



Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs



Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs

Klaus Beck & Jürgen Seifried (Hg.)

„Wirtschaft – Beruf – Ethik“

Herausgegeben von:

Prof. Dr.in Birgit Ziegler, Arbeitsbereich Berufspädagogik und Bildungsforschung
an der Technischen Universität Darmstadt

Prof. Dr. Gerhard Minnameier, Lehrstuhl für Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik
an der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Die Reihe „Wirtschaft – Beruf – Ethik“ widmet sich Fragen der ökonomischen Bildung, der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der Berufs-, Unternehmens- und Wirtschaftsethik im Kontext lokaler und globaler Entwicklungen. Sie umfasst theoretische, empirische, systematische und historische Arbeiten, die disziplinär in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie der Wirtschaftsethik verankert sind.

Ulrich Pleiß gründete 1982 die Reihe „Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung“; sie wurde 2015 umbenannt in „Wirtschaft – Beruf – Ethik“.

Die Reihe wird gefördert durch die Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung.

Publikationen in der Reihe **„Wirtschaft – Beruf – Ethik“**:

Band 33

Gerhard Minnameier (Hg.)

Ethik und Beruf

Interdisziplinäre Zugänge

Bielefeld 2016, ISBN: 978-3-7639-5461-2

Band 34

Maxi Deppe

Fehler als Stationen im Lernprozess

Eine kognitionswissenschaftliche Untersuchung
am Beispiel Rechnungswesen

Bielefeld: 2017, ISBN: 978-3-7639-5463-6

Band 35

Jürgen Seifried; Klaus Beck; Bernd-Joachim Ertelt;
Andreas Frey (Hg.)

Beruf, Beruflichkeit, Employability

Bielefeld 2019, ISBN: 978-3-7639-5465-0

Band 36

Karin Heinrichs; Hannes Reinke (Hg.)

Heterogenität in der beruflichen Bildung

Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und
Fachausbildung

Bielefeld 2019, ISBN: 978-3-7639-6003-3

Band 37

Juliana Schlicht

Kommunikation und Kooperation in Geschäftsprozessen

Modellierung aus pädagogischer, ökonomischer und
informationstechnischer Perspektive

Bielefeld: 2019, ISBN: 978-3-7639-6005-7

Band 38

Georg Hans Neuweg; Rico Hermkes; Tim Bonowski (Hg.)

Implizites Wissen

Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen

Bielefeld 2020, ISBN: 978-3-7639-6007-1

Band 39

Christian Michaelis, Florian Berding

Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen

Bielefeld 2022, ISBN: 978-7639-7009-4

Band 40

Elisabeth Riebenbauer

Kompetenzentwicklung im Masterstudium Wirtschaftspädagogik

Längsschnittstudie zur Unterrichtsplanung im Rechnungswesen

Bielefeld 2022, ISBN: 978-7639-7016-2

Band 41

Stephan Schumann, Susan Seeber, Stephan Abele (Hg.)

Digitale Transformation in der Berufsbildung

Konzepte, Befunde und Herausforderungen

Bielefeld 2022, ISBN 978-3-7639-7137-4

Band 42

Stephan Abele

Problemlösekompetenzen in beruflichen Kontexten

Resultate aus Lehr-Lern-Prozessen sichtbar machen

Bielefeld 2023, ISBN 978-3-7639-7366-8

Weitere Informationen finden
Sie auf wbv.de/wbe

Klaus Beck & Jürgen Seifried (Hg.)

Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs

43

Wirtschaft – Beruf – Ethik

Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung



wbv

2023 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagillustration:
Shutterstock.com/Kev Draws

ISBN (Print): 978-3-7639-7605-8
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7606-5
DOI 10.3278/9783763976065

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download
unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender
Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem
Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei
verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2023*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/importiert/wbv/PDF_Website/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der OpenLibrary 2023 im Fachbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Otto-Friedrich-Universität **Bamberg** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Technische Universität **Braunschweig** | Vorarlberger Landesbibliothek (**Bregenz**) | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Darmstadt** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek (SLUB, **Dresden**) | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | Fernuniversität **Hagen** | Staats- und Universitätsbibliothek **Hamburg** | TIB **Hannover** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Karlsruhe Institute of Technology (KIT, **Karlsruhe**) | Pädagogische Hochschule **Karlsruhe** | Universitätsbibliothek **Kiel** | Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln** | Universitätsbibliothek **Leipzig** | Zentral- und Hochschulbibliothek (ZHB, **Luzern**) | Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (**Mannheim**) | Fachhochschule **Münster** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Landesbibliothek **Oldenburg** | Pädagogische Hochschule **Schwäbisch Gmünd** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZAHW, **Winterthur**)

Inhalt

Herausgebervorwort	11
<i>Klaus Beck & Jürgen Seifried</i>	
Prolog:	
Exemplarische Annäherungen an eine diskursive disziplinäre Nabelschau	13
Teil I Themen und Fragestellungen berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung im Spannungsfeld von persönlichen Interessen, gesellschaftlichem Bedarf und verfassungsrechtlicher Forschungsfreiheit	
<i>Kristina Kögler</i>	
Schöne neue Welt reloaded? Die Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spannungsfeld von Tradition, Technologie und Transformation	23
<i>Esther Winther</i>	
Eine Disziplin, die umdreht, geht	45
<i>Olga Zlatkin-Troitschanskaia</i>	
Les Particules Élémentaires oder Kritisches Denken in der Praxis und (Er)Forschung der Beruflichen Bildung im Internetzeitalter	55
<i>Nicole Ackermann</i>	
Ökonomische Bildung im Kontext gesellschaftlicher Transformation und gesellschaftlicher Partizipation: ein Plädoyer für die Revitalisierung eines wirtschaftspädagogischen Konzepts	65
<i>Bärbel Fürstenau</i>	
Ökonomische Bildung als Ausgangs- und Bezugspunkt für die Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik? – Eine (Re)Konstruktion und Kommentierung der Gedanken von Nicole Ackermann	85
<i>Günter Kutscha</i>	
„Ökonomische Bildung“ unter dem Aspekt der Bildung für nachhaltige Entwicklung – Hintergründe, Gedanken und Thesen zu Nicole Ackermanns Revitalisierung eines wirtschaftspädagogischen Konzepts	95

<i>Roland Happ</i> Herausforderungen und Entwicklungspotenziale aus wirtschafts- pädagogischer Sicht zu einer zunehmend (kulturell) heterogenen Schülerschaft .	107
<i>Birgit Ziegler & Ulrike Weyland</i> Analysen und Reflexionen zum Beitrag von Roland Happ im Lichte einer gegenwärtigen und zukünftigen Standortbestimmung der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik	125
<i>Manuel Förster, Simone König-Ziegler, Janja Saric & Sarah Lober</i> Ein Blick auf 15 Jahre universitäre Forschung in der Wirtschaftspädagogik	141
<i>Stephan Schumann</i> Diskussion zum Beitrag von Manuel Förster, Simone König-Ziegler, Sarah Lober & Janja Saric: Ein Blick auf 15 Jahre universitäre Forschung in der Wirtschaftspädagogik	167
<i>Detlef Sembill</i> Kann man Zukunftsperspektiven für die Disziplin aus Försters „Blick auf 15 Jahre universitäre Forschung in der Wirtschaftspädagogik“ ableiten?	175
Teil II Methodologische, paradigmatische und strategische Probleme der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als forschender Disziplin	187
<i>Florian Berding</i> Ausgewählte Perspektiven auf den Umgang mit Wissen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	189
<i>Georg Hans Neuweg</i> Desiderata auf dem Weg zu einer Kartografierung beruflichen Wissens und einer Bewertung der Akademisierung der Berufsbildung	211
<i>Susanne Weber</i> Disruptionen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik lassen implizites Wissen in den Fokus rücken	221
<i>Silke Lange</i> Beispiele der Binnen- und Außenlegitimität der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Perspektiven einer Nachwuchswissenschaftlerin auf alte, aber bis heute aktuelle Diskurse	233

Frank Achtenhagen

Wirtschaftspädagogische Forschung zum Lehrerhandeln unter der Perspektive
eines aufgeklärt-pragmatischen Eklektizismus 247

Tobias Gschwendtner

Gedanken zu ausgewählten Fragen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik 259

Stephan Abele

Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Unsere Aufgaben, wo wir stehen und
warum wir ohne Theorien nicht vorankommen 267

Eveline Wuttke & Susan Seeber

Fortschritt in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Kommentare und
Anregungen zu den Zukunftsgedanken von Stephan Abele 287

Tobias Kärner

Autonomie bewahren, Offenheit pflegen, Prämissen transparent machen:
Versuch einer knappen Zeitdiagnose zur Lage der Berufs- und
Wirtschaftspädagogik 311

Gerhard Minnameier

Wie viel Disziplin braucht eine Disziplin? – Ein Kommentar zu Tobias Kärnern
Zeitdiagnose zur Lage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik 331

Annette Ostendorf

Vom Wettbewerbsdispositiv und kollektiver Subjektivierung 343

Jürgen Seifried & Klaus Beck

Epilog:

Was bleibt von der exemplarischen Annäherung an eine diskursive disziplinäre
Nabelschau? 353

Teil III Die Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung 361

Klaus Beck

Die Entstehung und Entwicklung der „Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung“
(2013–2023) 363

Herausgebervorwort

Die Käthe-und-Ulrich-Pleiß-Stiftung feiert ihr zehnjähriges Bestehen, weshalb in der vor über 50 Jahren von Ulrich Pleiß begründeten Buchreihe „Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung“, die seit 2015 unter dem Reihentitel „Wirtschaft – Beruf – Ethik“ fortgesetzt wird, nun auch der vorliegende Band erscheint. In ihm legen „nachgewachsene“ Professorinnen und Professoren der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die in der Vergangenheit mit dem Dissertations- bzw. Habilitationspreis der Stiftung ausgezeichnet wurden, ihre persönliche und kritische Sicht auf die Disziplin, ihre Entwicklungsperspektiven und -aufgaben dar und leisten damit einen wichtigen Beitrag für den intradisziplinären Diskurs. Der Band dokumentiert zugleich, dass dieser Diskurs nun nicht lediglich angestoßen, sondern bereits engagiert geführt wird. Zu jedem Hauptbeitrag gibt es kritische Kommentare von länger etablierten Kolleginnen und Kollegen, was den hier geführten Diskurs auch in einen historischen Kontext stellt.

Wie die Herausgeber in ihrem Prolog erörtern, ringt die Berufs- und Wirtschaftspädagogik – soweit eine solche Subjektivierung der Disziplin überhaupt angemessen ist – seit jeher um ihr Profil. In früheren Jahren stand zur Diskussion, ob sie eine eigenständige Spezialdisziplin mit spezifischem Gegenstand sei oder eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin mit dem besonderen Fokus auf berufliche Bildung in jeweiligen Berufsfeldern, wobei sich letztere Perspektive durchgesetzt hat. Aus heutiger Sicht stellt sich die Frage, was das spezifisch „Berufliche“ (gerade in einer hoch dynamisierten Welt) sei, inwieweit die Disziplin auf den „Berufsaspekt“ beschränkt sein sollte oder nicht, und was überhaupt das „Berufliche“ oder den „Berufsaspekt“ ausmacht, wie sich die Disziplin an ihre diversen Nachbardisziplinen anschließt, wodurch sich berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung auszeichnen sollte und was diese Forschung unter dem disziplinären Aspekt zusammenhält.

Die Beiträge kreisen um allgemeine gesellschaftliche Entwicklungen, Kontinuitäten und Diskontinuitäten in berufs- und wirtschaftspädagogischen Grundvorstellungen, faktische und mögliche Entwicklungen bestimmter Forschungsfelder, Charakteristika zukünftigen beruflichen Handelns und entsprechende Herausforderungen für die Forschung sowie die Frage, was die Legitimität dieser unserer Disziplin begründet und erhält. Gerade vor diesem Hintergrund stellt sich auch die Frage, welchen Stellenwert Theorien haben (sollten) und wie berufs- und wirtschaftspädagogische Theorie überhaupt zu fassen wäre.

Zu all diesen Punkten dokumentiert der Band nicht nur distinkte, sondern auch kontroverse Auffassungen und verdeutlicht einmal mehr, wie wenig homogen die Forschung und die Forschungsauffassungen der im Rahmen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik forschenden Personen tatsächlich sind. Wenngleich in einer sich dynamisch entwickelnden Disziplin Heterogenität und Kontroversen als Normalfall zu begrüßen sind, droht – das dokumentiert der Band ebenfalls – in der Berufs- und Wirt-

schaftspädagogik auch Zersplitterung, was gerade für eine vergleichsweise kleine Disziplin als problematisch einzuschätzen ist. Die Herausgeber weisen deshalb in ihrem Epilog zu Recht darauf hin, dass ein metatheoretischer Grundlagenkonsens für eine insgesamt produktive Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und damit ihre Binnen- und Außenlegitimität unverzichtbar sei. Zugleich werfen sie aber die aus Sicht der Disziplin selbstkritische Frage auf, was die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als kleine Disziplin überhaupt leisten und inwieweit sie sich als Produktionsstätte eines spezifischen Produkts verstehen könne, für das es in der Gesellschaft einen entsprechenden Bedarf gibt.

Das sind außerordentlich wichtige und gewichtige Fragen, mit denen sich jedes Mitglied der Disziplin beschäftigen sollte, und zwar nicht nur, indem die bisher geführte und im vorliegenden Band in wesentlichen Teilen dokumentierte Diskussion nachvollzogen, sondern vor allem auch, indem sie fortgeführt wird. Aus unserer Sicht wäre es begrüßenswert, wenn die im Titel angedeutete und angeregte „Nabelschau“, also der aus Sicht der Disziplin nach innen gewendete Blick, weiter betrieben würde, um dann auch nach außen gewendet neue und klare Horizonte zu eröffnen.

Frankfurt und Darmstadt im September 2023
Gerhard Minnameier und Birgit Ziegler

Prolog: Exemplarische Annäherungen an eine diskursive disziplinäre Nabelschau

KLAUS BECK & JÜRGEN SEIFRIED

Das von uns verfolgte Vorhaben ist in mehrfacher Hinsicht erläuterungsbedürftig.¹ „Nabelschau“, zunächst, wird im gegenwärtigen Sprachgebrauch eher abwertend verwendet als Ausdruck egozentrischer Selbstbezogenheit. Wir beziehen uns jedoch auf jene ursprüngliche Bedeutung, wonach eine Körperhaltung, die sich im Blick auf den eigenen Nabel einstellt, eine kontemplative Konzentration des Denkens über sich selbst fördert², hier sinngemäß also die Selbstreflexion auf die eigene Disziplin. Solch eine Fixierung des Blicks hat in den Wissenschaften durchaus Tradition, ja, sie ist – in Abständen – nachgerade unerlässlich. Denn sie fokussiert die Aufmerksamkeit des Betrachters, gleichsam innerlich Distanz gewinnend, auf ein Ganzes, auf den Status der Disziplin – dies in aller Regel eben nicht allein mit der Absicht, sich ihrer Beschaffenheit beschreibend zu vergewissern, sondern insbesondere auch, um ihre zurückliegende Entwicklung einer kritischen Reflexion zu unterziehen und um über programmatische Ideen für wünschbare zukünftige Entwicklungspfade nachzudenken.

Auch für die heute als „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (im Folgenden: BWP) bezeichnete Disziplin ist eine solche Reflexion nichts Neues. Zwar erfolgte sie anfangs nicht in jenen Kategorien, die wir der modernen Wissenschaftstheorie für die Bearbeitung derartiger Fragestellungen verdanken. Aber sie zielte von Anfang an auf die Auseinandersetzung mit dem, was wir inzwischen als disziplinäres Selbstverständnis zu bezeichnen pflegen. Es ist hier indes nicht der Ort, die historische Entwicklung dieses disziplinären Selbstverständnisses der BWP nachzuzeichnen (vgl. dazu insbesondere Pleiß 1973; Zabeck 1970; 2013), obwohl die Kenntnis ihres durchaus ungewöhnlichen Verlaufs für uns Heutige in mancherlei Hinsicht sicherlich erhellend sein könnte. Zumindest auf Außenstehende wirkt, wie immer wieder zu beobachten ist, allein schon die Bezeichnung der Disziplin als eher verwirrend, weil für sie die Teilbegriffe „Berufspädagogik“ und „Wirtschaftspädagogik“ derart in einem Inklusionsverhältnis zu stehen scheinen, dass der Erstere den Letzteren umfasst. Und auch Angehörige der Disziplin selbst, insbesondere jene, die von Anfang an in diesen Sprachgebrauch „einsozialisiert“ worden sind, dürften in Erklärungsnot geraten, wenn sie sich vor die Frage nach der Bedeutung dieser Fachbezeichnung gestellt sehen. Da könnte es durchaus hilf-

1 Querverweise in diesem Band enthalten nur Verfassernamen und ggf. Seitenangaben.

2 Der Begriff der Nabelschau steht im Zusammenhang mit der religiösen Lehre des „Hesychasmus“, einer Denkschule, in der die betende geistliche Versenkung mittels der entsprechenden Körperhaltung als essenziell angesehen wurde (vgl. Wunderle 1947).

reich sein zu wissen, dass es die aufs Kaufmännische zielende „Wirtschaftspädagogik“ war, die sich am Beginn des 20. Jahrhunderts zuerst als eine akademische Disziplin etablieren konnte, bevor in den 1950er-Jahren die gewerblichen Berufe zum Gegenstand einer universitären pädagogischen Betrachtung, nämlich der „Berufspädagogik“, geworden sind (vgl. auch Achtenhagen & Beck 2024). Dass nun zum Ende jenes Jahrhunderts auch noch die Pädagogik der Berufe im Bereich Gesundheit und Pflege akademische Repräsentanz erreicht und sich der „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ eingliedert hat, macht vollends deutlich, dass diese Bezeichnung nicht *mehr* (und freilich auch nicht weniger) ist als der *Name* einer wissenschaftlichen Disziplin und nicht etwa als Terminus für die Bezeichnung der Menge der von ihr untersuchten Gegenstände oder Sachverhalte missverstanden werden darf.³

Gerade auch die BWP zählt zu jenen Wissenschaften, die sich von den Entwicklungen und Ereignissen in der Welt sogar vor immer neue Sachverhalte und Probleme gestellt sehen, an die z. T. wenige Jahre zuvor gar nicht zu denken war.⁴ Und so ist sie gut beraten, offen zu sein für die systematische Beschäftigung mit derartigen Sachverhalten und sich nicht etwa über eine „abzählbar endliche“ Liste von Fragestellungen zu definieren. Vielmehr kann sie ihr Selbstverständnis nur dadurch gewinnen, dass sie sich auf einen oder einige Hauptaspekte spezialisiert, unter dem bzw. unter denen sie die in sich ungegliederte, im Ganzen zusammenhängende Welt betrachtet.⁵ Dass dieser Aspekt ein „pädagogischer“ sein sollte, scheint sich nun doch aus ihrem Namen zu ergeben. Aber das wäre ein Missverständnis, weil die Wortgleichheit mit dem Namensbestandteil nicht die Bedeutungsgleichheit der Begriffe impliziert. In unserem Fall erschiene eine solche Gleichsetzung schon deshalb höchst problematisch, weil der Begriff „Pädagogik“ mit seiner ganz eigenen changierenden Bedeutungsgeschichte gar nicht geeignet ist, in dieser Hinsicht Klarheit zu schaffen.

Bei der Beschäftigung mit unserer eigenen Disziplin fallen neben ihrer „eigen-sinnigen“ Titulierung jedoch noch weitere kennzeichnende Problemlagen ins Auge. So lehrt der nähere Blick auf die Publikationen der ihr zugehörigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler schnell, dass unter ihnen offenbar unterschiedliche Auffassungen darüber vertreten werden, worin die Wissenschaftlichkeit ihrer Tätigkeit eigentlich bestehe. Hier stößt man neben einer eher geisteswissenschaftlichen Ausrichtung hauptsächlich auf ein kritisch-rationales und ein kritisch-emanzipatorisches Wissenschaftsverständnis sowie auch auf eine der Praxisgestaltung verpflichtete Variante, alle zum Teil mit weiteren Spielarten, die ebenso wie die genannten Hauptrichtungen sich bei genauerem Hinsehen als untereinander unvereinbar entpuppen (vgl. dazu Beck 2003; Sloane 2017). Diese Heterogenität der Wissenschaftsauffassungen, die man als Paradigmenvielfalt bezeichnen kann, spaltet die Disziplin und beeinträchtigt damit auch ihre Produktivität. Aus dieser Zersplitterung erwächst zugleich ein Me-

3 Ganz analog verhält es sich auch mit der Benennung der meisten anderen Disziplinen (Physik, Chemie, Biologie usw.), die nichts oder wenig über deren Forschungsgegenstände sagen und sich erst recht nicht wegen ihres Namens auf bestimmte Fragestellungen verpflichten oder eingrenzen lassen.

4 Man denke nur an die sog. Megatrends, wie z. B. Globalisierung, Digitalisierung oder Nachhaltigkeit, deren Berufs(tätigkeits)bezug nicht zu übersehen ist.

5 Von den sog. Formal- oder Strukturwissenschaften, die sich mit Modellen und Kalkülen befassen und insoweit ihre eigene „Realität“ gedanklich allererst erschaffen, sei hier abgesehen.

thodenpluralismus, der sich darin offenbart, dass die einzelnen Richtungen ganz unterschiedliche Vorgehensweisen des wissenschaftlichen Arbeitens praktizieren (vgl. z. B. Döring & Bortz 2016; Rost 2022) und sich wechselseitig die Tragfähigkeit der mit solchen Methoden gefundenen Resultate teilweise absprechen. Dieser Befund, soweit er auch von Außenstehenden registriert wird, beeinträchtigt wiederum das Ansehen der Disziplin als Ganzer, also ihre Außenlegitimität, und er erklärt zugleich, warum auch in ihrem Inneren sich eine richtungsabhängige bzw. schulenspezifische wechselseitige Skepsis, mithin ein Verlust an Binnenlegitimität, eingestellt hat.

Ungeachtet dieser fundamentalen Differenzen, die durchaus auch in anderen Disziplinen, wie insbesondere in der Soziologie (vgl. Hondrich & Matthes 1978; grundlegend Adorno u. a. 1972; Überblick in Völkl 2022), zuletzt auch in den Wirtschaftswissenschaften (vgl. Gürak 2012; Lee & Cronin 2018; Biesecker & Kesting 2003, insbesondere Kapitel I) mehr oder weniger stark ausgeprägt anzutreffen sind, sieht sich die BWP mit einem durchaus als riesig zu bezeichnenden Forschungsfeld konfrontiert, das nicht zuletzt wegen seiner individualpädagogischen und seiner gesellschaftlichen Bedeutung große öffentliche Aufmerksamkeit verdient – mit der nahezu unvermeidlichen Folge, dass Forschung und ihre Resultate, welcher Couleur sie auch seien, in den Strudel bildungs- und gesellschaftspolitischer Kontroversen geraten und nicht selten von den dort ringenden Interessen in Dienst genommen werden oder gar – *horribile dictu* – umgekehrt, ihnen zuarbeiten.

