principles, and challenges. In: Sustainability Science, 7, H. 1, 25-43.

Lenz, C. (2015): Zur Durchsetzungsfähigkeit von Suffizienzstrategien. Eine Analyse auf der Grundlage von Ansätzen der Neuen Politischen Ökonomie. Marburg.

Maasen, S. (2010): Transdisziplinarität revisited – Dekonstruktion eines Programms zur Demokratisierung der Wissenschaft. In: Bogner, A./Kastenhofer, K./Torgersen, H. (Hrsg.): Inter- und Transdisziplinarität im Wandel? Neue Perspektiven auf problemorientierte Forschung und Politikberatung. Baden-Baden, 247-267.

Mittelstraß, J. (1996): Transdisziplinarität. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Stuttgart, 329.

Müller, G. (2012). Intelligente Objekte und Softwaredienste als Beitrag für ein nachhaltigeres Lieferkettenmanagement. In: Corsten, H. & Roth, S. (Hrsg.): Nachhaltigkeit. Unternehmerisches Handeln in globaler Verantwortung. Wiesbaden, 153-169.

Osterwalder, A./Pigneur, Y. (2011): Business Model Generation. Ein Handbuch für Visionäre, Spielveränderer und Herausforderer. Aus dem Englischen von J. T. A. Wegberg. Frankfurt.

Paech, Nico (2015): Befreiung vom Überfluss. Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie. 8. Aufl. München.

Pätzold, G./Reinisch, H. (2010): Didaktik der beruflichen Bildung. In: Nickolaus, R./Pätzold, G./Reinisch, H./Tramm, T. (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 160-168.

Pfriem, R. (2011). Heranführung an die Betriebswirtschaftslehre. 3. Aufl. Marburg.

Pohl, C./Hirsch Hadorn, G. (2006): Gestaltungsprinzipien für die transdisziplinäre Forschung. München.

Rebmann, K./Schlömer, T. (2009): Lernen im Prozess der Arbeit. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online, Profile 2, 1-17. Online:

http://www.bwpat.de/profil2/rebmann_schloemer_profil2.pdf (13.12.2018).

Rebmann, K./Tenfelde, W./Schlömer, T. (2011): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in die Strukturbegriffe, 4. Aufl. Wiesbaden.

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

Reetz, L. (2000): Handlung, Wissen und Kompetenz als Strukturbildende Merkmale von Lernfeldern. In: Bader, R./ Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Marktschwaben, 141-153.

Reetz, L. (2003): Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In: Kaiser, F.-J/Kaminski, H. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn, 99-124.

Reetz, L./Seyd, W. (2006): Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Rolf, A./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch für Berufsbildung. Wiesbaden, 227-259.

Reinisch, H. (2003): Zu einigen currciulumstheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online, Ausgabe 4, 1-29. Online:

http://www.bwpat.de/ausgabe4/reinisch_bwpat4.pdf (26.10.2018).

Reinisch, H. (2017): Prinzipien und Orientierungen ohne Ende - Notizen zur Entwicklung des Diskurses zur Unterrichtsplanung in der wirtschaftsberuflichen Didaktik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online, Profil 5, 1-18. Online:

http://www.bwpat.de/profil5/reinisch_profil5.pdf (26.10.2018).

Sachs, W. (1993): Die vier E's. Merkposten für einen maßvollen Wirtschaftsstil. In: Polit. Ökol. 11 (33), 69-72.

Sachs, W. (2015): Suffizienz. Umriss einer Ökonomie des Genug. In: UmweltWirtschaftsForum 1-2, S. 3-9.

Schallmo, D. R. A. (Hrsg.) (2014). Kompendium Geschäftsmodell-Innovation. Grundlagen, aktuelle Ansätze und Fallbeispiele zur erfolgreichen Geschäftsmodell-Innovation. Wiesbaden.

Schaltegger, S./Hasenmüller, P. (2005): Nachhaltiges Wirtschaften aus Sicht des "Business Case of Sustainability". Ergebnispapier zum Fachdialog des Bundesumweltministeriums (BMU) am 17. November 2005. Lüneburg.

Schaltegger, S./Hasenmüller, P. (2006): Nachhaltiges Wirtschaften aus Sicht des „Business Case of Sustainability“. In: Tiemeyer, E./Wilbers, K. (Hrsg.): Berufliche Bildung für nach - haltiges Wirtschaften. Bielefeld, 71-86.