Mit diesem Umstand ist ein weiteres Problemfeld angesprochen, das die BWP beim Blick auf sich selbst zu registrieren hat, nämlich das sogenannte Wissenschaft-Praxis-Verhältnis, das manchmal, wenn auch mit etwas anderer Akzentuierung, als Theorie-Praxis-Verhältnis bezeichnet wird. Hier geht es einerseits darum zu klären, ob es Aufgabe der BWP sei, in den angedeuteten (bildungs-)politischen Konfliktlagen Stellung zu beziehen oder ob sie sich als wissenschaftliche Disziplin wertender Positionierungen zu enthalten habe. Diese Frage betrifft direkt das individuelle Rollenverständnis ihrer Mitglieder und sie wird ganz unterschiedlich beantwortet. Andererseits besteht eine Problemlage – quasi umgekehrt – darin, wie es gelingen kann, die Befunde der Disziplin in der Praxis wirksam werden zu lassen. Hier stellen die Vertreterinnen und Vertreter der unterschiedlichen innerdisziplinären Forschungsrichtungen immer wieder gemeinsam fest, dass die Anwendung ihrer Erkenntnisse, Befunde und ggf. Empfehlungen auf eine ihnen gegenüber reservierte Praxis stoßen, was zum Teil auf die angesprochene mangelnde Außenlegitimität zurückzuführen sein dürfte, aber womöglich auch auf eine geringe Bereitschaft in der Praxis, sich mit wissenschaftlichen Ergebnissen auseinanderzusetzen. Und dieses Letztere wäre, soweit es daran liegt, dass es der Disziplin nicht gelingt, sich ihren „Abnehmern“ verständlich zu machen, ein weiteres Problem, das in der Selbstbesinnung sichtbar wird und Beachtung verdient.

Neben all dem stellen sich unserer Disziplin – wie allen anderen auch – ganz praktische Fragen, wie etwa die, aus welcher Quelle jenseits der staatlichen Grundausstattung die benötigten Forschungsmittel fließen können, welche dieser Mittel womöglich mit bestimmten Ergebniserwartungen seitens der Geldgeber verbunden oder sogar mit

der Verpflichtung zur ausschließlichen Berichterstattung an die zuwendende Instanz verknüpft sind und insofern mit der im Grundgesetz garantierten Freiheit von Wissenschaft und Forschung in Konflikt geraten könnten. In engem Zusammenhang damit steht auch die Frage nach den – nicht selten mit hohen Kosten verbundenen – Publikationsmöglichkeiten, die ihrerseits für eine Wissenschaftskarriere von Bedeutung sind (Seifried 2020).

Schließlich bewegt die akademischen Vertreterinnen und Vertreter der BWP die Frage, wie sie ihre Disziplin an den Universitäten halten, wie sie vielversprechende Absolventinnen und Absolventen für ihre Forschung begeistern, für eine Wissenschaftslaufbahn gewinnen und wie sie das Studium für zukünftige Studierende attraktiv machen können. Gerade im Letzteren tut sich nicht erst neuerdings, aber gegenwärtig mit existenzbedrohender Tiefe, ein Abgrund auf, in dem alles Bemühen um hilfreiche Antworten versinken könnte: Dem Fach fehlen immer mehr die Studierenden, in absoluter Anzahl ebenso wie erst recht im Blick auf den deutlich angestiegenen Bedarf an Absolvierenden, die vor allem im berufsbildenden Schul- und Ausbildungswesen händeringend gesucht werden. Ruinös können sich da die Strategien auswirken, zu denen die zuständigen Ministerien und Arbeitgeber landauf landab immer mehr greifen, um den Mangel zu beheben. Sie bestehen darin, ihre Ansprüche an die Qualität des zu rekrutierenden Lehr- und Ausbildungspersonals abzusenken, indem sie *inhaltlich* die unverzichtbare Breite eines akademischen Studiums substanziell schmälern (insbesondere im zentralen pädagogischen und fachdidaktischen Bereich) und es *institutionell* an, wie man sagt, „praxisnähere“ Hochschulen verlagern, ja, sie öffnen, wenn auch immer wieder „befristet“, den Zugang für Quer- und Seiteneinsteiger ohne einschlägige Qualifizierung (KMK 2013). Da die Notlage nach allen Berechnungen lange dauern wird (vgl. Klemm 2018; 2022), verstetigen sich solche Laufbahnen und bieten jenen einen Anreiz, die den anscheinend ausreichenden, weniger anspruchsvollen Weg bevorzugen und ihm so nach und nach den Anstrich eines „Regelganges“ verleihen. Was das für die Disziplin bedeuten kann, liegt auf der Hand.

Es ist, wie sich zeigt, ein breites Tableau von Problemlagen, die sich vom übergeordneten Standpunkt einer Metaebene aus, also im Vollzug einer „Nabelschau“, der BWP als wissenschaftlicher Disziplin nachgerade aufdrängen und deren Bearbeitung durch ihre Angehörigen von teils mittelbarer, teils auch unmittelbarer, disziplinär existenzieller Bedeutung sein dürfte.

Während ihres zehnjährigen Bestehens hat die „Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung“ viele Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler mit Preisen für ihre von einer unabhängigen Fachjury als herausragend beurteilten Arbeiten auszeichnen können (vgl. Beck am Ende dieses Bandes). Einige von ihnen sind inzwischen auf Professuren für BWP berufen worden. Sie werden an der künftigen Entwicklung ihrer Disziplin mitarbeiten und deren Profil – im großen Verband aller Fachkolleginnen und -kollegen – mit beeinflussen. Das ist der Grund, weshalb wir diese Personen aus Anlass des Stiftungsjubiläums mit den folgenden Worten gebeten haben, sich auf eine disziplinäre Nabelschau einzulassen bzw. sich zu einzelnen ihrer Aspekte zu äußern:

„Unser Wunsch wäre, dass Sie bei dieser Gelegenheit aus Ihrer Perspektive einen Blick auf die gegenwärtige Lage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin werfen und Ihre Gedanken dazu vorstellen, welche Entwicklung sie künftig nehmen sollte. Es soll also insbesondere auch darum gehen, welchen Aufgaben- und Fragestellungen sich die Disziplin unter einem Fortschrittsaspekt widmen sollte und worauf Sie selbst in Ihrer Forschung in den kommenden Jahren einen Schwerpunkt legen wollen.“

Wissenschaft lebt stets *im und als* Diskurs der in ihr Tätigen. Wir sind daher zugleich an bereits etablierte Kolleginnen und Kollegen, die zum Teil auch schon als Jurorinnen und Juroren für die Stiftung gewirkt hatten, mit dem Ansinnen herangetreten, sich zu den Vorstellungen und Überlegungen der (in Begriffen des professoralen Dienstalters) „jüngeren“ Generation im folgenden Sinne zu äußern:

„Bei dem, was wir uns von Ihnen erhoffen, geht es nicht um eine Art gutachterlicher Stellungnahme zur Qualität des Textes, sondern vielmehr darum, ihn als einen (Diskussions-) Beitrag zu den [im obigen Briefzitat] zitierten Gesichtspunkten ernst zu nehmen, als solchen zu interpretieren und dazu kommentierend Stellung zu nehmen.

Darüber hinaus darf und sollte Ihre Befassung mit den dort vorgetragenen Überlegungen durchaus zum Anlass dafür genommen werden, Ihre eigenen Vorstellungen zu dieser disziplinbezogenen Gesamthematik ins Spiel zu bringen, also beispielsweise den vorliegenden Text in eine Gesamtschau auf die Disziplin einzuordnen und auch den Blick zu weiten und auf kritische Defizite oder vorzeigbare Stärken unserer BWP ebenso hinzuweisen wie auf wünschbare Entwicklungspfade und bearbeitungsbedürftige (ggf. weiterführende oder weitere) Fragestellungen.“

Wir haben also zu jedem einzelnen Text der „nachgewachsenen“ Professorinnen- und Professoren-Generation zwei Kolleginnen bzw. Kollegen aus der „Etablierten-Gruppe“ um ihre Stellungnahme gebeten, die sie einzeln oder gemeinsam abgeben können. Nicht alle, die wir eingeladen haben, sind unserer Bitte – aus welchen Gründen auch immer – gefolgt, weshalb der eine oder andere, möglicherweise kontroverse Standpunkt hier nicht (ausreichend) vertreten ist. Vielleicht ergibt sich jedoch, so unsere Hoffnung, in Reaktion auf einzelne oder die Gesamtheit der hier vorgelegten Texte eine inhaltliche Anreicherung des Tableaus von Standpunkten und Meinungen, die im Grundlagendiskurs der BWP Gehör finden wollen und sollten.

Das gesamte Arrangement begreifen wir, das sei hier offen gestanden, als ein gemeinschaftliches Experiment, dessen Ausgang zum gegenwärtigen Zeitpunkt, an dem wir diese Zeilen schreiben, noch gänzlich offen ist. Als Herausgeber wollen wir am Ende das im vorliegenden Band versammelte Resultat dieses Unterfangens resümierend würdigen und nehmen uns natürlich auch in die Pflicht, selbstkritisch Bilanz zu ziehen. Was wir hoffen, ist, damit in exemplarischer Weise die unverzichtbare „Nabelschau“ auf unsere Disziplin wieder einmal anzustoßen und so die Auseinandersetzung *mit dem* und *um das* Selbstverständnis unserer Disziplin neu zu beleben.

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F. & Beck, K. (2024). Über die Etablierung der Berufs- und der Wirtschaftspädagogik als Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft. In K. Büchter, V. Herkner, K. Kögler, H. H. Kremer & U. Weyland (Hrsg.), *50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) – Kontinuität, Wandel und Perspektiven*. Jahrbuch der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Budrich (im Druck).
- Adorno, Th. W. u. a. (1972). *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Luchterhand.
- Beck, K. (2003). Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung – Berufsbildungsforschung im Rahmen der DFG-Forschungsförderung und der BLK-Modellversuchsprogramme. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99, 232–250.
- Biesecker, A. & Kesting, St. (2003). *Mikroökonomik. Eine Einführung aus sozial-ökologischer Perspektive*. Oldenbourg.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozialwissenschaften* (5. Aufl.). Springer.
- Gürak, H. (2012). *Heterodox Economics. Foundations of alternative economics*. Lang.
- Hondrich, K. O. & Matthes, J. (Hrsg.) (1978). *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften*. Luchterhand.
- Klemm, K. (2018). *Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035*. Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise erstellt für den Verband Bildung und Erziehung*. Verfügbar unter https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-02-02_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm_-_final.pdf (Abruf 01.07.2023).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2013). Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. Dezember 2013. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf (Abruf 01.07.2023).
- Lee, F. S. & Cronin, B. (Eds.) (2018). *Handbook of research methods and applications in heterodox economics*. Edward Elgar Publ.
- Pleiß, U. (1973). *Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik. Die wirtschaftspädagogische Disziplinengeschichte an deutschsprachigen wissenschaftlichen Hochschulen*. Otto Schwartz.
- Rost, D. (2022). *Interpretation und Bewertung pädagogischer und psychologischer Studien. Eine Einführung* (4. Aufl.). Klinkhardt.
- Seifried, J. (2020). Publish or Perish? – Einige Überlegungen zum Publikationsverhalten in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf Basis der Untersuchung von Söll, Reinisch und Klusmeyer 2014. Editorial. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116, 3–21.

- Sloane, P. F. E. (2017). Unbekannte Praxis – Über die Schwierigkeit einiger Forscher, die Welt zu verstehen. Editorial. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 113, 355–365.
- Völkl, K. (2022). Forschungsansätze in den Sozialwissenschaften. In M. Tausendpfund (Hrsg.), *Forschungsstrategien in den Sozialwissenschaften. Eine Einführung* (S. 69–104). Springer VS.
- Wunderle, G. (1947). *Zur Psychologie des hesychastischen Gebets*. Augustinus-Verlag.
- Zabeck, J. (1970). Die Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin in ihrem Selbstverständnis. In J. Speck & G. Wehle (Hrsg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, Bd. I (S. 113–123). Kösel.
- Zabeck, J. (2013). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie* (2. Aufl.). Eusl.

Autoren

Prof. (em.) Dr. Klaus Beck, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, FB03 Wirtschaftspädagogik. beck@uni-mainz.de; <https://www.wipaed.uni-mainz.de/lehrstuhlteam/beck/>

Prof. Dr. Jürgen Seifried, Universität Mannheim, Fakultät für Betriebswirtschaftslehre, Area Economic and Business Education, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Berufliches Lehren und Lernen. juergen.seifried@uni-mannheim.de; <https://www.bwl.uni-mannheim.de/seifried/team/prof-dr-juergen-seifried/>

Teil I

**Themen und Fragestellungen
berufs- und wirtschaftspädagogischer
Forschung im Spannungsfeld von persönlichen
Interessen, gesellschaftlichem Bedarf und
verfassungsrechtlicher Forschungsfreiheit**

Schöne neue Welt reloaded? Die Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spannungsfeld von Tradition, Technologie und Transformation

KRISTINA KÖGLER

Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich mit den durch technologische, ökonomische und gesellschaftliche Transformationsprozesse induzierten Herausforderungen in der beruflichen Bildung. Vor dem Hintergrund tradierter Antinomien im disziplinären Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik werden Konsequenzen für Orientierungsleistungen der Berufsbildungsforschung zur Erklärung und Gestaltung berufsbildenden Handelns erörtert. Auf dieser Basis werden Kerngedanken eines Arbeitsprogramms vorgestellt, das sich in der grundlagenorientierten empirischen Berufsbildungsforschung verortet. Am Ende des Beitrags stehen drei mit KI-Unterstützung gewonnene Thesen zu zukünftigen Aufgaben der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Schlagerworte: Transformationsprozess, Zukunftsfähigkeit, Arbeitsprogramm, empirische Berufsbildungsforschung, Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Abstract

The article deals with the challenges in vocational education induced by technological, economic, and societal transformation processes. Against the background of traditional antinomies in the disciplinary self-conception of vocational and business education, consequences for research concerning the explanation and design of vocational education and training processes are outlined. Based on this, core ideas of a working program are presented, which can be located in empirical vocational education research. At the end of the paper, three theses on future tasks of vocational and business education, obtained with the support of AI, are presented.

Keywords: transformational process, future viability, research program, empirical research in VET, vocational and business education

1 Einleitung

Aldous Huxley, dessen 1932 erschienene Dystopie zu den bedeutenden Werken der Literatur des 20. Jahrhunderts zählt, sagte angesichts der politischen und gesellschaftlichen Turbulenzen seiner Zeit einmal über seinen Roman, dass Utopia möglicherweise bedeutend näher liege als zunächst angenommen und die von ihm skizzierte „schöne neue Welt“ „uns womöglich bereits innerhalb der nächsten hundert Jahre“ einhole. Nun will sich dieser Beitrag weder in vertiefter Form der Literaturgeschichte oder Werkinterpretation widmen noch Ausdruck einer kulturpessimistischen Sicht auf eine „vergreiste Zukunft“ (Geulen 2011, S. 484) sein – dennoch ist das Werk Huxleys bis heute und womöglich mehr denn je ein Ausgangspunkt für Fragen nach den modernen Spannungsfeldern zwischen Technik und Natur, Wissenschaft und Glauben oder Zivilisation und Kultur. Diese Spannungsfelder sind in der letzten Dekade ausgesprochen sichtbar geworden (Sembill & Frötschl 2018) – es stellen sich angesichts zunehmend disruptiver Veränderungen in Wirtschaft, Politik, Umwelt und Gesellschaft drängende Fragen, auf die vor allem Wissenschaftsdisziplinen Antworten finden sollten, die für sich den Auftrag in Anspruch nehmen, das Wissen und Können einer Generation zur Wahrung der gesellschaftlichen Prosperität mit evidenzbasierten und wohlbegründeten Aus- und Weiterbildungsprogrammen zukunftsfähig zu machen (Bosch 2016). Gerade die berufliche Bildung und die ihr zugeordnete Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist aufgrund der ihr immanenten Dualität von Bildungs- und Berufsfragen mit diesem Anspruch in vielfacher Weise konfrontiert, was in der Dynamik und Komplexität der sich vollziehenden und zu gestaltenden Transformationsprozesse einigermaßen herausfordernd erscheint, zumal diese laufend der interaktiven Aushandlung und Verständigung (Reich 2009, S. 34) bedürfen. Dabei geht es sowohl um die Verständigung über zentrale Herausforderungen der beruflichen Bildung angesichts veränderter Rahmenbedingungen (Seeber & Seifried 2019) als auch um die Ableitung konsensfähiger Implikationen für einen zielführenden Umgang mit diesen Herausforderungen in Berufsbildung und Forschung. Insbesondere diese Frage stellt sich jedoch aufgrund tradierter und spannungsreicher Kontroversen im Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik als herausfordernd dar. Der vorliegende Beitrag widmet sich daher zunächst der Identifikation zentraler Herausforderungen der beruflichen Bildung, um dann einen Überblick über drei historisch gewachsene Diskursfelder im disziplinären Selbstverständnis zu geben und auf dieser Basis Kerngedanken eines Arbeitsprogramms vorzustellen, das sich in der grundlagenorientierten empirischen Berufsbildungsforschung verortet. Am Ende des Beitrags stehen drei mit KI-Unterstützung gewonnene Thesen zu zukünftigen Aufgaben der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die einem diskursiven Grundverständnis des Geschriebenen Ausdruck verleihen sollen.

2 Herausforderungen der beruflichen Bildung in disruptiven und kontinuierlichen Transformationsprozessen

Spätestens mit Ausbruch der weltweiten Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020 beschleunigten sich die bereits sichtbaren Transformationen in Gesellschaft, Ökonomie und Technologie rasant, berufliche Lehr-, Lern- und Arbeitsprozesse waren in allen Bereichen einem gravierenden Wandel unterlegen. Bildungsangebote in Schule und Hochschule mussten ad hoc digitalisiert, teilweise gänzlich dezentralisiert werden, Arbeitsplätze wurden in die häusliche Sphäre verlagert und ein Großteil der berufsbezogenen Interaktionsprozesse erfolgte in virtueller oder allenfalls hybrider Form. Die weitreichenden und ebenenübergreifenden Herausforderungen und Konsequenzen dieser erzwungenen Anpassungsleistung in der beruflichen Bildung wurden gesellschaftsweit diskutiert und mit etwas Nachgang reflektiert (s. z. B. Brahm & Pumpfrow 2021; Buschfeld et al. 2020; Dilger 2022; Kögler et al. 2021). Dabei zeigte sich letztlich, dass die Pandemie zu einer Verdichtung und Vergleichzeitigung der Probleme und Entwicklungen führte, die seit Langem in der beruflichen Bildung virulent sind (Sloane 2020, S. 534), sodass eine Auseinandersetzung mit den Folgen der Pandemie letztlich Fragestellungen betrifft, die die Disziplin bereits seit Langem beschäftigen. So beinhaltete etwa der Untersuchungsauftrag an die Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in digitalen Arbeitswelten“ des Deutschen Bundestages zur Klärung der Pandemiefolgen Fragen, die sich im Kern

- auf die notwendigen Veränderungen von Strukturen, Berufsbildern, Qualifikationsanforderungen sowie branchenspezifischen wie -übergreifenden Aus- und Weiterbildungsbedarfen,
- auf digitalisierungsbezogene Anpassungserfordernisse curricularer, organisatorischer, institutioneller und personeller Rahmenbedingungen,
- auf die Attraktivität, Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit sowie den Modernisierungsbedarf der beruflichen Aus- und Weiterbildung,
- auf Passungsprobleme des Ausbildungsmarktes und die Gestaltung von beruflichen Übergängen
- sowie auf Fragen des gelingenden Umgangs mit Heterogenität und individuellen Unterstützungs- und Förderbedarfen sowie korrespondierende Potenziale der digitalen Transformation richten (Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der Arbeitswelt 2021, S. 17 ff.).

Diese Fragen finden eine weitgehende Entsprechung in den Betrachtungen zu Schlüsselthemen der beruflichen Bildung, die sich seit dem Inkrafttreten des BBiG in Deutschland und bereits im Zuge der Transformation von der Industrie- zur Wissensgesellschaft etablierten (Baethge 2001; Bellmann et al. 2021). Der tiefgreifende gesellschaftliche und ökonomische Wandel wurde durch globale Megatrends und Transformationstreiber induziert und akzeleriert, die sich sowohl kontinuierlich wie auch disruptiv entfalten und für eine wesentliche Veränderung der sozioökonomischen Rah-

menbedingungen in der beruflichen Bildung sorgen – sie werden gemeinhin mit den Begriffen „demografischer Wandel“, „Digitalisierung“, „Klimakrise“, „Fachkräftemangel“ oder „Finanzkrise“ chiffriert (Weber & Achtenhagen 2020). Die sich angesichts dieser globalen Phänomene abzeichnenden Problemlagen für die berufliche Bildung beziehen sich vorrangig auf Chancenungleichheiten sowie Passungs-, Kapazitäts- und Qualitätsprobleme und münden in spezifische Herausforderungen, mit denen sich die berufliche Bildung konfrontiert sieht. Diese bestehen vorrangig in der Notwendigkeit einer (1) neuerlichen Bewertung der „Zielperspektiven der Berufsbildung im Spannungsfeld von Fachkräftesicherung, Förderung von Ausbildungszugang und Teilhabechancen“ (Seeber & Seifried 2019, S. 502 ff.), einer (2) konstruktiven Bewältigung von veränderten Rahmenbedingungen und systemseitigen Unterstützung von Innovationsdynamiken hinsichtlich der Betriebs- und Arbeitsorganisation und Tätigkeitsstrukturen sowie einer (3) Nachjustierung der Steuerung beruflicher Bildung mit Blick auf die Gestaltung von Ausbildungsangeboten, die Weiterentwicklung von Curricula und die Qualitätssicherung (ebd.). Angesichts dieser sehr weitreichenden Herausforderungen stellt sich die Frage nach der Konsensfähigkeit bezüglich der abzuleitenden Handlungsempfehlungen sowie deren Substantiierung in der Disziplin. Diese Frage ist nicht ohne eine Auseinandersetzung mit dem Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu eruieren, dessen Entwicklung von zahlreichen Kontroversen und Antinomien geprägt war und bis heute andauert.

3 Tradierte Antinomien im Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Alte Fragen für die Suche nach neuen Antworten?

Im Zuge der Entwicklung der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit Beginn des 20. Jahrhunderts wurde verschiedentlich über disziplinäre Kernkonstrukte und Kategorien sowie inhaltliche Schwerpunkte und die Aufgaben der Disziplin diskutiert, wie Beiträge der historischen Berufsbildungsforschung umfassend dokumentieren (im Überblick s. etwa Büchter 2017, S. 11 ff.; Gonon, Reinisch & Schütte 2010; Greinert 2006). Es ging dabei in der Entstehungszeit zunächst darum, einen hinsichtlich der Erkenntnisziele sowie des inhaltlichen und methodischen Arbeitsspektrums erkennbaren „selbstständigen pädagogischen Wissenschaftszweig“ (Feld 1928, S. 4) zu etablieren. Das Ziel der frühen Beiträge zum Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bestand somit zweifelsohne in der Etablierung einer disziplinären „Eigenständigkeit und Einheitlichkeit“ (Büchter 2017, S. 11), in der Gesamtschau führten sie jedoch nicht zu umfangreichen gemeinsamen Bilanzierungen oder konsensualen Haltungen (Kell 2014, S. 53). Vielmehr offenbart sich über die Zeit hinweg eine kontinuierlich kritische disziplinäre Selbstbefassung, die von Beginn an unter einem aus heutiger Sicht nahezu verwunderlichen existenziellen Legitimierungsdruck zu stehen schien, der sich pointiert in der Frage niederschlug, ob die „Berufs- und Wirtschaftspädagogik auch zukünftig benötigt“ werde (Schmiel & Sommer 2001, S. 18). Selbst, wenn damals wie heute ein

Minimalkonsens der Disziplinvertreter:innen darin besteht, dass „es möglich und sinnvoll ist, Berufe unter der auf die Persönlichkeitsentwicklung von Individuen gerichteten pädagogischen Perspektive von Erziehung und Bildung zu betrachten“ (Gonon, Reinisch & Schütte 2010, S. 424), wurden spätestens in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg drei spannungsreiche Kontroversen sichtbar, die sich auf (1) die disziplinäre Abgrenzung und Anschlussfähigkeit, (2) die Frage nach politischer Unabhängigkeit und Legitimierung und (3) Objektivität und Normativität als antinomische Leitkategorien berufsbildenden Handelns bezogen.

Erstere Antinomie aus Abgrenzung und Anschlussfähigkeit bezieht sich auf das Erfordernis, angesichts der wissenschaftsbezogenen Verflechtungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit anderen Bezugsdisziplinen wie etwa der allgemeinen Erziehungswissenschaft, den Wirtschaftswissenschaften sowie der Psychologie oder Soziologie zu einer Positionierung zu gelangen, im Rahmen derer sich einerseits eine disziplinäre Unabhängigkeit und Eigenständigkeit wahren lässt, die aber andererseits nicht die interdisziplinären Bezüge verkennt. Dies stellt sich bis heute in vielerlei Hinsicht als anspruchsvoll dar und kristallisiert in einer insgesamt womöglich ausbaufähigen Sichtbarkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in den angesprochenen Bezugsdisziplinen und darüber hinaus. Eine Belebung der theoretischen Überlegungen zu den geteilten und divergenten disziplinären Grundlagen und Zuschreibungen (Büchter 2017, S. 16) sowie eine stärkere Betonung der Inhaltsdimension und Domänenspezifität berufsbildenden Handelns in interdisziplinären Forschungskontexten (Achtenhagen & Weber, 2018) böten hier möglicherweise vielversprechende Ansatzpunkte.

Das zweite Begriffspaar aus Unabhängigkeit und Legitimierung rekurriert auf die Herausforderung als Wissenschaftsdisziplin selbst in einen gesellschaftlich-politischen Kontext eingebunden zu sein (Albert 1991), für den es begründete Argumente und Legitimationen zu liefern gilt, dabei aber nicht in eine bloße politische Reaktivität oder Abhängigkeit zu geraten. Diese Antinomie hat sich in den vergangenen drei Jahren während der Pandemie und den korrespondierenden Herausforderungen für Bildung und Forschung eindrucksvoll gezeigt, letztlich ist die Behauptung der Disziplin im „Sog von Politik und Wirtschaft“ (Reinisch 2009, S. 13) aber eine kontinuierliche Aufgabe. Es mag wenig zielführend sein, die dominierende Forschungs- und Drittmittelpolitik und die ihr vielfach innewohnende kurzfristige Verwertungsorientierung zu kritisieren, die eine gründliche (also längsschnittliche und multiperspektivische) Durchdringung von Forschungsgegenständen häufig vereitelt – schließlich sind die Trauben nicht eben sauer –, es sei aber angemerkt, dass eine interessen geleitete Profilbildung sich in diesem System vor allem in frühen Karrierephasen als schwierig erweist, vor allem, weil man in ebendiesen nicht ausschließlich das zweifelsohne reizvolle Ziel verfolgen kann, mit einem kleinen haushaltsfinanzierten Team aus Forschungsbegeisterten unter einem Baum im Schatten zu sitzen und über Kerschensteiner und Humboldt zu rasonieren.

Schließlich ist mit dem dritten Begriffspaar Objektivität und Normativität eine Antinomie berufs- und wirtschaftspädagogischen Denkens angesprochen, die sich auf die Frage bezieht, inwieweit die wissenschaftliche Ausrichtung der Disziplin einem

auf empirischer Analytik beruhenden Objektivitätsanspruch wider jede „Richtungskonstante für das Erziehungsgeschäft“ (Abel 1965) verpflichtet sei oder ob eher ein normativer, am Berufsproblem orientierter Ansatz und eine klar ersichtliche Anwendungsorientierung dem Erfordernis von Orientierungsleistungen für die Praxis gerecht werde (Blankertz 1965). Die dieser Antinomie zugeordneten Kontroversen nahmen in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg ihren Ausgangspunkt und werden seither in Wellen geführt (siehe bspw. Zabeck 1968; Lempert 1972; Beck 2003; Sloane 2018), die sich nicht zuletzt entlang wissenschaftstheoretischer Paradigmata bewegen und auf die Legitimierung, Generalisierbarkeit und Reichweite wissenschaftlicher Aussagen beziehen (siehe Kapitel 4.1).

Ogleich die obenstehend in groben Umrissen skizzierten Kontroversen bisweilen als „Unsicherheit im Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (Stratmann 1999, S. 509), gar als „chronische Krankheiten (Lempert 2009) gedeutet wurden, sind sie sowohl identitätsstiftend als auch für die Disziplin konstituierend und bedürfen im Angesicht von gravierenden Transformationen in Gesellschaft, Technologie und Ökonomie einer kontinuierlichen Neubewertung. Gleichwohl dürfte es schwerfallen, begründete Lösungsansätze für zukünftige Problemfelder und Gestaltungsfragen der beruflichen Bildung zu entwickeln, ohne sich der jeweiligen argumentativen Prämissen zu vergewissern, die auf diese Antinomien zurückgehen.

4 Skizze eines grundlagenorientierten empirisch-analytischen Arbeitsprogramms

4.1 Pragmatischer Eklektizismus als Ausdruck forschungsparadigmatischer Positionierung

Die Beschreibung eines zukunftsfähigen Forschungsprogramms, das Hinweise zu geben vermag, die die Bewältigung einiger der beschriebenen Herausforderungen in der beruflichen Bildung unterstützen, ist mit verschiedenen, durchaus nicht trivialen Fragen verbunden. Noch vor der Identifikation relevanter wie interessanter *Forschungsinhalte* steht die Notwendigkeit einer forschungsparadigmatischen Positionierung. Diese erfordert Antworten auf die Frage, welche Zielkategorien und damit verbundene wissenschaftstheoretische und methodologische Ausrichtung der eigenen Forschung zugrunde liegen sollten, um den gesetzten Anspruch der Relevanz einzulösen und bei allem Wissen um die Universalität und Unerreichbarkeit der Größen Wahrheit und objektive Erkenntnis doch zumindest etwas an Vermutungswissen (sensu Popper 1982) zu generieren. Paradigmata im Sinne orientierender heuristischer Rahmungen (Lakatos, 1974, S. 272) lassen sich hinsichtlich ihrer Prämissen bezüglich (1) der Funktion von Forschung, (2) dem Wirklichkeitsverständnis, (3) dem zugrunde liegenden Menschen- und Gesellschaftsbild sowie (4) dem Bezug zwischen Wissenschaft und Praxis vergleichen (Euler 2010, S. 386). Die Berufsbildungsforschung wurde als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin bekanntermaßen besonders durch die Hermeneutik, den kritischen Rationalismus und die kritische Theorie

beeinflusst (s. etwa Sloane 2010; Beck 2010; Kutscha 2010), die sich bezüglich der angeführten Kriterien deutlich unterscheiden und deren Relevanz und Konsequenzen für die Berufsbildungsforschung in der Disziplin in wiederkehrenden Zyklen und jeweils kontrovers diskutiert wurden (z. B. Reinisch 1999; Nickolaus 2002; Beck 2003; Sembill 2007; Beck 2015; Achtenhagen & Weber 2020; Sloane 2018). Dabei stand besonders das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis im Mittelpunkt der Erwägungen – es ging zu meist um den Status der wissenschaftlichen Aussagen über die Berufsbildungspraxis hinsichtlich ihres Wahrheitsgehalts, ihrer Verallgemeinerbarkeit, ihrer Replizierbarkeit und ihrer Reichweite (Kell 2010, S. 359).

Eine für die Positionierung in diesem spannungsreichen Diskursfeld wichtige Prämisse liegt meines Erachtens in dem grundlegenden Anspruch, Orientierungsleistungen für die Berufsbildungspraxis zu erbringen – dies erscheint mir nicht zuletzt vor dem Hintergrund der sich jüngst vollziehenden umfassenden disruptiven Transformationsprozesse und der Wahrung gesellschaftlicher Fortschrittpotenziale durch Bildung jenseits bloßer Qualifizierung im Sinne der Employability bedeutsam. Diese Orientierungsleistungen können ungeachtet dessen unterschiedlich ausfallen – empirisch gewonnene Aussagen ermöglichen – bei entsprechender Qualität der methodischen Anlage und ausreichender Teststärke – etwa Einschätzungen der Einlösbarkeit normativer Setzungen, während beispielsweise die Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse oder ein Verständnis von Wahrnehmungen, Sichtweisen und Argumentationsstrukturen der berufsbildenden Akteure auf andere paradigmatische Verortungen verweisen (Kell & Nickolaus 2010, S. 389). So lässt sich mit der Konzentration auf einen der Ansätze kein Exklusivitätsanspruch auf die Bearbeitung aller denkbaren Fragestellungen der Berufsbildungsforschung erheben. Vielmehr scheint ein geeigneter Weg aus dem Verortungsproblem in einem „pragmatischen Eklektizismus“ (ebd.) zu bestehen, der sowohl in einer simultanen Verknüpfung von Ansätzen (z. B. im Sinne der Erarbeitung von Aussagen zu Ziel-Mittel-Relationen für normative Zielgrößen) als auch einer sequenziellen Variation der paradigmatischen Verortung in Abhängigkeit der jeweiligen Fragestellung bestehen könnte.

Diese gleichsam pragmatische Perspektive auf die paradigmatischen Grundlagen der Berufsbildungsforschung soll keinesfalls zur Beliebigkeit einladen oder berechtigten und wichtigen Diskursen zu Qualität und Geltungsansprüchen von Forschungszugängen aus dem Weg gehen. Vielmehr mag sie als Versuch verstanden werden, ein komplementäres Verständnis von den in der Disziplin existierenden Forschungsansätzen und scheinbar (oder anscheinend?) unüberwindlichen paradigmatischen Diskurslinien zu entwickeln und eine produktive (aber nicht notwendigerweise gemütliche) Koexistenz im Sinne unterschiedlicher Orientierungsleistungen für berufsbildungsbezogene Problemstellungen anregen. Ob dies gelingen konnte und wie es sich mit den forschungspolitischen Rahmenbedingungen und der weiteren Diskursentwicklung vertrag, sei in der Festschrift zum zehnjährigen Jubiläum der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung erörtert.

Wenn nun wichtige Zielsetzungen der eigenen Forschungsarbeiten darin bestehen, einerseits möglichst gesicherte Aussagen im Sinne von Erklärungen über den Zu-

stand und die Veränderungsbedingungen der sozialen Wirklichkeit im Gegenstandsbereich Berufsbildung treffen zu können (Haft & Kordes 1984, S. 14f.) und darüber hinaus begründete Antworten auf praktische Gestaltungsfragen und -probleme zu finden, handelt es sich um ein Erkenntnisinteresse, das im Kern der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft zuzurechnen ist, aber auch sichtbare Bezüge zur kritischen Theorie und Hermeneutik aufweist. Es wird ein Ansatz verfolgt, der sich ungeachtet einer erkennbaren Orientierung an den Problemen der Bildungspraxis im Kern als grundlagenorientiert (Sembill 2007, S. 62 ff.) versteht und sowohl induktive hypothesengenerierende als auch deduktive hypothesenprüfende Vorgehensweisen integriert.

4.2 Darstellung von Arbeitsschwerpunkten

Für die Identifikation inhaltlicher Arbeitsschwerpunkte und lohnenswerter Entwicklungsfelder erscheint es sinnvoll die Forschungsarbeiten der Arbeitsgruppe in jüngerer Zeit systematisch darzustellen. Grundsätzlich richten sich die Forschungsaktivitäten der Arbeitsgruppe Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik (BWT) an der Universität Stuttgart vorrangig auf die empirische Gewinnung von Erklärungsansätzen und evidenzbasierten Handlungsempfehlungen (Bellmann & Müller 2011, S. 23; Bromme, Prenzel & Jäger 2014, S. 7) für unterschiedliche Handlungskontexte des (beruflichen) Bildungssystems (sensu Kell 2010). Es werden dabei besonders individuelle und institutionelle Ausgangs- und Rahmenbedingungen beruflicher Bildung, die Prozessqualität sowie die kognitiven wie nicht-kognitiven Effekte beruflicher Lehr-, Lern- und Arbeitsprozesse in den Blick genommen.

Die Forschungsprojekte der letzten fünf Jahre seit 2018, die in der Regel in drittmittelfinanzierten Konsortien durchgeführt wurden, werden in der nachstehenden Tabelle (Tab. 1) anhand ihrer wissenschaftlichen Erkenntnisziele und Relevanz für die jeweiligen berufsbildenden Handlungskontexte beschrieben und ausgehend von der Vorgehenslogik von Kell (2010, S. 358) thematisch verortet. Dabei wird ein Ziffernsystem verwendet, bei dem die erste Ziffer der systemischen Verortung im Mikrosystem (1), Mesosystem (2), Exosystem (3) oder Makrosystem (4) dient und die zweite Ziffer sich auf die Zuordnung zu den Handlungsfeldern der beruflichen Bildung bezieht: Vorberufliche Bildung (1), Nichtakademische Berufsbildung (2), Akademische Berufsbildung (3), Weiterbildung (4).

Tabelle 1: Überblick über die Forschungsprojekte der Jahre 2018–2023

Projekttitle Laufzeit	Wissenschaftliche Erkenntnisziele	Relevanz für den berufs- bildenden Handlungskontext	Ver- ortung
Berufliche Identität kaufmännischer Auszubildender (BIKA) 2018–2021	<ul style="list-style-type: none"> • Ermittlung berufsspezifischer Identifikationspotenziale und Bedingungsfaktoren der Entwicklung beruflicher Identität in kaufmännischen Ausbildungsberufen • Identifikation identitätsförderlicher Lerngelegenheiten und Arbeitsaufgaben 	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlage für Interventionen zur Förderung beruflicher und betrieblicher Identifikation in der dualen Ausbildung • Erkennung von Identitätskonflikten • Verringerung von Ausbildungsabbrüchen 	1.2
Studienfeldspezifische Eingangsdiagnostik für Wirtschaftswissenschaften (Wiwi-ABC) 2019–2021	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung und Implementierung eines eignungsdiagnostisch validen computerbasierten low-stakes Einstufungstests zur Messung der fachspezifischen Studierfähigkeit im Bereich Wirtschaftswissenschaften 	<ul style="list-style-type: none"> • frühzeitige Identifikation und individualisierte Rückmeldung von Förderbedarfen bei Studienanfängenden • Verringerung von Studienabbrüchen • Überprüfung der Studienentscheidung in der universitären Studieneingangsphase 	1.3
Lehrqualität und Studienerfolg in der Coronakrise an der Universität Stuttgart (CorUS) 2020–2021	<ul style="list-style-type: none"> • Voraussetzungen, Erleben und Bilanzierung der pandemiebedingten Fernlehre bei Studierenden • Implementierungsformen der Ad-hoc-Digitalisierung universitärer Lehre 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifikation studentischer Unterstützungs- und Förderbedarfe • Ableitung von Handlungsempfehlungen zur Gestaltung der Fernlehre für Dozierende 	1.3
Micro Degree zu KI in der beruflichen Bildung (AI_VET) 2020–2021	<ul style="list-style-type: none"> • Identifikation von Nutzererwartungen und Bildungsbedarfen für die Gestaltung und Implementierung einer Serie von modularen Massive Open Online Courses (MOOCs) in deutscher Sprache zu Künstlicher Intelligenz (KI) in der beruflichen Bildung • Ausdifferenzierungsbedarf von grundlegenden KI-bezogenen Aus- und Weiterbildungsthemen für verschiedene Zielgruppen • Curriculumentwicklung im Themenfeld KI in der beruflichen Bildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltungsempfehlungen für die Entwicklung von Aus- und Weiterbildungsangeboten im Bereich KI • Anwendungsfelder von KI als Inhalt und Methode der beruflichen Bildung für pädagogische Professionals und (angehende) Lehrkräfte 	2.4

(Fortsetzung Tabelle 1)

Projekttitel Laufzeit	Wissenschaftliche Erkenntnisziele	Relevanz für den berufs- bildenden Handlungskontext	Ver- ortung
Wissenschaftliche Begleitung des Schul- versuchs AVdual an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg (AVdual) 2018–2022	<ul style="list-style-type: none"> • Überprüfung der Wirksamkeit des Schulversuchs auf die Entwicklung der Basis-kompetenzen von Schülerinnen und Schülern • Analyse der Implementationsqualität • Differenzielle Effekte in Abhängigkeit der Eingangsvoraussetzungen von Lernenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Gewinnung von Handlungsempfehlungen zur Steigerung der Implementationsqualität • Bedingungen der erfolgreichen Individualförderung im Übergangssystem 	1.1
Multimodale Indika- torisierung kognitiver und affektiver Prozesse in domänenübergrei- fenden Lernverläufen (MIKADO) 2020–2023	<ul style="list-style-type: none"> • Abklärung der Effekte multimodaler Indikatoren für kognitive und affektive Variablen • Analyse der Wechselwirkungen zwischen kognitiven und affektiven Prozessen in Abhängigkeit ihrer Indikatorisierung • Beeinflussbarkeit emotional-motivationalen Erlebens mittels Stimuli 	<ul style="list-style-type: none"> • Bedingungen und Effekte emotional-motivationalen Erlebens in Lehr-, Lern- und Arbeitsprozessen • Handlungsempfehlungen zur lernförderlichen Unterstützung von Auszubildenden 	1.2
Evaluation der Junior- Ingenieurs-Akademie (E-JIA) 2019–2023	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse der Entwicklungsbedingungen und -verläufe von beruflichen Interessen und bereichsspezifischen Fähigkeitselbstkonzepten im MINT-Bereich • Überprüfung der Wirksamkeit der Bildungsmaßnahme Junior-Ingenieurs-Akademie 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung von MINT-Bildungsangeboten und Ableitung von Handlungsempfehlungen für deren Gestaltung • gendersensitive MINT-Förderung 	1.1
ARENA 2036 – Agiler Innovation Hub (Inno-Hub) 2018–2023	<ul style="list-style-type: none"> • Identifikation von kommunikativen Herausforderungen und Bedarfen in interdisziplinären, transinstitutionellen und kollaborativen Innovationsprozessen • Entwicklung und Evaluation von Interventionen zur Etablierung von lernprozessorientierten Wissenskulturen 	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit in interdisziplinären, transinstitutionellen Kontexten • Förderung von Innovations-erfolg in einem Forschungs-campus 	2.4

(Fortsetzung Tabelle 1)

Projekt Laufzeit	Wissenschaftliche Erkenntnisziele	Relevanz für den berufs- bildenden Handlungskontext	Ver- ortung
Wissenschaftliche Begleitung des interkulturellen Projekts worldlab (worldlab) 2020–2023	<ul style="list-style-type: none"> • Implementationsqualität und Effekte des Projekts worldlab • prozessnahe Messung emotional-motivationaler Facetten interkultureller Kompetenz mittels Experience-Sampling-Verfahren 	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Bildungsangeboten zur Förderung interkultureller und Demokratiekompetenz • Förderung der Integration Geflüchteter in das Berufsbildungssystem • Lehrerbildung für heterogene Lernengruppen 	1.2
digital macht schule (digi-mas) 2021–2024	<ul style="list-style-type: none"> • digitalisierungsbezogene Hürden und Unterstützungsbedarfe in allgemein- und berufsbildenden Schulen • Implementierungsstand digitaler Unterrichtskonzepte in der schulischen Berufsbildung • Didaktische und methodische Unterrichtsentwicklung mit digitalen Medien 	<ul style="list-style-type: none"> • Etablierung eines schulartübergreifenden Netzwerks zur Förderung der Digitalisierung in Schule und Unterricht • Stärkung der Wissenschafts-Praxis-Vernetzung sowie Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung 	2.4
digit@l – BOOST 2021–2024	<ul style="list-style-type: none"> • heterogene Eingangsvoraussetzungen und individuelle Förderbedarfe von Studierenden in MINT-Studiengängen • Fehler und Fehlkonzepte von Studienanfängenden im Bereich Mathematik • Skalierbarkeit und Individualisierungspotenziale begleitender digitaler Lernmaterialien 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung flexibel einsetzbarer und adaptiver digitaler Lernmaterialien für die Studieneingangsphase in MINT-Studiengängen • Möglichkeiten individueller Förderung im Studium 	1.3
Partnerschaft für innovative Lehrprüfungen (PePP) 2021–2024	<ul style="list-style-type: none"> • Potenziale und Hürden elektronischen Prüfens an Hochschulen • Nutzung von Learning und Assessment Analytics zur Individualisierung der Leistungsrückmeldungen an Studierende • integrierte IRT-Skalierung von Prozess- und Produktdaten in hochschulischen Prüfungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitätssteigerung des universitären Prüfungswesens und Stärkung des Constructive Alignments • Impulse für die Weiterbildung universitären Lehr- und Prüfungspersonals 	2.3

Die Zuordnungen lassen erkennen, dass sich die Forschungsaktivitäten bisher vorrangig auf Fragen des beruflichen Lehrens und Lernens im Mikrosystem und auf organisationale und institutionelle Fragen im Mesosystem konzentrieren, dabei aber alle Handlungsfelder der beruflichen Bildung in der Breite abdecken. Legt man den bislang gewählten systemischen Fokus auf Mikro- und Mesoebene zugrunde, böten sich lohnenswerte Entwicklungsfelder für Fragen des beruflichen Lehrens und Lernens in der beruflichen oder wissenschaftlichen Weiterbildung (1.4) sowie organisations- und institutionsbezogene Themen, die sich auf die vorberufliche (2.1) und die nicht-akademische Berufsausbildung (2.2) beziehen. Darüber hinaus dürften nicht zuletzt im Zusammenhang mit der digitalen Transformation und wachsenden Bedeutung der künstlichen Intelligenz in der beruflichen Bildung zunehmend auch exo- und makroanalytische Fragen eine Rolle spielen, die sich auf berufsbildungspolitische Rahmenseetzungen oder die bildungstheoretische Reflexion veränderter Lehr-, Lern- und Arbeitsprozesse beziehen.