Schaltegger, S./Lüdeke-Freund, F./Hansen, E. G. (2011): Business Cases for Sustainability and the Role of Business Model Innovation. Developing a Conceptual Framework. Lüneburg.

Schlömer, T. (2009): Berufliches Handeln und Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften. Ein Referenzmodell auf der Grundlage theoretischer und empirischer Explorationen. München.

Schlömer, T. (2017): Die Entrepreneurship Education als Zukunftsperspektive einer digitalisierten und nachhaltigen kaufmännischen Berufsbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online – Spezial 14, 1-30. Online:

http://www.bwpat.de/spezial14/schloemer_bwpat_spezial14.pdf (26.08.2017).

Schlömer, T./Becker, C./Jahncke, H. Kiepe, K./Wicke, C./Rebmann, K. (2017): Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften: Ein partizipativer Modellansatz des betrieblichen Ausbildens. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online, 32, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe32/schloemer_et al_bwpat32.pdf (07.12.2017).

Schneidewind, U. (2012): Nachhaltiges Ressourcenmanagement als Gegenstand einer transdisziplinären Betriebswirtschaftslehre. In: Corsten, H./Roth, S. (Hrsg.): Nachhaltigkeit. Wiesbaden, 67-92.

Schneidewind, U. (2014): Urbane Real Labore – ein Blick in die aktuelle Forschungswerkstatt. In: pnd|online, III, 1-7.

Siebenhüner, B. (2000): Nachhaltigkeit und Menschenbilder. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik 2/3, 343-359.

Siebenhüner; (2001): Homo Sustines-Auf dem Weg zu einem Menschenbild der Nachhaltigkeit. Marburg.

Sloane, P. F. E. (1992): Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln.

Sloane, P. F. E. (2006): Berufsbildungsforschung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden, 610-627.

Sloane, P. F. E. (2007): Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen - ein didaktischer Geschäftsprozess. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103, 481-496.

Slopinski, A./Berding, F./Gebhardt, R./Heubischl, S./Rebmann, K./Schlömer, T. (2017): Zur Rolle der Forschenden in der transdisziplinären Modellversuchsforschung am Beispiel von InnoNE. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 33, 1-24. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe33/slopinski_et al_bwpat33.pdf (13.03.2019).

Stengel, O. (2011): Suffizienz. Die Konsumgesellschaft in der ökologischen Krise. München.

Stoltenberg, U./Burandt, S. (2014): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Heinrichs, H./Michelsen, G. (Hrsg.): Nachhaltigkeitswissenschaft. Berlin, Heidelberg, 567–594.

Tramm, T. (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online, 1-28. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf (13.12.2018).

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

Tramm, T./Reinisch, H. (2003): Innovationen in der beruflichen Bildung durch Modellversuchsforschung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99, H. 2, 161-174.

Wicke, C. (2018): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und ihre bildungstheoretische und curriculare Fundierung durch den wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännischen Strukturgitteransatz. In: Tramm, T./Casper, M./Schlömer, T. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Bielefeld, 115-130.

Wilbers, K. (2018): Wirtschaftsunterricht gestalten, (3. Aufl.). Online:

https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15876/pdf/Wilbers_2018_Wirtschaftsunterricht_gestalten.pdf (13.12.2018).

Dieser Beitrag wurde dem **bwp@-Format**: ☒ **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Schlüsselwörter: Lerngegenstände, nachhaltiges Wirtschaften, Geschäftsmodelle, Geschäftsprozesse, Modellversuchsforschung

Zitieren dieses Beitrages

Wicke, C./Kiepe, K./Schlömer, T. (2019): Geschäftsmodelle und Wertschöpfungsprozesse für nachhaltiges Wirtschaften – Lerngegenstände einer wirtschaftsberuflichen Bildung im Spannungsfeld von Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftsdidaktik. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 35, 1-26. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/wicke_et al_bwpat35.pdf (24.03.2019).

Die AutorInnen



CAROLIN WICKE

Berufs- und Arbeitspädagogik, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg

wicke@hsu-hh.de

www.hsu-hh.de/bapaed



KARINA KIEPE

Berufs- und Arbeitspädagogik, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg

kiepek@hsu-hh.de

www.hsu-hh.de/bapaed



Prof. Dr. TOBIAS SCHLÖMER

Berufs- und Arbeitspädagogik, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg

schloemer@hsu-hh.de

www.hsu-hh.de/bapaed