Die Zusammenschau der Projekte lässt sich über die systemische und kontextuelle Verortung hinaus zu inhaltlichen Arbeitsschwerpunkten verdichten, deren mögliche Weiterentwicklung nachstehend jeweils anhand exemplarischer Fragekomplexe skizziert wird, die auf aktuelle Desiderate verweisen.

1. *Berufliche Kompetenzmessung und lernprozessbegleitende Diagnostik in schulischen, hochschulischen sowie betrieblichen Lern- und Prüfungskontexten:*
 - Welche nicht-kognitiven Prozessmerkmale individuellen Lernens und Arbeitens sind erfolgskritisch im Sinne der Kompetenzentwicklung und wie lassen sich diese in ganzheitliche mehrdimensionale Messmodelle und Skalierungsansätze beruflicher Kompetenz integrieren?
 - Welche situationsnahen Prozessmaße sind besonders geeignet, um die Validität der Kompetenzschätzung zu erhöhen, welche weniger?
 - Wie lassen sich mithilfe technologisch individualisierter Diagnostik und Förderung erwartungswidrige Bildungseffekte vermeiden und Outcomes zugunsten der Leistungsränder optimieren?
2. *Rahmenbedingungen, Qualität und Erfolgsfaktoren digitaler und hybrider Lehr-, Lern- und Arbeitssettings:*
 - Welcher Grad an Virtualität ist mit Blick auf die Qualität und Effekte beruflicher Lehr-, Lern- und Arbeitsprozesse unschädlich oder gar förderlich? Wie viel Präsenz braucht gelingendes berufliches Lehren, Lernen und Arbeiten?
 - Wie interagieren personen- und situationsbezogene Charakteristika in Abhängigkeit des Virtualisierungsgrads von Lehren, Lernen oder Arbeiten?
 - Inwiefern sind Qualitätsaussagen zur Gestaltung von Lehr-, Lern- und Arbeitsprozessen in Abhängigkeit des Virtualisierungsgrads anzupassen?
3. *Entstehung, Veränderlichkeit und Effekte emotional-motivationalen Erlebens:*
 - In welchem Verhältnis stehen State- und Trait-Anteile emotional-motivationalen Erlebens in beruflichen Lehr-, Lern- und Arbeitssituationen? Welche

- Rolle spielen situative Einflussfaktoren für dieses Verhältnis und welche kurz- und mittelfristigen Einflüsse ergeben sich für Outcomes?
- Inwieweit sind Aussagen zur Lernförderlichkeit von Motivation und Emotion differenziell in Abhängigkeit spezifischer Person-Situation-Konstellationen zu modifizieren?
 - Inwieweit beeinflusst die Messmethodik emotional-motivationalen Erlebens Effektaussagen bezüglich ihrer Lernförderlichkeit?
 - Lassen sich lernförderliche emotional-motivationale Erlebenszustände von Lernenden gezielt fördern oder herbeiführen? Welche Handlungsempfehlungen resultieren aus experimentellen Ansätzen der Emotionsinduktion?
4. *Formen, Konflikte und Bedingungen der beruflichen Identitätsentwicklung in der dualen Ausbildung:*
- Wie lässt sich die Entwicklung beruflicher Identität in der beruflichen Ausbildung gezielt fördern und welche Faktoren sind dabei entscheidend?
 - Welche Rolle spielen Identitätskonflikte in der beruflichen Ausbildung für die Kohärenz und Kontinuität späterer Identitätsnarrative?
 - Wie verändern sich berufliche Identitätskonzepte in Abhängigkeit aktueller gesellschaftlicher und ökonomischer Transformationsprozesse und individueller Rahmenbedingungen?
5. *Künstliche Intelligenz als Inhalt und Methodik der beruflichen Bildung:*
- Welche Anwendungen und Verfahren der künstlichen Intelligenz sind kurz- und mittelfristig relevant für die berufliche Aus- und Weiterbildung in unterschiedlichen Domänen? Inwieweit sind Curricula und Ausbildungspläne zu verändern? Welche Konsequenzen ergeben sich für die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden und Auszubildenden?
 - Wie viel Transparenz und Erklärbarkeit von KI ist in dualen Ausbildungsgängen notwendig und/oder möglich, um dem emanzipatorischen Bildungsgedanken im Sinne beruflicher Mündigkeit Rechnung zu tragen? Wie lässt sich die Komplexität von KI-Anwendungen sinnvoll didaktisch reduzieren?

In methodischer Hinsicht dominiert ein prozessorientierter Zugang mit spezifischem Fokus auf Person-Situation-Interaktionen und zeitliche Veränderungen, der noch konsequenter längsschnittlich angelegt werden soll, um die Einflussfaktoren auf die Variabilität der Ergebnisse beruflicher Bildung besser zu verstehen und die Basis für adaptive Lehr-Lern-Arrangements zu legen (Kärner et al. 2021). In diesem Zusammenhang sind zwei für die Arbeiten besonders relevante methodische Charakteristika in aller Kürze hervorzuheben: (1) Mit Blick auf die prozessnahe Erhebung von Selbstauskünften ermöglichen engmaschige Experience-Sampling-Verfahren tiefe Einblicke in die Entstehung und Dynamik individuellen Handelns und Erlebens sowie die Analyse von Wechselwirkungen zwischen Produkt- und Prozessebene (Connor & Lehmann 2012) und eignen sich sowohl für schulische (z. B. Kärner & Kögler, 2016) wie auch betriebliche (z. B. Seifried & Rausch 2022) Erhebungskontexte in der beruflichen Bildung. Die vielbesprochenen Herausforderungen, die sich mit der ES-Methodik verbinden (z. B.

Rausch et al., 2010; Rausch, Kögler & Seifried 2019), liegen neben der (Weiter-)Entwicklung geeigneter Kurzskaalen, die auch latente Modellierungen zulassen, vorrangig in den Risiken für Reaktivität und Reaktanz, hier stellen sich forschungsseitig etwa offene Fragen nach der Identifikation von und dem Umgang mit invaliden Beantwortungsmustern und Ratingtendenzen, aber auch der Abhängigkeit von Effektaussagen von der gewählten Indikatorisierung der Konstrukte. (2) Im Assessment-Kontext und bei der Diagnostik von Lern- und Arbeitsleistungen ist in dem gewählten prozessorientierten Zugang besonders die Verwendung und Weiterentwicklung von Beobachtungsverfahren, etwa in Gestalt von Logfile-Analysen (Kögler, Rausch & Niegemann 2020; Rausch et al. 2017; Spliethoff & Abele 2022), Eye Tracking (z. B. Jossberger 2022) oder Learning Analytics (z. B. Ifenthaler & Greiff 2022) geeignet, um resultierende Prozessmaße in die Skalierung der Probandenergebnisse einzubeziehen und die Messgenauigkeit zu erhöhen. Hier ergeben sich im Zuge methodologischer wie auch technologischer Entwicklungen zunehmend Möglichkeiten der automatisierten, gar zukünftig lernenden IRT-basierten Skalierung komplexer Problemlösungen, die besonders für Probleme mit offenen Lösungsräumen, welche für ökologisch valide Assessments eine wichtige Rolle spielen, aber zuvor sehr aufwändig waren. Gleichwohl stellen sich in diesem Zusammenhang insbesondere mit Blick auf High-Stakes-Assessments Fragen der Transparenz, Justiziabilität und Akzeptanz der eingesetzten Verfahren und gezogenen Inferenzen.

5 Schöne neue Welt reloaded? Ein hoffnungsvoller Ausblick in drei Thesen von und mit Chat GPT

Ein Beitrag, der sich den aktuellen spannungsreichen Transformationsprozessen widmet, in denen sich die Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik bewegt, kommt nicht umhin, ausblickend eine der jüngsten Entwicklungen zu thematisieren, der ein enormes disruptives Potenzial in Bezug auf Bildungsprozesse und ihre Erforschung zugeschrieben wird und die bereits kurz nach ihrem Erscheinen Ende 2022 zu Kontroversen führte (Rudolph, Tan & Tan 2023; Van Dis et al. 2023): das Aufkommen von Chat GPT, einem textbasierten Dialogsystem des US-amerikanischen Unternehmens OpenAI, das auf dem Prinzip maschinellen Lernens beruht und als erster Chatbot in der Lage ist, komplexere Antworten zu geben und an bereits Gesagtes anzuknüpfen. Auch und besonders wird dem System zugeschrieben Texte mit vergleichsweise beeindruckendem inhaltlichem Gehalt verfassen zu können, daher sei an dieser Stelle das Experiment gewagt, mittels Chat GPT die – wie schon Karl Valentin richtig bemerkte – schwierige Vorhersage der Zukunft für die Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik in drei Thesen zusammenzufassen („Formuliere drei begründete Thesen zu den wichtigsten zukünftigen Aufgaben der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik“). Die Antwort des Chatbots lautete wie folgt:

1. Eine der wichtigsten zukünftigen Aufgaben der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird darin bestehen, die Ausbildung von Fachkräften in einer sich schnell verändernden Arbeitswelt zu gestalten. Es wird darum gehen, die Ausbildung an die Anforderungen der Arbeitswelt und die Bedürfnisse der Unternehmen anzupassen, aber auch die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen und die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden im Blick zu behalten.
2. Ein weiterer wichtiger Aufgabenbereich wird darin bestehen, die Digitalisierung und die damit einhergehenden Veränderungen in der Arbeitswelt zu berücksichtigen. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird sich mit den Auswirkungen der Digitalisierung auf die Ausbildung, die Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit digitalen Technologien und die Gestaltung von digitalen Lernprozessen auseinandersetzen.
3. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird auch zukünftig eine wichtige Rolle dabei spielen, die Integration von benachteiligten Gruppen in den Arbeitsmarkt zu fördern und damit zur Chancengleichheit beizutragen. Hier wird es darum gehen, entsprechende Bildungsangebote zu entwickeln, die auch für Menschen mit schwierigen sozialen Hintergründen zugänglich sind und die ihnen den Einstieg in den Arbeitsmarkt erleichtern. Dabei werden auch die Themen Inklusion und Diversity eine wichtige Rolle spielen.

Über den Begründungsgehalt der Thesen schweigt sich das System aus, auch mutet das Geschriebene sprachlich wie inhaltlich etwas stereotyp an, dennoch ist wohl nicht von der Hand zu weisen, dass hier wichtige Aspekte angesprochen sind, die offenbar im Training der KI eine Rolle spielten – mutmaßlich, weil sich jene angesprochenen Aspekte bereits vielfach im einschlägigen Schrifttum wiederfinden. Ungeachtet dieses gewissermaßen selbstreferenziellen Ergebnisses, das die obenstehenden Überlegungen bezüglich der Aufgaben in den nächsten Jahren durchaus zu bestätigen scheint (zumindest, wenn man „dem System“ vertraut), zeichnen sich mit Blick auf Bildung und Forschung sichtbare Potenziale und Herausforderungen ab (s. etwa Kasneci et al. 2023), die es auch und besonders in berufsbildenden Kontexten zu betrachten gilt. In der hochschulischen Ausbildung etwa werden die Gepflogenheiten jahrzehntelanger akademischer Prüfungspraxis in Gestalt von Hausarbeiten und wissens- statt kompetenzorientierten Prüfungen nicht weniger als ad absurdum geführt, wenn sich die zu erbringenden Leistungen mittels Dialogsystem binnen Minutenfrist in annähernd befriedigender Qualität produzieren lassen. Hier braucht es begründete Konzepte für eine längst überfällige Anpassung der Prüfungsformate in Richtung situationsbezogener, komplexer und authentischer Problemstellungen, deren Lösung sich mit künstlicher Intelligenz nicht ohne Weiteres reproduzieren lässt und die sich auf ganzheitlichere Zielkonstrukte als nur den Wissenserwerb richten. Ebendies wird für duale berufliche Ausbildungsgänge bereits seit vielen Jahren angemahnt und im Rahmen jüngerer Forschungsinitiativen auch entwickelt und implementiert (z. B. Abele et al. 2021; Rausch et al. 2021; Seeber & Wuttke 2022).

Andererseits offenbaren sich auch vielfältige Möglichkeiten der Unterstützung von Lehr-, Lern- und Arbeitsprozessen mittels sprachbasierter KI-Systeme, die auf Individualisierungs- und Effizienzpotenziale verweisen, jedoch immer einer kritischen Überprüfung bedürfen (van Dis et al. 2023, S. 224). Generell dürften sich zukünftig mehr denn je Fragen nach der curricularen Relevanz und Gestaltung von KI-unterstützten Mensch-Maschine-Interaktionen, nach der Qualität und Zurechenbarkeit KI-unterstützter Bildungsprozesse und letztlich den Grenzen unserer intellektuellen Entbehrlichkeit in Bildung und Forschung stellen, die es auf der Basis empirischer Evidenz kritisch zu hinterfragen und normativ zu diskutieren gilt.

Und doch lässt sich trotz oder gerade wegen dieses neugierigen Versuchs einen Fuß in die „Schöne Neue Welt“ zu setzen mit begründetem Optimismus in die Zukunft blicken. Denn nicht zuletzt war es Huxley selbst, der feststellte, dass sein Werk durchaus erhebliche Mängel aufweise, deren mitunter größter darin bestehe, neben den zwei in seiner Geschichte skizzierten Lebensweisen nicht auch eine praktikable Alternative, eine „Chance zur Vernunft“ geboten zu haben. Und so bleibt die Hoffnung, er möge dem Gang der Zeit vielleicht doch auf eine ganz ungeahnte Art und Weise voraus gewesen sein.

Literaturverzeichnis

- Abel, H. (1965). Replik als Versuch einer Standortbestimmung, *Die berufsbildende Schule*, 17(4), 249–252.
- Abele, S. et al. (Hrsg.) (2021). Potenziale technologiebasierter Kompetenztests der ASCOT-Initiative aus der Perspektive der Curriculum-Instruction-Assessment-Triade. In K. Beck & F. Oser (Hrsg.), *Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung: Festschrift für Susanne Weber* (S. 13–40). wbv Publikation.
- Achtenhagen, F., & Weber, S. (2018). Domain-specific aspects of teaching-learning research. In J. Schlicht & U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik* (S. 219–238). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18548-0_12
- Achtenhagen, F., & Weber, S. (2020). Lehr-Lern-Forschung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 651–665). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_50
- Albert, H. (1991). *Traktat über kritische Vernunft*. utb.
- Baethge, M. (2001). Abschied vom Industrialismus. Konturen einer neuen gesellschaftlichen Ordnung der Arbeit. In M. Baethge & I. Wilkens, (Hrsg.), *Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung* (S. 23–44). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09717-4_2
- Beck, K. (2003). Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99(2), 232–250.

- Beck, K. (2010). Berufsbildungsforschung im Paradigma des Kritischen Rationalismus. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 373–378). Klinkhardt.
- Beck, K. (2015). Vom Wert berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung für die Berufsbildungspraxis – Eine erneute Stellungnahme zum „Theorie-Praxis-Problem“. In J. Seifried & B. Bonz (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Handlungsfelder und Grundprobleme* (S. 51–67). Schneider Hohengehren.
- Bellmann, J., & Müller, T. (2011). Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 9–32). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-5_1
- Bellmann, L. et al. (2021). *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern*. BIBB.
- Blankertz, H. (1965). Berufspädagogik im „Mittleraum“. Bericht und kritische Anmerkungen zu Heinrich Abels Studie über das Berufsproblem. *Die berufsbildende Schule*, 17(4), 244–249.
- Bosch, G. (2016). Zur Zukunftsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems. *Arbeit*, 17(4), 239–253. <https://doi.org/10.1515/arbeit-2008-0403>
- Brahm, T., & Pumptow, M. (2021). Students' Digital Media Usage at the University of Tübingen During the Covid-19 Semester 2020 Compared to 2018. *MedienPädagogik*, 40, 118–137. <https://doi.org/10.21240/mpaed/44/2021.11.13.X>
- Bromme, R., Prenzel, M., & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Suppl.)*, 17(3), 3–54. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0514-5>
- Büchter, K. (2017). Zum Gehalt berufs- und wirtschaftspädagogischer Selbstthematizierungen – Rückblick und Ausblick. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 11–28). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk1hv.4>
- Buschfeld, D. (2020). Auswirkung der Corona-Pandemie auf die berufliche Bildung. Herausforderungen und Gestaltungsfelder. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116(4), 682–695. <https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0028>
- Dilger, B. (2022). Flexibilität und Agilität in der Diskussion um die Gestaltung zukunftsorientierter Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 118(3), 367–374. <https://doi.org/10.25162/zbw-2022-0015>
- Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der Arbeitswelt (2021). *Bericht der Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt*. Berlin.
- Euler, D. (2010). Paradigmata im Vergleich. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 424–443). Klinkhardt.
- Feld, F. (1928). *Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik. Versuch einer Systematik der berufspädagogischen Theorie*. Beltz.
- Geulen, C. (2011). Die vergreiste Zukunft. Zu Aldous Huxleys „Brave New World“ – nach 80 Jahren. *Zeithistorische Forschungen*, 8, 484–489. <https://doi.org/10.14765/zzf.dok-1618>

- Gonon, P., Reinisch, H. & Schütte, F. (2010). Beruf und Bildung. Zur Ideengeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 424–443). Klinkhardt.
- Greinert, W. D. (2006). Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 499–508). Springer.
- Haft, H., & Kordes, H. (1984). Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Band 2. Klett-Cotta.
- Ifenthaler, D., & Greiff, S. (2022). Learning Analytics: Analyse von Bildungsdaten in der Berufsbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 51(2), 13–17.
- Jossberger, H. (2022). Eye-Tracking in Professional Learning and Development: Uncovering Expertise Development Among Residents in Radiology. In M. Goller et al. (Eds.), *Methods for Researching Professional Learning and Development, Professional and Practice-based Learning* (pp.467–490). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08518-5_21
- Kärner, T., Schneider, A., & Schumann, S. (2021). Ein Rahmenmodell zur Gestaltung technologisch unterstützter adaptiver Lehr- und Lernprozesse. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(3), 351–371. <https://doi.org/10.25162/zbw-2021-0016>
- Kärner, T. & Kögler, K. (2016). Emotional states during learning situations and students' self-regulation: process-oriented analysis of person-situation interactions in the vocational classroom. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8(12). <https://doi.org/10.1186/s40461-016-0038-8>
- Kasnci, E. et al. (2023). ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. *Learning and individual differences*, 103. <https://doi.org/10.35542/osf.io/5er8f>
- Kell, A. (2010). Berufsbildungsforschung: Gegenstand, Ziele, Forschungsperspektiven. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 355–367). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838584423>
- Kell, A. (2014). Grenzgänge, Traditionen und Zukünfte in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE*, 25 (49), 49–64. <https://doi.org/10.3224/ezw.v25i2.17206>
- Kell, A., & Nickolaus, R. (2010). Desiderata und Perspektiven im Problemfeld. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 389–390). Klinkhardt.
- Kögler, K., Rausch, A., & Niegemann, H. (2020). Interpretierbarkeit von Logdaten in computerbasierten Kompetenztests mit großen Handlungsräumen. In K. Heinrichs, K. Kögler & C. Siegfried (Hrsg.), *Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung*. bwp@ Profil 6, 1–21. https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/koegler_etal_profil6.pdf
- Kögler, K. et al. (2021). Digitales Lehren und Lernen im Corona-Semester aus der Sicht von Bachelor und Masterstudierenden – Konsequenzen für eine agile Qualitätsentwicklung der Hochschullehre. *MedienPädagogik 40* (CoViD-19), 487–518. <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.30.X>

- Kutscha, G. (2010). Ansatz und Einfluss der Kritischen Theorie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 379–382). Klinkhardt.
- Lakatos, I. (1974). Die Geschichte der Wissenschaft und ihre rationalen Rekonstruktionen. In I. Lakatos & A. Musgrave (Hrsg.), *Kritik und Erkenntnisfortschritt. Abhandlungen des Internationalen Kolloquiums über die Philosophie der Wissenschaft* (S. 271–311). Springer.
- Lempert, W. (1972). Vorüberlegungen zum theoretischen Rahmen wissenschaftlicher Analysen beruflicher Bildungsprozesse. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 68(8), 600–608.
- Lempert, W. (2009). Die Fliege im Fliegenglas, der Globus von Deutschland und die Berufsbildung ohne Beruf. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 16, 1–45. http://www.bwpat.de/ausgabe16/lempert_bwpat16.pdf
- Nickolaus, R. (2002). Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen – Befunde und Optimierungsmöglichkeiten. In H. Hansis & R. Nickolaus (Hrsg.), *Lehrerbildung und Innovationstransfer* (S. 23–32). W. Bertelsmann Verlag.
- Popper, K. (1982). *Logik der Forschung*. Mohr Siebeck.
- Rausch, A., Scheja, S., Dreyer, K., Warwas, J., & Egloffstein, M. (2010). Emotionale Befindlichkeit in Lehr-Lern-Prozessen – Konstruktverständnis und empirische Zugänge. In J. Seifried, E. Wuttke, R. Nickolaus & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben*. Beiheft 23 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (S. 193–215). Steiner.
- Rausch, A., Kögler, K., Frötschl, C., Bergrab, M., & Brandt, S. (2017). Problemlöseprozesse sichtbar machen: Analyse von Logdaten aus einer computerbasierten Bürosimulation. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 113(4), 569–594. <https://doi.org/10.25162/zbw-2017-0024>
- Rausch, A., Kögler, K., & Seifried, J. (2019). Embedded Experience Sampling (EES) for measuring non-cognitive facets of competence in scenario-based assessments. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01200>
- Reich, K. (2009). *Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus*. Berlin: Luchterhand.
- Reinisch, H. (1999). Zum Verhältnis von Lehr-Lern-Forschung und Didaktik – Bemerkungen zu Entwicklungen und Stand in der Wirtschaftspädagogik, *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 14, 3–22.
- Reinisch, H. (2009). Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 16, 1–17.
- Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>
- Schmiel, M. & Sommer, K.-H. (2001). Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In H. Schanz (Hrsg.), *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme* (S. 8–21). Schneider Hohengehren.

- Seeber, S., & Seifried, J. (2019). Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven der beruflichen Bildung unter veränderten Rahmenbedingungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 485–508. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00876-2>.
- Seeber, S. & Wuttke, E. (2022). Problemorientierte Lern- und Prüfungsaufgaben in der kaufmännischen Ausbildung. In S. F. Dietl, H. Schmidt, R. Weiß & W. Wittwer (Hrsg.), *Ausbilder Handbuch. Das Standardwerk zur betrieblichen Ausbildung*. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Seifried, J. & Rausch, A. (2022). Applying the Experience Sampling Method to Research on Workplace Learning. In M. Goller, E. Kyndt, S. Paloniemi & C. Damsa (Eds.), *Methods for Researching Professional Learning and Development. Challenges, Applications and Empirical Illustrations. Professional and Practice-based Learning*, Vol. 33 (pp. 19–41). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08518-5_2
- Sembill, D. (2007). Grundlagenforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer persönlichen Bilanzierung und Perspektiven. In R. Nickolaus & A. Zöllner (Hrsg.), *Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis* (S. 61–90). W. Bertelsmann Verlag.
- Sembill, D. & Frötschl, C. (2018). Spannungsfelder digitalisierter Bildungswelten. In J. Schlicht & U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik* (S. 159–178). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18548-0_9
- Sloane, P. F. E. (2010). Berufsbildungsforschung im geisteswissenschaftlichen Paradigma. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 367–372). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sloane, P. F. E. (2018). Evidenzbasierte Didaktik – Das „What works“-Phänomen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114(3), 353–362.
- Sloane, P. F. E. (2020). Kaufmännische Berufsbildung nach Corona. Überlegungen für die zukünftige Lehrerbildung an beruflichen Schulen und Berufskollegs. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116(3), 533–543. <https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0023>
- Splithoff, L., & Abele, S. (2022). Measuring Professional Competence Using Computer-Generated Log Data. In M. Goller et al. (Eds.), *Methods for Researching Professional Learning and Development, Professional and Practice-based Learning* (pp. 165–186). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08518-5_8
- Stratmann, J. (1999). Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In G. Pätzold & M. Wahle (Hrsg.), *Berufserziehung und sozialer Wandel*. Wiederabdruck (S. 509–581). GAFB.
- Van Dis, E. A. M. et al. (2023). *ChatGPT: five priorities for research*. Springer. <https://doi.org/10.1038/d41586-023-00288-7>
- Weber, S., & Achtenhagen, F. (2020). Titel, Themen, Trends – Aktuelle Forschungsaktivitäten und Praxisdesiderate in der nationalen wie internationalen beruflichen Bildung. *bwp@ Profil 6: Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung*, 1–16.
- Zabeck, J. (1968). Zur Grundlegung und Konzeption einer Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung. In J. Zabeck (Hrsg.), *Didaktik der Berufserziehung* (S. 42–95). Esprint.

Autorin

Prof. Dr. Kristina Kögler, Universität Stuttgart, Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik. koegler@bwt.uni-stuttgart.de; <https://www.ife.uni-stuttgart.de/bwt/>

Eine Disziplin, die umdreht, geht

ESTHER WINTHER

Zusammenfassung

Wie entwickelt sich eine Disziplin? – Für Entwicklung sind wir gegebenenfalls gezwungen umzudrehen. Wovor? Vor der Steilwand eines disziplinären Selbstverständnisses. Vor dem Nebel (disruptiver) Transformationen. Vor den Leerstellen, die sich in der Beschreibung gelingender Instruktionsprozesse zeigen. – Doch im Umdrehen steckt wenig Entdeckergeist. Worum geht es also? Es geht „um die Verständigung über zentrale Herausforderungen der beruflichen Bildung [...] als auch um die Ableitung konsensfähiger Implikationen für einen zielführenden Umgang mit diesen Herausforderungen [...]“ (Kögler, S. 24). Nachfolgend werden – sehr pointiert – Gedanken zum Beitrag von Kristina Kögler zusammengetragen. Diese Gedanken sind an Desiderata orientiert, die durch eigene Forschung und durch Nachdenken über die Disziplin beeinflusst sind.

Schlachworte: wissenschaftsdisziplinärer Diskurs, Transformation, Implementationen

Abstract

How does a discipline develop? – For development, we are forced to turn around if necessary. In front of what? In front of the steep wall of a disciplinary self-image. In front of the fog of (disruptive) transformations. In front of the voids that appear in the description of successful instructional processes. – But there is little spirit of discovery in the turning around. So what is it about? It is "about understanding central challenges of vocational education [...] as well as deriving consensual implications for dealing with these challenges in a goal-oriented way [...]" (Kögler, p. 24). In the following thoughts on Kristina Kögler's contribution are compiled. These thoughts are oriented towards desiderata influenced by own research and by reflection on the discipline.

Keywords: science-disciplinary discourse, transformation, implementations

1 Nicht umdrehen, hinaufklettern

Die Steilwand des disziplinären Selbstverständnisses der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu erklimmen, lohnt allein der Aussicht wegen. Ein gesicherter (weil über wissenschaftliche Diskurse und Beiträge der historischen Bildungsforschung gut dokumentierter) Pfad (hier im Überblick Büchter 2017) ist jener über die Disziplin konstituierende Antinomien (vgl. Kögler, Abschnitt 3).

Antinomie aus disziplinärer Abgrenzung und Anschlussfähigkeit

Die dieses Begriffspaar verbindende Antwort lautet „Transdisziplinarität“. Das, wonach viele Bezugsdisziplinen suchen, ist der Berufs- und Wirtschaftspädagogik immanent: ein transdisziplinärer Blick auf Fragen der Bildung, des Lernens, der gesellschaftlichen Entwicklung. Der große Vorteil zeigt sich vor allem dann, wenn Lösungen für konkrete Herausforderungen der verschiedenen Praxisbereiche aus Forschungsbefunden abgeleitet werden sollen. Herausforderungen der Praxis machen nicht an den disziplinären Grenzen der Wissenschaftsgebiete halt. Transdisziplinarität bezieht sich auf zwei Ebenen: auf die Arbeit über wissenschaftliche Disziplinen *hinweg* sowie auf den gelingenden Diskurs *zwischen* Wissenschaft und Praxis. An transdisziplinäre Kooperation wird oft die Erwartung herangetragen, Transferprobleme sowie Legitimationsprobleme bei der Implementation wissenschaftlicher Lösungen in die Praxis umgehen zu können. In einem transdisziplinären Team wird – so die Annahme – ein eigener, sowohl nach innen auf die jeweilige Disziplin als auch nach außen auf andere Wissenschaftsbereiche sowie auf das Praxisfeld ausgerichteter Modus der Wissensproduktion erzeugt (vgl. Nowotny, Scott & Gibbons 2004). Dieser Modus fokussiert auf das grundlegende, zu bearbeitende Problem und kann damit als angemessen für eine konkrete Problemstellung angesehen werden. So weit die Grundannahmen. Die Erfahrungen zeigen, dass der Transfer und damit auch die nachhaltige Implementation von Forschungsbefunden in die Praxis eine empirische und theoretische Profilierung der Disziplin voraussetzen. Der Verweis auf die Anwendbarkeit und den konkreten Nutzen von Forschung entbindet uns nicht davon (vgl. die Debatten um DBR; u. a. Pasuchin 2022), vielmehr muss es darum gehen, dem „Konzept der Abduktion“ (Reinmann 2014; Minnameier 2005) konsequenter zu folgen und es für Forschungs- und Entwicklungsprozesse fruchtbar zu machen.

Antinomie aus wissenschaftlicher Unabhängigkeit und Legitimierung

Dieses Begriffspaar schließt unmittelbar an die erste Antinomie an. Eine Antwort geben Lehr- und Forschungsverbände, die im Bestreben, gesellschaftliche Fragen zu bearbeiten, einzelne Expertisen bündeln. Kurz gesagt: Es geht um Binnen- und Außenlegitimität der Disziplin; es geht um eine wissenschaftliche Positionsbestimmung entlang zentraler gesellschaftlicher Fragen, in die sich die Disziplin einbringen kann. Die Positionierung ist auf begrifflicher Ebene klar: Die Disziplin betreibt Berufsbildungsforschung. Differenzierter wird es, wenn herausgearbeitet wird, mit welchen Zugängen, über welche Fragestellungen und mittels welcher Methoden Forschung und Lehre von den einzelnen Akteuren vertreten werden. Aber: Statt die Disziplin entlang dieser Differenzierungen zu beschreiben (und damit zwangsläufig zu segmentieren), wäre – zur Stärkung der Binnen- und Außenlegitimität – es hilfreich, zentrale Herausforderungen zu benennen, an denen innerhalb der Disziplin und transdisziplinär gearbeitet wird. Im Kern geht es um die Generierung von Transformationswissen (das Wissen über konkrete systemische Beziehungen sowie darüber, wie sich diese in konkreten gesellschaftlichen Kontexten zeigen; vgl. Marquardt & Gerhard 2019).

Antinomie aus forschungsmethodischer Objektivität und Normativität

In diesem Begriffspaar steckt die Notwendigkeit, sich über Forschungsstandards auszutauschen, diese weiterzuentwickeln und für wissenschaftsdisziplinäre Theorieentwicklung ebenso zu nutzen wie für eine evidenzbasierte Weiterentwicklung der Praxis. Empirische Standards (Validität, Reliabilität, Objektivität) sind nicht einzutauschen gegen eine Vereinfachung der Theorie. Es gilt vielmehr, sich bewusst zu machen, dass empirische **Evidenz** in der Bildungsforschung beispielsweise benötigt wird,

- um Lehr-Lernprozesse zu fördern
- um Ausbildungsprozesse und -programme zu reorganisieren.

Gleichzeitig braucht es ein Bewusstmachen darüber, dass empirische **Befunde** unter anderem dazu genutzt werden,

- Meinungen zu bilden
- politische Interessen zu stützen.

Eine Disziplin ist folglich gut beraten, sind ihre Vertreter:innen in der Lage, theoretische Kategorien datengestützt zu generieren und praktische Implementationen forschungsgetrieben zu legitimieren. Forschungsmethodische Kenntnisse helfen, paradigmatische Streitfragen zu klären; sie helfen aber insbesondere dabei, mit dargestellter Evidenz kritisch reflexiv und zielgerichtet umzugehen.

2 Nicht umdrehen, hindurchnavigieren

Den Nebel von (disruptiven) Transformationen zu lichten, ist mehr als eine *pädagogische Aufgabe*. Es müsste außer Frage stehen, dass eine weitgehende Reorganisation des (hochschulischen) Lernens, Lehrens und Prüfens vor dem Hintergrund großer gesellschaftlicher Debatten – hier: Megatrends wie Internationalisierung, Digitalisierung und demografischer Wandel – unausweichlich ist. Die prognostizierten Reorganisationen des Arbeitsmarktes stellen insbesondere die Akteure der berufsqualifizierenden Bildung vor die Herausforderung, Transformationsprozesse sinnstiftend vorzubereiten, zu begleiten und zu gestalten. Gerade vor dem Hintergrund der aktuellen Krisen und globaler, langfristiger Herausforderungen – Klimawandel, industrieller und sektoraler Strukturwandel – wird deutlich, dass nicht nur innovationsabhängige Unternehmen von den Transformationsprozessen betroffen sind, sondern dass Handlungsbedarfe und ökonomisches Umdenken in allen Bereichen benötigt werden (Winther & El Mard 2023). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sollte sich in diesem Zusammenhang stärker als Knotenpunkt für Lehrkonzepte anbieten, in deren Zentrum die Auseinandersetzung mit authentischen Fällen steht. Ein Beispiel hierfür sind hochschuldidaktische Angebote zur Vermittlung eines entrepreneurialen Mindsets. Unternehmerische Kompetenzen können dabei helfen, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Herausforderung zu bewältigen; sie helfen, neue Formate in der Lehre zu etablieren, mit denen aufgezeigt werden kann, dass Transformation vorrangig kein technisches,

sondern vor allem ein organisatorisches und mitarbeiterbezogenes Thema ist, das weitreichende Auswirkungen auf bestehende Aufbau- und Ablauforganisationen, auf die Kundenbeziehungen sowie auf die Entwicklung und Verstetigung von Geschäftsmodellen hat. Oder anders formuliert: Es geht um Lehrkonzepte, in denen ein „handelndes Lernen“ verfolgt wird, das sich durch die Nutzung neuer Wissens- und Lerntechnologien charakterisieren lässt und das Ziel verfolgt, die hauptsächlichsten Mängel universitärer Lehre, wie die Abstraktheit, die Linearisierung, die Zerstückelung und Parzellierung der Ziele und Inhalte zu überwinden.

An der Universität Duisburg-Essen werden diese Ideen seit dem Wintersemester 2018/2019 in einem Lehrprogramm umgesetzt¹, das entlang von „Entrepreneurial Challenges“ aufzeigt, wie ein didaktisches Design für den Erwerb entrepreneurialer Kompetenzen aussehen kann. „Entrepreneurial Challenges“ sind kleine Lehr-Lerneinheiten, in denen Unternehmertum durch möglichst authentische Herausforderungen im Gründungsverlauf und durch deren Reflexion erfahren werden kann. Die Lehr-Lerndesigns sind so konzipiert, dass Lernen durch Reflexion an praktischen Aufgaben im Gründungsprozess erfolgt. Die Inhalte basieren auf dem „EntreComp Framework“ (Bacigalupo et al. 2016) und seinen drei Kompetenzbereichen und beziehen sich inhaltlich auf Herausforderungen betrieblicher Transformationen:

- Im ersten Kompetenzbereich („Ideas and Opportunities“) erfolgt das Lernen von Kernkompetenzen unternehmerischer und beruflicher Selbstständigkeit – hier mit starkem Bezug zur Wirtschaftswissenschaft. Es werden Geschäftsmodelle für Ideen unternehmerischer, beruflicher und privater Herausforderungen entwickelt und umgesetzt.
- Im zweiten Kompetenzbereich („Resources“) steht die Förderung einer Kultur der Selbstständigkeit, der Offenheit für Neuerungen, der Empathie und Nachhaltigkeit im Fokus.
- Der dritte Kompetenzbereich („Into Action“) hebt die Stärkung von unternehmerischen Handlungsmustern und -strategien im Gründungsprozess und im Umgang mit betrieblichen Transformationen hervor.

Die unterschiedlichen Kompetenzbereiche werden von den Lernenden mit ausgewählten Methoden bearbeitet. Der Auswahl der Methoden ist ein systematischer Vergleich von Denkmethoden vorausgegangen, also strukturierten Strategien, die das Denken von Problemlösenden steuern und damit ein Unterstützungssystem für kreative Studierenden-Teams darstellen (Brush & Saye 2002). Das Angebot entsprechender Methoden ist immens hoch (Alves & Jardim 2013). Jedoch existiert wenig empirische Evidenz darüber, welche Methoden sich in welchem (fachinhaltlichen) Anwendungskontext besser eignen als andere (Chasanidou et al. 2015). In einer systematischen Literaturrecherche wurde eine Reihe von empirisch validierten Methoden für kreatives und kollaboratives Problemlösen untersucht. Drei übergreifende Denkrichtungen ließen sich empirisch sichern: intuitives, assoziatives und systematisches Denken (El Mard et al.

¹ Aktuell wird das Konzept durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre im Rahmen des Projekts „Interdisziplinäres Mentoring für Innovation (MentorInn)“ gefördert (Fördernummer: FRFMM-745/2022).

2022; Winther & El Mard 2023). In einem Lehr-Lernprojekt mit $n = 52$ Studierenden² konnte gezeigt werden, dass Intuition, Assoziation und Systematik als Denkmuster den Wissensaufbau und damit den Erwerb entrepreneurialer Kompetenzen (Learning: $r \geq 0.74^{**}$, $p < 0.01$), die Kollaboration zwischen den Lernenden (Collaboration: $r \geq 0.71^*$, $p < 0.05$) sowie die Originalität und Güte der erzeugten Lernergebnisse (Creation: $r \geq 0.70^*$, $p < 0.05$) in unterschiedlicher Weise fördern.

Tabelle 1: Empirische Befunde im Detail

Learning	<ul style="list-style-type: none"> • Signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen intuitiven, assoziativen und systematischen Tools im Hinblick auf den Wissensaufbau ($p < .05$); intuitive und systematische Toolsets sind assoziativen Toolsets überlegen. • Je herausfordernder der Lernkontext erlebt wird, desto geringer ist der subjektive Wissensaufbau ($p < .01$).
Creation	<ul style="list-style-type: none"> • Signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen intuitiven, assoziativen und systematischen Tools im Hinblick auf die Originalität und Güte der Lernergebnisse; intuitive Toolsets erzeugen die Lernergebnisse mit der höchsten Originalität und Güte ($p < .10$). • Je herausfordernder der Lernkontext erlebt wird, desto wirkungsvoller bieten intuitive Methoden die Möglichkeiten, auf den Ideen anderer aufzubauen (Adaptation; $p < .10$).
Collaboration	<ul style="list-style-type: none"> • Je stärker ein Toolset den Wissensaufbau fördert, desto stärker fördert es auch kollaborative Faktoren ($p < .01$) sowie die Motivation der Lernenden ($p < .05$). • Je stärker ein Toolset originelle und gute Prototypen fördert, desto stärker fördert es auch kollaborative Faktoren ($p < .05$) sowie die Motivation der Lernenden ($p < .01$). • Je herausfordernder der Lernkontext erlebt wird, desto geringer der Austausch im Team ($p < .05$).

Dieses Beispiel verdeutlicht, wie sich ökonomische, erziehungswissenschaftliche und methodische Inhalte in Lernsettings verzahnen lassen. Es macht aber auch klar: Eine zunehmende Reduzierung der wirtschaftswissenschaftlichen Anteile im Studiengang Wirtschaftspädagogik verstellt oder erschwert diese Form des Lehrens und Lernens; der Bezug zur betrieblichen Realität kann nicht adäquat vermittelt werden.

3 Nicht umdrehen, Brücken bauen

Die Leerstellen, die sich in der empirischen Beschreibung von Instruktionsprozessen zeigen, sind u. a. durch eine Rückbesinnung auf die *Fachdidaktik und die Bezugswissenschaft* zu füllen. Oder anders formuliert: Es geht darum, wie der Inhaltsbezug des Unterrichts aufgegriffen wird (hierzu u. a. Shulman 1986). Hierbei ist eine erhöhte Aufmerksamkeit und Anstrengung auf die fachinhaltliche Vermittlung zu legen – dies bedeutet im Umkehrschluss eine deutliche Betonung der zugrunde liegenden Bezugs-

² Studierende der bildungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Duisburg-Essen wurden im Wintersemester 2021/2022 entlang der drei Kompetenzbereiche des EntreComp Frameworks unterrichtet. Die einzelnen Phasen wurden mit drei verschiedenen Toolsets – Intuition, Assoziation und Systematik – bearbeitet.

wissenschaft. Für die Wirtschaftspädagogik sind dies die Wirtschaftswissenschaften und hier die Frage, wie Auszubildende in kaufmännischen Berufen auf fachliche Inhalte in ökonomischen Handlungssituationen zurückgreifen können und wie die hierfür notwendigen instruktionalen Prozesse aussehen müssten. Hierzu wurden gerade im Rahmen der ASCOT-Initiative viele Vorschläge unterbreitet (vgl. Beck, Landenberger & Oser 2016). Aber auch für die kaufmännische Vorbildung lässt sich u. a. mit dem Begriff der *Economic Literacy* und *Numeracy* der funktionale Aspekt von ökonomischer Bildung bezogen auf Alltagssituationen und gleichzeitig der Fokus auf den fachinhaltenlichen Kompetenzerwerb betonen (Stichwort: Authentizität). Für die unterschiedlichen Kontexte liegen – brückenbauende – empirische Befunde dafür vor, dass die Erreichung der Kompetenzziele von instruktionalen Prozessen beeinflusst ist, die sich lernpsychologisch und fachwissenschaftlich beschreiben lassen (u. a. Baumert & Kunter 2006; Abele et al. 2021; Fortunati & Winther 2021). Die Suche nach empirischen Begründungsmustern für fachdidaktische Arrangements sollte und könnte allerdings bereits vor deren (experimentellen) unterrichtlichem Einsatz beginnen: In Anlehnung an die amerikanische Forschungslandschaft im Bereich der Alignment-Studien (u. a. Porter & Smithson 2002) ließen sich die Passung zwischen Unterricht und Curricula oder auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede ökonomischen Unterrichtens untersuchen, um zu empirisch geprüften Aussagen zur curricularen Validität i. S. eines *Alignments* von Kompetenzerwartungen und den instruktional erreichten Kompetenzen zu gelangen. Auf diesem Wege lässt sich eine oft kritisierte Lücke im Rahmen der empirischen Beschreibung institutioneller Lehr-Lernprozesse schließen: Kompetenzmessungen führen nicht zur Weiterentwicklung von Unterricht (Altrichter & Maag-Merki 2016). Dass es hier anderer Zugänge bedarf, wird im Konzept der Curriculum-Instruktion-Assessment-Triade angesprochen (u. a. Achtenhagen 2012).

Im Rahmen des Projekts ECON2022 wurde in Anlehnung an das *Alignment-Konzept* (Pellegrino 2002; Porter & Smithson 2002) der Grad der Passung zwischen intendiertem und erreichtem Curriculum (hier im Bereich der ökonomischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen in NRW) analysiert. Das Ziel war es, empirische Evidenz für eine inhaltsvalidierte Aufgabenentwicklung (für Instruktions- und Assessmentprozesse) zu generieren. Das Konstrukt *Alignment* (Passung) gilt als Kern der amerikanischen Standards-Based Reform Policy (Smith & O'Day 1991) und beschreibt die Passung zwischen intendiertem Curriculum (Rahmenlehrpläne), implementiertem Curriculum (Unterricht) und erreichtem Curriculum (Schülerleistungen) (Anderson 2002; Pellegrino 2002). In Bezug auf die Messung von Alignment wurden im Verlauf der letzten Jahrzehnte unterschiedliche Indizes entwickelt (Cizek et al. 2018). Ziel von Indikatoren ist es, systemische Charakteristika zu beschreiben und miteinander in Beziehung zu setzen, Veränderungen aufzuzeigen und hinsichtlich einer gesetzten Norm zu bewerten (Shavelson, McDonell & Oakes 1991). Der in der ECON2022-Studie verwendete Alignment-Index gibt auf aggregierter Ebene die absolute Diskrepanz zwischen Curriculum und Assessment in Bezug auf Inhaltsbereiche und kognitive Anforderungsniveaus wieder:

$$PorterAlignmentIndexP = 1 - \sum_{i=1}^n$$

Die intendierten Kompetenzerwartungen im Curriculum (X_i) lassen sich in Beziehung setzen zu den Kompetenzen, die mittels Assessmentverfahren erhoben werden (Y_i). Der Alignment-Index reicht von 0 bis 1, wobei 1 ein maximales Alignment zwischen Curricula und Leistungsmessung darstellt. Porter & Smithson (2001) definieren keine klaren Schwellenwerte für eine ausreichende Passung; jüngere Studien von Fulmer (2011) und Politkoff (2013) haben über Simulationsstudien Schwellenwerte für den Vergleich zwischen Curricula und Assessment ermittelt: Eine hinreichende Passung liegt bei Werten größer 0,695 vor. Für die beschriebene Studie kann eine sehr gute Passung angenommen werden, sodass die Testwertinterpretation des Assessments in ihrer Aussagekraft nicht eingeschränkt ist und der curricular-valide Bezug empirisch angenommen werden kann (Cizek et al. 2018).

Tabelle 2: Alignment-Indizes für alle untersuchten Curricula und NRW-spezifisch

	Curricula gesamt	NRW GYM Wirtschaft & Politik	NRW GS Gesellschaftslehre	NRW RS Wirtschaft	NRW HS Wirtschaft & Arbeitswelt
Testinstrument	0,819	0,812	0,876	0,890	0,886

Studien wie die beschriebene sollten zum Standardprozedere gehören. Dies gilt insbesondere dann, wenn Ordnungsmitteln eine zentrale Orientierungsfunktion zugeschrieben wird. Gerade die aktuellen Neuordnungsverfahren verschiedener Ausbildungsberufe lassen den Rückbezug auf empirische Befunde vermissen – dies gilt sowohl im Hinblick auf die unter Kapitel 2 beschriebenen Handlungs- und Denkmuster, die für spezifische Fachinhalte konstitutiv sind, als auch die hier beschriebene Notwendigkeit, Curriculum, Instruktion und dann Assessment in eine Passung zu bringen, um günstige Bedingungen für den Kompetenzerwerb in institutionellen, formalen Lernkontexten zu schaffen.

4 Schlussworte

Eine Disziplin, die umdreht, geht. Gemeint sind hiermit vor allem disziplinäre Auflösungserscheinungen, die sich darauf zurückführen lassen, dass der fachwissenschaftliche Bezug aufgegeben wird, weil eine höhere Anschlussfähigkeit über Spezialisierung in Nachbardisziplinen (Psychologie, Statistik, Politik) vermutet (und über Publikationschancen auch erfahren) wird. Gemeint sind ebenso Positionsverschiebungen, weil Nachbardisziplinen die Themen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik besetzen – dies geschieht, weil sie vor allem die empirische Legitimität dazu beanspruchen. Was ist die Antwort darauf? Ist – wie in Dantes Purgatorium – eine Läuterung notwendig? Ist zur Weiterentwicklung der Disziplin ein Überwinden der Antinomien grund-

legend? Meine Antwort ist: nein. Letztlich braucht es ein die Disziplin verbindendes Erkenntnisinteresse; eines, das anders als die selbstreferenziellen Thesen zu den zukünftigen Aufgaben der Disziplin, wie sie über Chat GPT ausgeworfen werden (vgl. Kögler, Abschnitt 5), gesellschaftliche Entwicklungen stärker systemisch und nicht entlang von Schlagworten aufgreift. Es braucht das Selbstverständnis, dass dafür einerseits theoretische und methodische Weiterentwicklungen aus der Disziplin kommen und transdisziplinär aufgegriffen werden – hierzu die Studie im Kapitel 2 – und dass andererseits die Disziplin von theoretischen Bezügen und methodischen Zugängen anderer Disziplinen profitiert – hierzu die Studie im Kapitel 3.

Literaturverzeichnis

- Abele, St., Deutscher, V., Nickolaus, R., Rausch, A., Seeber, S., Seifried, J., Walker, F., Weyland, U., Winther, E., Wittmann, E. & Wuttke, E. (2021). Potenziale technologiebasierter Kompetenztests der ASCOT-Initiative aus der Perspektive der Curriculum-Instruktion-Assessment-Triade. In K. Beck & F. Oser (Hrsg.), *Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung. Festschrift für Susanne Weber* (S. 13–42). wbv Publikation.
- Achtenhagen, F. (2012). The curriculum-instruction-assessment triad. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 4, 5–25.
- Achtenhagen, F. & Weber, S. (2015). „Ck“, „pck“, „pk“ – Oder: Was Sie schon immer über Fachdidaktik wissen wollten ... In A. Rausch, J. Warwas, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Konzepte und Ergebnisse ausgewählter Forschungsfelder der beruflichen Bildung – Festschrift für Detlef Sembill* (S. 89–105). Schneider Verlag Hohengehren.
- Ahrens, D. & Spöttl, G. (2015). Industrie 4.0 und Herausforderungen für die Qualifizierung von Fachkräften. In H. Hirsch-Kreinsen, P. Ittermann & J. Niehaus (Hrsg.), *Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision Industrie 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen* (S. 175–194). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845263205-184>
- Altrichter, H. & Maag-Merki, K. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0>
- Anderson, L. W. (2002). Curricular Alignment: A Re-Examination. *Theory Into Practice*, 41(4), 255–260.
- Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y. & Van Den Brande, L. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Publications Office of the European Union.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beck, K., Landenberger, M. & Oser, F. (Hrsg.) (2016). *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT*. W. Bertelsmann Verlag.
- Brush, T. & Saye, J. (2002). A Summary of Research Exploring Hard and Soft Scaffolding for Teachers and Students Using a Multimedia Supported Learning Environment. *The Journal of Interactive Online Learning*, 1, 1–12.

- Chasanidou, D., Gasparini, A. & Lee, E. (2015). *Design Thinking Methods and Tools for Innovation* [Conference Paper]. HCI International, Los Angeles.
- Cizek, G. J., Kosh, A. E. & Toutkoushian, E. K. (2018). Gathering and Evaluating Validity Evidence: The Generalized Assessment Alignment Tool. *Journal of Educational Measurement*, 55(4), 477–512. <https://doi.org/10.1111/jedm.12189>
- El Mard, S., Ma, B. & Winther, E. (2022). Probleme kreativ lösen. *Weiterbildung: Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 5(22), 41–43.
- Fortunati, F. & Winther, E. (2021). Ein Curriculum genügt nicht. Wie aus neuen Inhalten gute Instruktionsprozesse werden (können). *Berufsbildung*, 188, 31–35.
- Fulmer, G. W. (2011). Estimating Critical Values for Strength of Alignment Among Curriculum, Assessments, and Instruction. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 36(3), 381–402. <https://doi.org/10.3102/1076998610381397>
- Marquardt, E. & Gerhard, U. (2019). “Barcamp adapted” – gemeinsam zu neuem Wissen. In R. Defila & A. Di Giulio (Hrsg.), *Transdisziplinär und transformativ forschen, Band 2: Eine Methodensammlung* (S. 237–258). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27135-0_9
- Minnameier, G. (2005). *Wissen und inferentielles Denken*. Lang.
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2004). *Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit*. Velbrück.
- Pasuchin, I. (2022). Potenziale (und Grenzen) Pragmatistischer Praxisforschung am Beispiel der wissenschaftlichen Begleitung kulturpädagogischer Projekte, *bildungsforschung*, Nr. 2.
- Pellegrino, J. W. (2002). Knowing what Students know. *Issues in Science & Technology*, 19(2), 48–52.
- Polikoff, M. S. & Fulmer, G. W. (2013). Refining Methods for Estimating Critical Values for an Alignment Index. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(4), 380–395. <https://doi.org/10.1080/19345747.2012.755593>
- Porter, A. C. & Smithson, J. (2002, 7. März). *Alignment of Assessments, Standards and Instruction Using Curriculum Indicator Data*. AERA.
- Reinmann, G. (2014). Design-Based Research: Auftakt für eine methodologische Diskussion entwicklungsorientierter Bildungsforschung. *Schriftfassung des gleichnamigen Online-Vortrags auf e-teaching.org* (April 2014).
- Shavelson, R. J., McDonnell, L. M. & Oakes, J. (1991). What Are Educational Indicators and Indicator Systems? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(11), 1–3.
- Shulman, L. S. (1986b). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Smith, M. S. & O’Day, J. (1990). Systemic school reform. *Journal of Education Policy*, 5(5), 233–267.
- Winther, E. & El Mard, S. (2023). Entwicklung eines entrepreneurialen Mindsets an Hochschulen. In V. Breithecker & S. Hanny-Busch (Hrsg.), *Handbuch Hochschul-StartUps* (S. 29–40). Erich Schmidt Verlag.

Autorin

Prof. Dr. Esther Winther, Universität Duisburg-Essen; Campus Essen; Fakultät für Bildungswissenschaften; Institut für Berufs- und Weiterbildung (IBW); Professur für Berufliche Aus- und Weiterbildung. esther.winther@uni-due.de; <https://www.uni-due.de/biwi/vet/>

Les Particules Élémentaires oder Kritisches Denken in der Praxis und (Er)Forschung der Beruflichen Bildung im Internetzeitalter

Ein Kommentar zu Kristina Kögler „Schöne neue Welt reloaded? Die Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spannungsfeld von Tradition, Technologie und Transformation“

OLGA ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA

Zusammenfassung

Der Beitrag folgt dem Gedankenanstoß von Kristina Kögler und beginnt, um eine weitere Diskussion anzustoßen, mit einem kritischen Blick auf die „neuen“ Herausforderungen und „Spannungsfelder“ in der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und verweist dabei auf weitere etablierte Modellierungszugänge, die als Orientierungshilfe bei der Betrachtung des „Spannungsfelds“ möglicher Aufgaben unserer Forschungsdisziplin dienlich sein könnten.

Schlagerworte: kritisches Denken, Berufsbildung, evidenzbasiertes Wissen

Abstract

The paper follows Kristina Kögler's initial idea and invites further discussion by starting with a critical look at the so-termed "new" challenges and "areas of tension" in the discipline of vocational and business education, pointing out further established and recent modeling approaches, which could be useful as an orientation when considering the "area of tension" in possible tasks within our discipline.

Keywords: critical thinking, vocational education, evidence-based knowledge

1 Einleitung

Kristina Kögler spannt mit ihrem Beitrag einen weitreichenden Bogen auf: Ausgehend von einer pointierten Skizzierung von (1) derzeitigen Herausforderungen der beruflichen Bildung in aktuellen Wandlungsprozessen und (2) gespiegelt vor dem Hintergrund des historisch gewachsenen Selbstverständnisses der Disziplin der Berufs- und

Wirtschaftspädagogik (BWP) und (3) einigen weiteren Überlegungen zu den gut etablierten multidisziplinären Forschungszugängen sowie (4) einer tabellarischen Darstellung eigener Forschung in den letzten fünf Jahren stellt die Autorin „inhaltliche Arbeitsschwerpunkte und lohnenswerte Entwicklungsfelder“, kurzum „Kerngedanken eines Arbeitsprogramms“ für die BWP vor. Köglers Beitrag endet mit einem „Gedankenexperiment“ zur Rolle der Künstlichen Intelligenz (KI) für die Forschung zur beruflichen Bildung. Dabei wird der narrative Bogen recht weit über anregende literarische Metaphern und historische Rückblicke auf unsere Disziplin bis hin zu Entwicklungslinien der Gegenwart und Ausblicken in eine mögliche Zukunft gespannt. Dass die Autorin dabei solche inhaltlichen Meilensteine in der gebotenen Kürze nur eher überblicksartig streifen kann, versteht sich. Der folgende kurze kritische Kommentar kann ebenfalls nur einige Punkte herausgreifen und soll zur weiteren Diskussion anregen.

Besonders wertvoll an Köglers Beitrag ist, dass der Auftrag der Herausgeber dieses Bandes gezielt adressiert wird und eine substanzielle Grundlage für eine kritische Auseinandersetzung und damit eine schöne Gelegenheit geboten wird, „einen Blick auf die gegenwärtige Lage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin“ zu werfen und mit Kolleginnen und Kollegen in unserer Disziplin einen fruchtbaren Gedankenaustausch zu möglichen künftigen Entwicklungen anzustoßen. Der folgende Kommentar möchte einen solchen Gedankenaustausch stimulieren. Dabei mögen mir pragmatisch orientiertere Leser:innen bei einigen Aspekten der folgenden Ausführungen nachsehen, dass ich mich eher mit „Begrifflichem“ auseinandersetze. Für die wichtige Debatte um das Selbstverständnis und die Zukunft unserer Disziplin kann eine sprachliche Verständigung auch als ein wesentlicher Teil angesehen werden. Mein kritischer Kommentar bewegt sich – überblicksartig und in gebotener Kürze – entlang den Argumentsschritten von Köglers Beitrag.

2 Zu „Herausforderungen der beruflichen Bildung in disruptiven und kontinuierlichen Transformationsprozessen“

Die Überlegungen Köglers in den ersten beiden Kapiteln sind durchweg anregend. Als kritische Leserin möchte ich jedoch ein kleines Gedankenexperiment wagen: Mithilfe der „Suche & Ersetzen“-Funktion in der Word-Datei lasse ich in diesen (und in den folgenden) Kapiteln unsere Disziplin „BWP“ durch eine andere Disziplin, z. B. „Medizin“ oder „Soziologie“, automatisch ersetzen. Viele der gut durchdachten (!) Überlegungen und Argumente scheinen dabei widerspruchsfrei auch auf diese Disziplinen anwendbar. Da es hier jedoch – zumindest in diesem Band – um die Zukunft der BWP als Disziplin gehen soll, könnten einige spezifizierende sprachliche Schärfungen bzw. Präzisierungen für weitere Diskurse hilfreich sein.

Meine gedanklichen Assoziationen zu Köglers durchaus anregenden Literaturhinweisen sowie den KI-Bezügen in der „Einleitung“ und im „Ausblick“ habe ich versucht, schon im Titel dieses Kommentars anklingen zu lassen und belasse es dabei

wegen der gebotenen Kürze. Wesentlicher erscheint mir die Auseinandersetzung mit der inhaltlichen Perspektive von Köglers Beitrag zur „Identifikation zentraler Herausforderungen der beruflichen Bildung“. Hier werden häufig genutzte Chiffren für die aktuellen und zukünftigen „Transformationsprozesse“, wie „demografischer Wandel“, „Digitalisierung“, „Klimakrise“, „Fachkräftemangel“ oder „Finanzkrise“ angesprochen, die für eine konzeptuelle und theoretische Modellierung noch einer weiteren, wissenschaftlich fundierten, inhaltlichen Entfaltung bedürfen, um die eigentliche Frage nach den konkreten Herausforderungen, die daraus für die BWP-Forschung aktuell und zukünftig resultieren, näher zu bestimmen, als dies in Köglers Beitrag geschieht.

Für den weiteren Gedankenaustausch in unserer Disziplin könnte eine tiefere, präzisere und vor allem gut strukturierte Kartierung der aktuellen und zukünftigen Herausforderungen auf den unterschiedlichen Ebenen hilfreich oder gar notwendig sein. Zahlreiche Anregungen dazu kann man durchaus den jüngsten Forschungsberichten und wissenschaftlichen Gutachten etablierter nationaler und internationaler Arbeitsgruppen entnehmen, wie insbesondere der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) (siehe z. B. 2022, S. 100 ff.), dem Aktionsrat Bildung (siehe z. B. das jüngste Gutachten zur „Bildung und beruflichen Souveränität“; Aktionsrat Bildung, 2023) sowie dem Cedefop (siehe beispielsweise die Berichte aus Cedefop 2022, 2023). Unseren BWP-Kolleginnen und -Kollegen würden freilich viele weitere etablierte Modelle einfallen, derer man sich für eine systematischere Zuordnung bedienen könnte. Einen breiten Konsens in unserer Disziplin dürfte man etwa beim Rückgriff auf solche Modelle wie das von Uri Bronfenbrenner (1981) zur „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ erwarten (siehe die Darstellung zum ökosystemischen Modell in Epp 2018, S. 5; siehe auch Aktionsrat Bildung 2023, S. 74), das von unserem hoch geschätzten Kollegen Adolf Kell für berufliches Lernen und berufliche Entwicklung adaptiert und weiterentwickelt worden ist (z. B. Kell 2005). Im Übrigen entwickelt Kell (2015, S. 8) eine auf dem Modell von Bronfenbrenner basierende „Matrix zur Strukturierung des Gegenstandsbereichs der Berufsbildungsforschung“, die man auch im Beitrag von Kögler (Kap. 4) zumindest z. T. wiedererkennt und die für eine weitere Kartierung der Herausforderungen an unsere Disziplin recht hilfreich sein könnte (für interessierte Leser:innen wäre dieser Beitrag von Kell (2015) in Gänze empfehlenswert; siehe auch van Buer & Kell 1999).

Ohne dem disziplinären „Selbstverständnis“ sowie „Sichtbarkeits“-Themen aus Köglers Beitrag vorgreifen zu wollen, sei an dieser Stelle angemerkt: Wenn es unserer Disziplin gelingen würde, eine feingradige modellbasierte Kartierung i. S. einer systematischen Forschungssynthese zu den aktuellen und künftigen Herausforderungen des beruflichen Lernens vorzunehmen und damit korrespondierende fundierte Beschreibungsmodelle zu liefern, die eine (erwartbare) Entfaltung entlang der verschiedenen Ebenen (siehe das Modell von Bronfenbrenner, 1981) aufzeigen – womöglich sogar vorhersagen –, wäre das eine recht fundamentale Leistung, welche in unseren „Bezugsdisziplinen“ viel (Be)achtung und wissenschaftliche „Sichtbarkeit“ erzeugen würde (dazu später mehr). Und so verfügte man auch über modell- und/oder evidenzbasierte Anhaltspunkte zur Beantwortung der Frage, welche der Transformationspro-

zesse, wie sie in Köglers Beitrag angedeutet werden, für die berufliche Bildung von disruptiver Natur sind und welche weniger starke Auswirkungen erwarten ließen.

Ein entscheidender Punkt könnte hierbei in der sich zweifellos rapide verändernden Natur des beruflichen – und nicht nur des beruflichen – Lernens und dessen Entwicklung im Internetzeitalter liegen. Dabei teile ich die Einschätzung Köglers, dass spätestens seit Beginn der Pandemie die manifesten Veränderungen schneller zu sein scheinen als die überwiegend reaktiven (internationalen) Forschungsbemühungen zu diesen Phänomenen. Diese Kritik gilt keineswegs nur der BWP; wenn es jedoch um berufliches Lernen im Internetzeitalter geht, dann trifft sie doch unsere Disziplin im Besonderen.

Während sich zum schulischen Lernen erste gut systematisierte Forschungssynthesen wie im Bericht von Jonathan Osborne et al. (2022) „Science education in an age of misinformation“ vorliegen, sind mir keine solchen Synthesen zum beruflichen Lernen bekannt – abgesehen von den Bezügen in den oben erwähnten wissenschaftlichen Berichten und Gutachten wie denjenigen der SWK. Dieser Punkt ist durchaus als eine Selbstkritik zu verstehen. So haben meine Kolleginnen und Kollegen und ich im Rahmen der Vorbereitung einer neu etablierten DFG-Forschungsgruppe CORE (Critical Online Reasoning in Higher Education) mehrere Forschungssynthesen für den Bereich des akademischen Lernens sowie der ökonomischen Bildung im Internetzeitalter durchgeführt (siehe z. B. Molerov et al. 2020; Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2021), jedoch nicht mit einem expliziten Fokus auf die berufliche Bildung. Dies gilt ebenso für die aktuelle internationale Forschung, die zwar ganze Themenhefte in renommierten Zeitschriften z. B. der zentralen Rolle des Kritischen Denkens in der ökonomischen Bildung widmet (siehe z. B. das Special Issue in Journal of Economic Education 2022 und dort die Beiträge von Hoyt 2022; Kearney 2022; List 2022; zu einer Taxonomie des Kritischen Denkens siehe auch Oser & Biedermann 2020), jedoch keine Forschungsbilanzierung mit einem expliziten Blick auf die berufliche Bildung vornimmt.

All den verschiedenen Taxonomien und Modellen, wie zu COR (siehe z. B. Molerov et al. 2020 oder Osborne et al. 2022, S. 10) sowie der weiteren internationalen Arbeitsgruppen, wie der bei PISA zum innovativen Assessment und zur Förderung von komplexen Kompetenzen (z. B. Kritisches Denken; Foster & Piacentini 2023) ist gemein, dass ein erfolgreiches Lernen in beruflichen (und anderen) Kontexten Sets von u. a. kognitiven und metakognitiven Kompetenzen zum kritischen Umgang mit Informationen im Internetzeitalter unentbehrlich macht (siehe z. B. das Modell für PISA 2025 „Learning in the Digital Word“ (LDW) Assessment in Piacentini 2023, S. 123).

Dabei sei daran erinnert, dass die aktuellen Kompetenztaxonomien zu den sog. 21. Jahrhundert-Skills, wie man sie z. B. im o. g. Bericht der PISA-Arbeitsgruppe wiederfindet (siehe Foster & Piacentini 2023, S. 32), die Kompetenzbereiche widerspiegeln, die in etwas älteren und jüngsten Befragungen der Wirtschafts- und Industrieunternehmen als zentrale berufliche Kompetenzen angegeben werden (siehe z. B. in aktuellen Reports von DIHK und BIBB; BIBB 2022). Daher könnte es naheliegen, die Förderung von solchen komplexen Kompetenzen als eine zentrale Herausforderung für die berufliche Bildung zu benennen, wie es auch mehrere unsere Kolleginnen und

Kollegen in der BWP immer wieder betonen (siehe z. B. die Beiträge in Beck, Landenberger & Oser 2016; Abele et al. 2021).

Dass eine nachweisbare Kompetenzförderung in der Praxis eine valide Diagnostik auf der Basis wissenschaftlich fundierter Modelle und Messinstrumente voraussetzt, wird mit Blick auf solche Forschungsprogramme, wie das DFG-SPP von Klieme & Leutner (2006), KoKoHs (Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2020) sowie ASCOT- und ASCOT+ (Beck, Landenberger & Oser 2016; Abele et al. 2021) wohl niemand (in unserer Disziplin) ernsthaft infrage stellen (wollen) – auch diejenigen nicht, die gegenüber dem Kompetenzbegriff an sich noch Vorbehalte hegen.

Mit Blick auf die aktuellen Forschungssynthesen, wie die von Osborne et al. (2022) oder Foster & Piacentini (2023), stellt man schnell fest, dass die Beschreibungsansätze von aktuellen und erwartbaren Herausforderungen recht weit über das hinausgehen und auch viel tiefer greifen als die drei exemplarischen „Notwendigkeiten“ in Köglers Darstellung. Im Übrigen sind wir mit Blick auf die aktuellen – mir bekannten – Beschreibungen von „abzuleitenden Handlungsempfehlungen“ noch recht weit entfernt (auch dazu später mehr). Die Ursache dafür sehe ich jedoch keineswegs im Selbstverständnis der BWP, sondern – zumindest und vor allem – in der bislang noch nicht hinreichenden Auseinandersetzung der BWP (vgl. hierzu den Gedankengang in Köglers Beitrag) mit solchen Fragenkomplexen, wie sie sich z. B. im Kontext des beruflichen Lernens im aktuellen Internetzeitalter stellen.

3 Zu „tradierten Antinomien im Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ und zu „Pragmatischer Eklektizismus als Ausdruck forschungsparadigmatischer Positionierung“

Die Ausführungen in den Kapiteln 3 und 4.1 in Köglers Beitrag sind durchweg anregend und stimulieren den weiteren Gedankenaustausch, wie in diesem Band beabsichtigt. Auch wenn ich mich der im Folgenden betrachteten „Ursachenzuschreibung“ zwischen „tradierten Antinomien“ im disziplinären Selbstverständnis und der gegenwärtigen – eher angedeuteten – Positionierung der BWP nicht anschließen kann. Dabei möchte ich einige Monita zu den Begriffen anführen, die es noch zu schärfen gilt: Ich würde die in Köglers Beitrag beschriebenen Aspekte nicht als „Antinomien“ sehen bzw. als solche charakterisieren. Antinomien müssten nach einer wissenschaftlichen Definition gleichermaßen gut begründet bzw. bewiesen werden und dabei zueinander in einem logischen Widerspruch stehen, was die beschriebenen Aspekte nicht sind bzw. tun.

Auch weder der Bezeichnung von „spannungsreichen Kontroversen“ oder, noch weniger, von „antinomische(n) Leitkategorien berufsbildenden Handelns“ kann ich mich für die skizzierten Aspekte anschließen. Die drei genannten „Antinomien“ sind in dieser Form erneut nicht spezifisch für die BWP, sondern auf jegliche wissenschaft-

liche Disziplin beziehbar. Genauso wenig erschließt sich mir, inwiefern „mit dem dritten Begriffspaar Objektivität und Normativität eine Antinomie berufs- und wirtschaftspädagogischen Denkens angesprochen“ wird. Vielmehr werden auch hier recht generelle Phänomene vieler Disziplinen angesprochen.

Diese zunächst begrifflich etwas problematischen Punkte gewinnen an Bedeutung bei der Bezugnahme auf das disziplinäre „Selbstverständnis“ der BWP. Bevor man hier in historischen Bezügen versinkt – was die gebotene Kürze des Kommentars auch gar nicht erlauben würde –, stellt sich die grundlegende(re) Frage, warum unsere Disziplin überhaupt einen „Nachweis“ ihrer „disziplinären Eigenständigkeit“ erbringen muss (!). Im Sinne biografischer Evidenz wurde mir im akademischen Studium der „Wirtschaftspädagogik“ mit seinem ebensolchen Diplom-Abschluss und der Übertragung einer ebensolchen Venia Legendi überzeugend vermittelt, dass sie eine – zumindest im DACH-Raum – strukturell und institutionell gut etablierte Disziplin ist, die mit einer Reihe der Bezugsdisziplinen recht produktiv „koexistiert“ und sich – auch auf allen Modellebenen nach Bronfenbrenner (1981) – nachweisbar entwickelt. In diesem recht gut etablierten kooperativen Kontext stellt sich weiterhin die Frage, warum sich die BWP von ihren Bezugs- bzw. Nachbardisziplinen abgrenzen sollte oder gar „müsste“ (!). In meinen inzwischen rund 20 akademischen Jahren habe ich jedenfalls noch keine(n) Forscher:in und/oder Praktiker:in angetroffen, die bei Fragen zur Gestaltung beruflichen Lernens u. Ä. die BWP als „zuständige“ Disziplin infrage gestellt hätte.

Das in Köglers Beitrag angesprochene „Spannungsverhältnis“ zwischen „einem auf empirischer Analytik beruhenden Objektivitätsanspruch“ und einem „normativem [...] Ansatz und eine(r) klar ersichtliche(n) Anwendungsorientierung“ könnte man mit gut etablierten wissenschaftlichen Modellen, wie dem bekannten „Pasteurschen Quadranten“ von Stokes (1997; s. Abb. 1) adressieren.

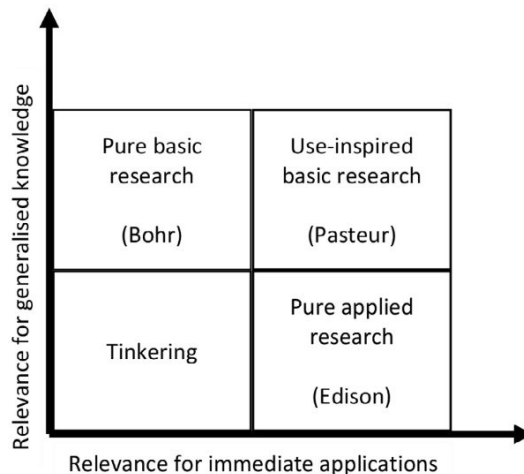


Abbildung 1: Pasteurscher Quadrant aus Stokes (1997, S. 196)

Anstelle sich „der jeweiligen argumentativen Prämissen zu vergewissern, die auf diese Antinomien zurückgehen“, um „begründete Lösungsansätze für zukünftige Problemfelder und Gestaltungsfragen der beruflichen Bildung“ zu entwickeln, würde ich dem/der Leser:in vorschlagen, den Betrachtungsfokus, im Anschluss an die (immer noch) hoch aktuellen Überlegungen zum „Theorie-Praxis-Problem“ in Beck (2015), vielmehr auf die Verbindung zwischen (empirischer) Forschung und berufs- bzw. wirtschaftspädagogischer Praxis zu legen. Die (berufspädagogische) Praxis und ihr („praktisches“) Denken umfasst bekanntermaßen nicht nur wissenschaftlich begründete Kenntnisse und Überzeugungen und sog. „normatives“ Denken, sondern auch die komplexen Zusammenhänge der situativen Kontexte (s. das Modell von Bronfenbrenner, 1981) sowie (moralische und ethische) Konsequenzen des Handelns (wie es Fritz Oser immer wieder betont hat), und nicht zuletzt „Erfahrungswissen“ aus dem Agieren in ähnlichen Situationen u. v. m. Daher ist die Annahme einer linearen Verbindung zwischen Forschung und Praxis kaum haltbar, schon gar nicht in einer „schönen neuen Welt“. Die praktische Anwendung von Forschung ist weitaus komplexer als es die etablierten Wissenschaft-Praxis-Modelle nahelegen. So zeigt z. B. Stokes (1997), dass der Fortschritt in der Wissenschaft sich durchaus agilen, hochkomplexen, praktischen Problemen in der realen Welt verdankt (siehe Abb. 1). Zugleich müssen sich die Berufsbildungsinstitutionen bei der „Anwendung“ der sich stetig entwickelnden BWP-Forschung die Rechte und Interessen aller Beteiligten vergewissern, wie die der Auszubildenden, des berufspädagogischen Personals, der Unternehmen, der Sozialpartner:innen, der Eltern, der Öffentlichkeit und anderer Akteurinnen und Akteure, die ein berechtigtes Interesse an einer qualitativ hochwertigen beruflichen Bildung haben, was die Gestaltung solcher Prozesse des beruflichen Lernens und der Vermittlung von erwarteten beruflichen Kompetenzen einschließt. Denn in der Praxis sind es die dort Handelnden, die ihr Tun verantworten können müssen – was die BWP-Forschung nicht abnehmen kann. Die damit zusammenhängenden Spannungsfelder in der beruflichen Bildung kann man als immanent charakterisieren. Die bekannten BWP-Forschungsprogramme der letzten Jahrzehnte (s. u.) ebenso wie die aufgelisteten Forschungsarbeiten (in Tab. 1) in Köglers Beitrag würden mich jedoch nicht zu dem Schluss bringen, solche „Spannungsfelder“ als „Kontroversen“ zu bezeichnen, welche „identitätsstiftend als auch für die Disziplin konstituierend“ seien.

In diesem Kontext erschließen sich mir die in Köglers Beitrag angedeuteten Bezüge zu einem „Pragmatische(n) Eklektizismus als Ausdruck forschungsparadigmatischer Positionierung“ (noch) nicht. So liefert doch unsere Disziplin über Jahrzehnte wohl kaum abstreitbare Beispiele zu „Best-Research-Practice“, wie das frühere DFG-SPP (Beck 2000) oder das ASCOT-Programm (Beck, Landenberger & Oser 2016; Abele et al. 2021), welche durchweg auf den in unserer Disziplin gut etablierten multi- und interdisziplinären Forschungszugängen basieren und die sich aus einer produktiven Kooperation mit anderen Disziplinen – natürlich je nach konkreten Forschungsgegenständen und Fragestellungen – ergeben.

Gerade die zentralen etablierten Forschungsstränge in der BWP wären ohne die psychologischen, soziologischen oder wirtschaftswissenschaftlichen theoretischen

und methodischen Grundlagen nicht vorstellbar bzw. umsetzbar. Dies gilt ebenso für die „Beantwortung“ von „grundlegenden Fragen“, wie sie in Köglers Beitrag aufgezählt sind (am Ende des Kapitels 4.2), wobei viele der Fragen als genuin psychologisch charakterisierbar wären. Dass solch komplexe Fragestellungen zu den noch komplexeren Phänomenen eben einen kohärenten multi- bzw. interdisziplinären Zugang erfordern, ist nichts Neues, wozu ein durchaus konsensuelles Verständnis in der modernen (internationalen) Forschung besteht und was ich als eines der „Axiome“ für die BWP-Forschung in der „schönen neuen Welt“ ansehen würde.

Damit möchte ich schließlich die „ausbaufähige Sichtbarkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ in Köglers Beitrag adressieren. Verständlicherweise kritisierte schwierige strukturelle Rahmenbedingungen (inkl. der gängigen Forschungs- und Drittmittelpolitik) galten und gelten für alle Disziplinen in „alten“ und „neuen“ Zeiten gleichermaßen. Dennoch entstand und entsteht disziplinäre Sichtbarkeit nachweisbar vor allem – wenn nicht ausschließlich – über substanzielle Forschung zu den drei Feldern im Pasteurschen Quadranten (siehe Abb. 1). Daher würde ich mich mit vollem Elan den u. a. in Köglers Beitrag skizzierten „interessanten Forschungsinhalten“ widmen und dabei auf die verfügbaren state-of-the-art und innovativsten „wissenschaftstheoretischen und methodologischen“ Ansätze bzw. deren „mixed methods“ zurückgreifen. Über die „Notwendigkeit einer forschungsparadigmatischen Positionierung“ würde ich hingegen frühestens bei der (Zwischen-)Bilanzierung ebendieser Forschung nachdenken – wobei ich etwas mehr als nur „Vermutungswissen“ anstreben und erhoffen würde (siehe auch Bromme et al. 2014). Dass dies gut gelingen könnte, zeigen uns durchaus bisherige BWP-Programme wie ASCOT(+). Auf diese Weise, also resultierend aus guter Forschung, wie auch im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms (Beck 2000), wurde die „Positionierung“ (und „Sichtbarkeit“) der BWP für mehrere Dekaden unverwechselbar geprägt.

Literaturverzeichnis

- Abele, S., Deutscher, V., Nickolaus, R., Rausch, A., Seeber, S., Sembill, D., Seifried, J., Walker, F., Weyland, U., Winther, E., Wittmann, E., & Wuttke, E. (2021). Potenziale technologiebasierter Kompetenztests der ASCOT-Initiative aus der Perspektive der Curriculum-Instruction-Assessment-Triade. In K. Beck & F. Oser (Hrsg.), *Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung*. (S. 14–43). wbv Publikation.
- Aktionsrat Bildung (2023). *Bildung und berufliche Souveränität. Gutachten*. Waxmann.
- Beck, K. (2000). *Abschlussbericht zum DFG-Schwerpunktprogramm „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“* (Reihe Arbeitspapiere WP, Bd. 35). Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik.
- Beck, K. (2015). Vom Wert berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung für die Berufsbildungspraxis – Eine erneute Stellungnahme zum „Theorie-Praxis-Problem“. In J. Seifried & B. Bonz (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Handlungsfelder und Grundprobleme* (S. 51–67). Schneider Verlag Hohengehren.

- Beck, K., Landenberger, M. & Oser, F. (Hrsg.) (2016). *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT*. wbv Media.
- Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 3–54. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0514-5>
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2022). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. BIBB.
- Cedefop (2022). *The future of vocational education and training in Europe. Volume 1: the changing content and profile of VET: epistemological challenges and opportunities*. Publications Office of the European Union. Cedefop research paper; No 83. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/215705>
- Cedefop (2023). *The future of vocational education and training in Europe: 50 dimensions of vocational education and training: Cedefop's analytical framework for comparing VET*. Publications Office of the European Union. Cedefop research paper, No 92. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/57908>
- Epp, A. (2018). Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraster für empirische Phänomene. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 19(1). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.1.2725>
- Foster, N. & Piacentini, M. (Eds.) (2023). *Innovating Assessments to Measure and Support Complex Skills*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e5f3e341-en>
- Hoyt, G. M. (2022). Critical thinking and economic instruction. *The Journal of Economic Education*, 53(1), 69–70. <https://doi.org/10.1080/00220485.2021.2004281>
- Kearney, M. S. (2022). What does critical thinking mean in teaching economics? *The Journal of Economic Education*, 53(1), 85–87. <https://doi.org/10.1080/00220485.2021.2004283>
- Kell, A. (2005). Ökologisch orientierte Berufsbildungswissenschaft – eine theoretische Positionierung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101(3), 437–444.
- Kell, A. (2015). Arbeit und Beruf aus Sicht ökologischer Berufsbildungswissenschaft. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 29, 1–25. http://www.bwpat.de/ausgabe29/kell_beitrag1_bwpat29.pdf
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903.
- List, J. A. (2022). Enhancing critical thinking skill formation. *The Journal of Economic Education*, 53(1), 100–108. <https://doi.org/10.1080/00220485.2021.2004282>
- Molero, D., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Nagel, M.-T., Brückner, S., Schmidt, S. & Shavelson, R. (2020). Assessing university students' critical online reasoning ability: A conceptual and assessment framework with preliminary evidence. *Frontiers in Education*, 5, 1–29. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.577843>

- Osborne, J., Pimentel, D., Alberts, B., Allchin, D., Barzilai, S., Bergstrom, C., Coffey, J., Donovan, B., Kivinen, K., Kozyreva, A. & Wineburg, S. (2022). *Science Education in an Age of Misinformation*. Stanford University. <https://sciedandmisinfo.stanford.edu/>
- Oser, F., & Biedermann, H. (2020). A three-level model for critical thinking: Critical alertness, critical reflection, and critical analysis. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Ed.), *Frontiers and Advances in Positive Learning in the Age of InformaTiOn (PLATO)* (pp. 89–106). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26578-6_7
- Piacentini, M. (2023). Defining the conceptual assessment framework for complex competencies. In N. Foster & M. Piacentini (Eds.), *Innovating Assessments to Measure and Support Complex Skills* (pp. 113–129). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e5f3e341-en>.
- Shavelson, R. J., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Schmidt, S. & Marino, J. (2019). Assessment of university students' critical thinking: Next generation performance assessment. *International Journal of Testing*. <https://doi.org/10.1080/15305058.2018.1543309>
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022). *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. Geschäftsstelle der SWK. <http://dx.doi.org/10.25656/01:25273>
- Stokes, D. E. (1997). *Pasteur's Quadrant – Basic Science and Technological Innovation*. Brookings Institution Press.
- van Buer, J. & Kell, A. (1999). *Forschungsprojekt „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung“*. Abschlussbericht. Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz AG BFN.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Hartig, J., Goldhammer, F. & Krstev, J. (2021). Students' online information use and learning progress in higher education – a critical literature review. *Studies in Higher Education*, 46(10), 1–26. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1953336>
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H. A., Toepper, M. & Lautenbach, C. (Eds.) (2020). *Student learning in German higher education: Innovative measurement approaches and research results*. Springer.

Autorin

Prof. Dr. Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, FB03, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik. troitschanskaia@uni-mainz.de; <https://www.wi-paed.uni-mainz.de/lehrstuhlteam/troitschanskaia/>

Ökonomische Bildung im Kontext gesellschaftlicher Transformation und gesellschaftlicher Partizipation: ein Plädoyer für die Revitalisierung eines wirtschaftspädagogischen Konzepts

NICOLE ACKERMANN

Zusammenfassung

Dieser Beitrag fokussiert auf ökonomische Bildung als Forschungs- und Lehrbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) und als allgemeinbildender Lehr-Lernbereich an gymnasialen und beruflichen Schulen. Er versteht sich als ein Plädoyer für die Revitalisierung eines wirtschaftspädagogischen Konzepts: ökonomische Bildung im Kontext gesellschaftlicher Transformation und gesellschaftlicher Partizipation im 21. Jahrhundert. Entlang der Leitideen „Nachhaltigkeit“ und „Mündigkeit“ entwerfe ich zwei Entwicklungspfade für die BWP und verorte meine zukünftigen Arbeitsschwerpunkte darin.

Schlagnworte: gesellschaftliche Transformation, gesellschaftliche Teilhabe, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), *citizenship education*, ökonomische Bildung

Abstract

This article focuses on economic education as a research and teaching field of the discipline vocational and business education (BWP) and as a general education teaching/learning field at grammar and vocational schools. It is a plea for the revitalisation of this disciplinary concept: economic education in the context of social transformation and social participation in the 21st century. Along the guiding ideas of “sustainability” and “maturity”, I outline two development paths for the discipline BWP and locate my future work areas therein.

Keywords: societal transformation, societal participation, education for sustainable development (ESD), citizenship education, economic education

1 Einleitung

In diesem Beitrag fokussiere ich auf ökonomische Bildung als Forschungs- und Lehrbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) und als allgemeinbildender Lehr-Lernbereich an gymnasialen und beruflichen Schulen. Der Titel meines Beitrags rekurriert augenzwinkernd auf einen älteren, aber bedeutsamen Aufsatz von Klaus Beck (1989): „Ökonomische Bildung – Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs“. Mit diesem semantischen Kunstgriff beabsichtige ich, das Konzept der ökonomischen Bildung im Kontext aktueller gesellschaftlicher und pädagogischer Herausforderungen zu revitalisieren, d. h. Zweck, Inhalt und Umfang der Domäne vor dem Hintergrund jüngerer Strömungen zu reinterpreten.

Die Festlegung auf dieses Thema entspricht meinen Forschungsinteressen innerhalb der DGfE-Sektion BWP und ihren Schnittstellen mit anderen Sektionen (insb. Schulpädagogik: Schulforschung und Didaktik, Professionsforschung und Lehrer:innenbildung) sowie meinen Lehrtätigkeiten an Hochschulen und Schulen der Sekundarstufe 2. Die Bearbeitung des Themas widerspiegelt meine *subjektive* und *gegenwärtige Perspektive* auf die BWP, geprägt durch meine akademische Sozialisation in anderen Disziplinen (Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaft, Erziehungswissenschaft) sowie durch meine kulturelle Sozialisation im Bildungssystem der Schweiz. Ich verstehe ökonomische Bildung als *domänenspezifische Didaktik* für den Lernort Schule (z. B. Didaktik der ökonomischen Bildung, Wirtschaftsdidaktik) und als *allgemeinbildender Lehr-Lernbereich* an gymnasialen und beruflichen Schulen (Curriculum, Unterricht), wobei ich mich in diesem Beitrag auf die Sekundarstufe 2 beschränke.

In Abschnitt 2 beschreibe ich kursorisch den Status quo der theoretisch-konzeptionellen und empirischen Forschungsströmungen zur ökonomischen Bildung in der BWP und sichte Desiderate. In Abschnitt 3 entwerfe ich entlang des gesellschaftlichen Leitbilds „Nachhaltigkeit“ und der pädagogischen Leitidee „Mündigkeit“ zwei Entwicklungspfade für die BWP, welche ökonomische Bildung im Kontext gesellschaftlicher Transformation und gesellschaftlicher Partizipation berücksichtigen. In Abschnitt 4 stelle ich meine Arbeitsschwerpunkte innerhalb dieser Entwicklungspfade vor. Abschließend äußere ich meine Wünsche an die BWP.

2 Status quo: Forschungsströmungen zur ökonomischen Bildung

2.1 Theoretisch-konzeptionelle Strömungen

Theoretisch-konzeptionelle Strömungen zur ökonomischen Bildung innerhalb der BWP befassen sich mit der Formulierung von Bildungsstandards und Kompetenzen, der Bestimmung und Begründung von Lerngegenständen sowie der Entwicklung von Lehrmethoden (z. B. Albers 1995; Dubs 1985, 1996; Euler & Hahn 2014; Fischer & Zurstrassen 2014; Kaminski 2017; May 1978, 2010; Reetz 1984; Retzmann 2013). Seit den 1970er-Jahren entstanden vielzählige und z. T. gegenläufige fachdidaktische Konzeptio-

nen, die bis heute in der Forschungsgemeinschaft kontrovers diskutiert werden. Ob- schon all diese Konzeptionen den allgemeinbildenden Charakter der ökonomischen Bildung betonen, lassen sie sich v. a. entlang der Kriterien Perspektivität (Ökonomik, Ökonomie), Disziplinarität (monodisziplinär, multidisziplinär, interdisziplinär) und Paradigmatizität (monoparadigmatisch, multiparadigmatisch) kontrastieren (ausführ- lich bei Ackermann 2021c, 2023; Hedtke 2011; Kruber 1997) (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Konzeptionen ökonomischer Bildung

Kriterium	Ausprägung
Perspektivität	Ökonomik als <i>Wissenschaftsbereich</i> <ul style="list-style-type: none"> wissenschaftliche Theorien und Modelle, Denkfiguren¹ Wissenschaftsorientierung (S1) oder Wissenschaftspropädeutik (S2, Gymnasium)
	Ökonomie als <i>Wirklichkeitsbereich</i> <ul style="list-style-type: none"> reale ökonomische Phänomene und Probleme, ökonomisch geprägte Situationen individuelle Lebensbewältigung, gesellschaftliche Teilhabe
Disziplinarität	Monodisziplinär (singulär) <ul style="list-style-type: none"> Wirtschaftswissenschaften: VWL oder BWL epistemologische und methodologische Wissensbestände
	Multidisziplinär (additiv) <ul style="list-style-type: none"> Sozialwissenschaften: Wirtschaft (VWL, BWL), Recht, Politologie, Soziologie epistemologische und methodologische Wissensbestände, sequenziell oder parallel
	Interdisziplinär (integrativ) <ul style="list-style-type: none"> Sozialwissenschaften: Wirtschaft (VWL, BWL), Recht, Politologie, Soziologie Wissensbestände und -zugänge aus mehreren Disziplinen für komplexe gesellschaftliche Problemstellungen und kontroverse, ganzheitliche Lösungsansätze
Paradigmatizität	Monoparadigmatisch: ausschließlich <i>mainstream economics</i> ²
	Multiparadigmatisch: <i>mainstream</i> und <i>non-mainstream economics</i>

Diese theoretisch-konzeptionellen Ansätze sollen der Entwicklung von Lehrplänen und der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements zugrunde gelegt werden. Im Bereich der Curriculumforschung liegen mittlerweile einige empirische Studien zur Verankerung und Ausgestaltung der ökonomischen Bildung in Lehrplänen der Sekundarstufe 2 im DACH-Raum vor (z. B. Ackermann 2021a; Fridrich 2018; Macha 2019; Marx 2015; Siegfried & Hangen 2020). Hingegen ist in den Bereichen der Professions-

1 Bsp.: Verhaltenstheorie (*rational choice theory*), Systemtheorie (Kreislaufzusammenhänge) und Ordnungstheorie (Ordnungszusammenhänge).

2 Mit *mainstream economics* sind theoretische Ansätze und Methoden gemeint, die in der wirtschaftswissenschaftlichen Forschung und Lehre dominieren (Dequech, 2012). In der Literatur ist indes strittig, ob *mainstream economics* mit neoklassisch bzw. neoklassisch geprägt gleichgesetzt werden kann (z. B. Lee, 2012) oder davon abzugrenzen ist (z. B. Lawson, 2006). In der wirtschaftswissenschaftlichen Dogmengeschichte wird die ursprüngliche Denkschule des ausgehenden 19. Jahrhunderts als «Neoklassik» bezeichnet (*mainstream*); Weiterentwicklungen dieser «Neoklassik» werden unter neoklassisch geprägte Denkschulen zusammengefasst (neoklassischer *mainstream*) (Hirte & Thieme, 2013, S. 11 ff.).

forschung und Lehr-Lernforschung empirisch weitgehend ungeklärt, wie sich diese Konzeptionen ökonomischer Bildung im fachdidaktischen Wissen und Handeln von Lehrkräften sowie in fachdidaktischen Lernprozessen und Lernergebnissen von Schülerinnen und Schülern niederschlagen.

2.2 Empirische Strömungen

Empirische Strömungen zur ökonomischen Bildung innerhalb der BWP beschäftigen sich mit der Modellierung und Operationalisierung psychologischer Konstrukte, der Entwicklung psychometrischer Testinstrumente, der Validierung von Testergebnissen im Quer- und Längsschnitt sowie der Wirkung didaktischer Interventionen auf Testergebnisse (z. B. Ackermann 2019; Beck 1993; Eberle et al. 2016; Lehmann & Seeber 2007; Macha 2015; Müller et al. 2007; Schumann & Eberle 2014; Schumann et al. 2017; Seeber et al. 2018; Seeber 2009b; Siegfried & Ackermann 2020; Sticca et al. 2018; Würth & Klein 2001). Angelehnt an das Kompetenzkonzept von Weinert (2001, S. 27–28) werden seit den 1990er-Jahren psychometrische Kompetenzmodelle mit kognitiven, motivationalen und volitionalen Facetten spezifiziert. Zu den einschlägigen Testinstrumenten für ökonomische Kompetenz auf der Sekundarstufe 2 zählen der Wirtschaftskundliche Bildungs-Test (WBT)³ (z. B. Beck 1993), der OEKOMA-Test⁴ (z. B. Schumann & Eberle 2014), der *Test of Economic Competence* (TEC)⁵ (z. B. Seeber et al. 2018) und der wirtschaftsbürgerliche Kompetenztest (WBK-Test)⁶ (Ackermann 2019; Eberle et al. 2016) (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Konstrukte und Testinstrumente ökonomischer Kompetenz

Konstrukt	Testinstrument	Inhaltsbereiche	Itemformat
Ökonomisches Wissen und Denken	Wirtschaftskundlicher Bildungs-Test (WBT)	Volkswirtschaftslehre: Grundlagen, Mikroökonomie, Makroökonomie, internationale Beziehungen	total 46, 100 % gebunden
Ökonomisches Wissen und Können	OEKOMA-Test	Volkswirtschaftslehre: Mikroökonomie, Makroökonomie, Außenwirtschaft Betriebswirtschaftslehre: Strategische Unternehmensführung; Bereiche der Unternehmung, Corporate Finance	ca. 90 % gebunden

- 3 Ökonomische Bildung umfasst drei Dimensionen: (1) Ökonomisches Wissen und Denken, (2) Einstellungen zum ökonomischen Wissen und Denken, (3) ökonomiebezogene moralische Urteilsfähigkeit (Beck 1989). Der WBT ist eine Übersetzung und Normierung des *Test of Economic Literacy* (TEL2) (Soper & Walstad 1987) und war das erste standardisierte Testverfahren für ökonomische Kompetenz im deutschsprachigen Raum.
- 4 Das «Modell» ökonomischer Kompetenz umfasst drei Dimensionen: (1) ökonomisches Wissen und Können, (2) Interesse an ökonomischen Problemstellungen und motivationale Orientierungen zur Lösung dieser Problemstellungen, (3) Einstellungen und Werthaltungen zur reflektierten und verantwortungsvollen Lösung ökonomischer Problemstellung (Schumann & Eberle 2014).
- 5 Das Integrationsmodell ökonomischer Kompetenz (IÖK) umfasst drei Kompetenzbereiche (Entscheidung & Rationalität, Beziehung & Interaktion, System & Ordnung) und drei Lebenssituationen bzw. Rollen (Konsument:in, Erwerbstätiger:in, Bürger:in) (Seeber et al. 2018).
- 6 Das Kompetenzmodell für ökonomischen Bildung umfasst eine Strukturebene (Lebensbereiche) und eine Prozessebene (Kognitionsprozesse: Informationsverarbeitung, Problemlösen)

(Fortsetzung Tabelle 2)

Konstrukt	Testinstrument	Inhaltsbereiche	Itemformat
Integratives Modell ökonomischer Kompetenz (IÖK)	Test of Economic Competence (TEC)	Kompetenzbereiche: Entscheidung & Rationalität, Beziehung & Interaktion, System & Ordnung Lebenssituationen/Rollen: Konsument:in, Erwerbstätige:r, Bürger:in	total 32, ca. 15 % gebunden
Wirtschaftsbürgerliche Kompetenz	revidierter Test zur wirtschaftsbürgerlichen Kompetenz (WBK-T2)	Problemstellungen im gesamtgesellschaftlichen/gesamtwirtschaftlichen Lebensbereich: Altersvorsorge, Energieversorgung, Staatsverschuldung, Managervergütungen	total 32, ca. 50 % gebunden

Der WBK-T2 ermöglicht aufgrund seiner Inhalts- und Formatspezifikationen (Themenlogik, ausgewogene Itemformate) die Simulation komplexer Problemstellungen und kontroverser Lösungsansätze in einer Gesellschaft. Die Testergebnisse sind hinsichtlich der sozioökonomischen Facette der wirtschaftsbürgerlichen Kompetenz valide interpretierbar, also i. S. e. ökonomischen Bildung für gesellschaftliche Teilhabe. Allerdings wurde der WBK-T2 bisher erst bei kleineren Stichproben eingesetzt; eine breitere Untersuchung steht noch aus.

3 Entwicklungspfade: Forschungspotenziale zur ökonomischen Bildung

3.1 Nachhaltigkeit: Bildung für nachhaltige Entwicklung als pädagogische Leitidee für gesellschaftliche Transformation

3.1.1 Problemaufriss

Die Übernutzung und Zerstörung der natürlichen Ressourcen (z. B. Biodiversitätsverlust, Schadstoffemissionen) sowie die Zunahme der sozialen Ungleichheit (z. B. Bildungschancen, Einkommensunterschiede, Prekarisierung) stellen zentrale Herausforderungen der globalen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts dar (Blättel-Mink & Hickel 2021; Steffen et al. 2015). Diese großen Herausforderungen sind ohne eine entsprechende gesellschaftliche Transformation, d. h. eine „Entwicklung zur Nachhaltigkeit“ (Vieweg 2019, S. 92) nicht zu bewältigen.

Konzepte der Nachhaltigkeit umfassen drei sachliche Dimensionen: ökonomisch, sozial, ökologisch (übersichtlich bei Ackermann & Albrecht, angenommen; Vieweg 2019, S. 26–32; von Hauff 2021, S. 35–39). Die *ökonomische Dimension* der Nachhaltigkeit zielt auf den Erhalt und die Erhöhung des Lebensstandards in räumlicher und zeitlicher Perspektive. Sie bezieht sich auf materielle Lebensgrundlagen, d. h. die wirtschaftliche Produktion und Distribution von Gütern. Die *soziale Dimension* der Nachhaltigkeit zielt auf den Erhalt und die Stärkung des Zusammenhalts in und zwischen

einzelnen Gemeinschaften sowie in der gesamten Gesellschaft. Sie bezieht sich auf immaterielle Lebensgrundlagen, d. h. das menschliche Zusammenleben in Freiheit, Gerechtigkeit und Humanität. Die *ökologische Dimension* der Nachhaltigkeit zielt auf den Erhalt und die Regenerierung der ökologischen Systeme. Diese bilden die natürliche Lebensgrundlage (*life support system*) aller menschlichen Aktivitäten und haben verschiedene Funktionen (z. B. ökonomisch, sozial, kulturell, psychologisch).

Konzepte der Nachhaltigkeit lassen sich verschiedenen Paradigmen im Kontinuum von schwach bis stark zuordnen (übersichtlich bei Ackermann & Albrecht, angenommen; Ott & Döring 2011, S. 103–178; von Hauff 2021, S. 47–66). Das Paradigma der *schwachen Nachhaltigkeit* zielt auf die Aufrechterhaltung und Steigerung der materiellen Lebensgrundlagen und folgt einem anthropozentrischen Weltbild. Die sachlichen Dimensionen werden als gleichwertig (substituierbar) und gleichrangig betrachtet (visualisiert durch Säulen-Diagramm, einfaches Venn-Diagramm oder Triangel-Diagramm). Diese nicht-hierarchische Ordnung der Dimensionen verkennt die planetaren und sozialen Belastungsgrenzen (Steffen et al. 2015). Das Paradigma der *starken Nachhaltigkeit* zielt auf die Bewahrung und Regenerierung der natürlichen Lebensgrundlagen und folgt einem biozentrischen Weltbild. Die sachlichen Dimensionen werden als komplementär (nicht substituierbar) und hierarchisch verstanden (visualisiert durch gestapeltes Venn-Diagramm oder Ring-Diagramm). Diese explizite hierarchische Ordnung der Dimensionen (Ökologie > Soziales > Ökonomie) anerkennt die planetaren und sozialen Belastungsgrenzen als faktische Restriktionen für die gesellschaftliche Transformation (Steffen et al. 2015).

Eine Crux bei der gesellschaftlichen Transformation ist die sachliche, räumliche und zeitliche Interdependenz der analytischen Dimensionen: Die Dimensionen sind in Realität untrennbar miteinander verbunden (Ott & Döring 2011, S. 37; von Hauff 2021, S. 46–47). Eine weitere Crux stellt die Hierarchie der drei sachlichen Dimensionen dar: Jeder Dimension wird konzeptionell eine Schutzwürdigkeit unterstellt, obwohl ideologisch nicht die gleiche Schutzbedürftigkeit anerkannt ist und faktisch nicht die gleiche Schutzbedürftigkeit besteht (Ott & Döring 2011, S. 39).

Bildung ist ein wesentlicher Bestandteil für die gesellschaftliche Transformation, d. h. Entwicklung zur Nachhaltigkeit (Michelsen & Fischer, 2019). Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als transversaler Lehr-Lernbereich basiert auf einem systemorientierten Verständnis von Gesellschaft und einem kompetenzorientierten Verständnis von Bildung (Kuhlmeier & Vollmer 2018; Künzli David et al. 2008; Michelsen & Fischer 2019; Wiek et al. 2011). BNE soll Kompetenzen der Lernenden fördern, um globale Herausforderungen der Gesellschaft im 21. Jahrhundert zu *verstehen* und um die gesellschaftliche Transformation *mitzugestalten* (éducation21 2018; UNESCO 2017). Es geht insbesondere um die Förderung von Gestaltungskompetenz, d. h. „das nach vorne weisende Vermögen, die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“ (de Haan & Harenberg 1998, S. 62).

Ökonomische Bildung kann in zweifacher Hinsicht als Bestandteil von BNE aufgefasst werden. Erstens sind tradierte und neuere Lerngegenstände der ökonomischen

Bildung (z. B. natürliche Ressourcen als Produktionsfaktoren, Internalisierung externer Umweltkosten, Einkommensverteilung und -umverteilung, Lebensstandard im räumlichen und zeitlichen Vergleich) in der ökonomischen, aber auch der sozialen und ökologischen Nachhaltigkeitsdimension verankert. Zweitens sind die Kompetenzbereiche der ökonomischen Bildung (Wahrnehmen und Orientieren, Analysieren und Beurteilen, Entscheiden und Reflektieren) durchaus mit BNE-Kompetenzen vereinbar.

3.1.2 Aufgabenfelder der BWP

Innerhalb des Entwicklungspfads „Nachhaltigkeit“, d. h. der pädagogischen Leitidee BNE zur Gestaltung der gesellschaftlichen Transformation im 21. Jahrhundert leite ich für die BWP als wissenschaftliche Disziplin und ihren Gegenstand ökonomische Bildung folgende Aufgabenfelder ab:

- Wissenschaftlicher Diskurs: Wie verortet sich die BWP als Disziplin im wissenschaftlichen und politischen Diskurs zur gesellschaftlichen Transformation? Wie wird dieser Diskurs innerhalb der BWP geführt? Inwiefern grenzt sich der Diskurs in der BWP vom Diskurs in anderen Disziplinen ab (v. a. Wirtschaftswissenschaften, Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften)?
- Gesellschaftliches Leitbild (Nachhaltigkeit, gesellschaftliche Transformation): Welches Paradigma der Nachhaltigkeit dominiert innerhalb der BWP? Inwiefern beeinflusst dieses Paradigma die Forschung und Lehre innerhalb der BWP? Inwiefern wird das zugrunde liegende Paradigma in den Arbeiten von Forschenden und Lehrenden der BWP explizit gemacht? Wie wird unter diesem Paradigma der Nachhaltigkeit „Wirtschaften“ verstanden?
- Pädagogische Leitidee (BNE): Welche Konzepte von BNE werden in der BWP diskutiert? Welchen Beitrag soll die Schule zur gesellschaftlichen Transformation leisten? Welchen Beitrag kann ökonomische Bildung zur BNE leisten?
- Fachdidaktik und Berufsdidaktik: Wie soll BNE in den Lehrplänen für gymnasiale und berufliche Schulen verankert werden? Welche BNE-Kompetenzen sollen im gymnasialen und beruflichen Unterricht gefördert werden? Welche schulischen Lehr-Lern-Arrangements eignen sich zur Förderung und Beurteilung von BNE-Kompetenzen? Wie können Kompetenzen für BNE der Schüler:innen modelliert, operationalisiert und validiert werden?

3.2 Mündigkeit: *citizenship education* als pädagogische Leitidee für gesellschaftliche Partizipation

3.2.1 Problemaufriss

Zu den übergeordneten Bildungszielen der Sekundarstufe 2 im deutschsprachigen Raum gehören die persönliche Lebensbewältigung und die gesellschaftliche Teilhabe (BMBWF 1984; EDK 1994; KMK 1972; SBFI 2006, 2012), d. h. Jugendliche sollen Verantwortung für sich selbst und in der Gesellschaft übernehmen. Mit diesem gesellschafts- und bildungspolitischen Auftrag hinsichtlich der Befähigung zur Mündigkeit in einer gegenständlichen, personalen und sozialen Dimension (Roth 1971) kommt der Schule

eine große Bedeutung in der demokratischen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts zu (Criblez et al. 1999).

Das Bildungsideal der ökonomischen Bildung fußt auf zwei Elementen, die sich aus dem „Spannungsverhältnis zwischen Mensch und Welt“ (Albers 1995, S. 2) ableiten lassen: *mündige Persönlichkeit* und *ökonomisch geprägte Lebenssituationen*. Ökonomische Bildung soll „Jugendliche zur Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen [...] befähigen, zur Teilhabe an und Mitgestaltung von Gesellschaft sowie zur Reflexion der ethischen Implikationen wirtschaftlichen Handelns und der wirtschaftsethisch fundierten Lösungsansätze für individuelle und gesellschaftliche Probleme“ (Kaminski 2017, S. 37).

Ökonomisch geprägte Lebenssituationen sind komplexe Anforderungssituationen, die sich in verschiedenen Lebensbereichen stellen: im persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Bereich (ausführlich bei Ackermann 2019, S. 62–67; 2021c). Beispielsweise ergeben sich Anforderungssituationen im *gesellschaftlichen Bereich* in der Schnittmenge von Politik und Ökonomie, d. h. in verschiedenen Politikfeldern wie z. B. Beschäftigungspolitik, Sozialpolitik, Migrationspolitik, Umweltpolitik (Kruber 2005, S. 78–79, 109). Damit sind Wertekonflikte verbunden, die sich im Bestreben um Effizienz, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit ergeben (Tafner 2017; Ulrich 2005).

Die Bewältigung ökonomisch geprägter Anforderungssituationen erfordert fachliche und überfachliche sowie kognitive und metakognitive Fähigkeiten (Ackermann 2021c). Zum Kern der fachlichen Kompetenzen gehören: (1) *Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit* (wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge differenziert wahrnehmen und fundiert verstehen); (2) *Analyse- und Urteilsfähigkeit* (wirtschaftliche und gesellschaftliche Problemstellungen systematisch analysieren, Lösungsansätze kriteriengeleitet beurteilen); (3) *Entscheidungs- und Reflexionsfähigkeit* (informierte und begründete Entscheidung in wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Situationen fällen, Entscheidungen reflektieren) (DEGÖB 2009; Dubs 2007; Kutscha 2014; Seeber et al., 2012; Weber 2005). Zu den relevanten überfachlichen Kompetenzen zählen: (1) *methodisch-technische Fähigkeiten* (z. B. basale Sprachkompetenzen, ICT-Kompetenzen, Denkfähigkeiten, Lernstrategien); (2) *personale Fähigkeiten* (z. B. reflexive Fähigkeiten, Leistungsmotivation, Selbstwirksamkeit); (3) *sozial-kommunikative Fähigkeiten* (z. B. Dialogfähigkeit, Koordinationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit) (Euler 2020; Grob & Maag Merki 2001).

Ökonomische Bildung kann als Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe betrachtet werden (Seeber, 2009a). Allerdings erfahren die Lebensbereiche und ihre Anforderungssituationen unterschiedliche Gewichtung und Vertiefung je nach Schulstufe und Schulform. So kommt den Anforderungssituationen im gesellschaftlichen Lebensbereich auf der Sekundarstufe 2, im Hinblick auf Volljährigkeit und politische Mündigkeit, eine größere Relevanz zu (Ackermann 2021a). Umgekehrt sind diese Anforderungssituationen für die gymnasialen und beruflichen Bildungsgänge gleichsam relevant (Dubs 2013; Eberle 2015; Tafner 2017). Für die beruflichen Schulen insbesondere dann, wenn der Lehrplan allgemeinbildende Lernbereiche wie ökonomische Bildung festlegt.

3.2.2 Aufgabenfelder der BWP

Innerhalb des Entwicklungspfads „Mündigkeit“, d. h. der pädagogischen Leitidee *citizenship education* für die gesellschaftliche Partizipation im 21. Jahrhundert, leite ich für die BWP als wissenschaftliche Disziplin und ihren Gegenstand ökonomische Bildung folgende Aufgabenfelder ab:

- Pädagogische Leitidee (Mündigkeit, gesellschaftliche Teilhabe): Welchen Beitrag soll die Schule zur gesellschaftlichen Teilhabe der Schüler:innen leisten? Welchen Beitrag kann ökonomische Bildung zur gesellschaftlichen Teilhabe leisten? In welchem Spannungsverhältnis stehen die Bildungsziele gesellschaftliche Teilhabe, persönliche Entfaltung und berufliche Qualifizierung?
- Fachdidaktik und Berufsdidaktik: Welche fachspezifischen und fachübergreifenden Konzepte von gesellschaftlicher Teilhabe gelten für die verschiedenen Fächer (Einzelfächer, Verbundfächer)? Welche berufsspezifischen und berufsübergreifenden Konzepte von gesellschaftlicher Teilhabe gelten für die verschiedenen Berufsfelder (kaufmännisch, technisch-gewerblich, gesundheitlich-sozial, künstlerisch)? Welche schulischen Lehr-Lern-Arrangements eignen sich zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe? Wie können fachliche und überfachliche Kompetenzen für gesellschaftliche Teilhabe der Schüler:innen modelliert, operationalisiert und validiert werden?

4 Persönliche Arbeitsschwerpunkte

4.1 Curriculumforschung: Gesellschaftliche Teilhabe und transversale Kompetenzen

Im Bereich der *Curriculumforschung* möchte ich den Schwerpunkt „gesellschaftliche Teilhabe und transversale Kompetenzen“ aufgreifen. In meinen bisherigen Arbeiten beschäftigte ich mich mit fachdidaktischen und berufsdidaktischen Konzeptionen in Lehrplänen auf der Sekundarstufe 2, insbesondere Bildungsziele, überfachliche und fachliche Kompetenzen sowie Lerngegenstände (Ackermann 2021a, 2021b; Ackermann & Heinecke, im Druck; Ackermann & Ruoss, im Druck; Ruoss et al., 2023).

Die finalen Bildungsziele der gymnasialen Oberstufe werden in der Literatur mit den Formeln „allgemeine Hochschulreife“ und „vertiefte Gesellschaftsreife“ zusammengefasst (Eberle & Brüggemann, 2013). Während sich die gymnasialpädagogische Forschung in den letzten Jahren vorwiegend der „allgemeinen Hochschulreife“ bzw. basalen Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit widmete (z. B. Oepke et al. 2019; Oepke & Eberle 2016), stellt die „vertiefte Gesellschaftsreife“ bzw. gesellschaftliche Teilhabe weiterhin ein Forschungsdesiderat dar (Frese-Germann 2021). Hier bietet sich eine Lehrplananalyse aus drei Gründen an. Erstens verdichtet der Lehrplan gesellschaftliche Erwartungen an ein Schulfach bezüglich Wissens- und Wertevermittlung (Künzli 2009). Zweitens unterscheiden sich in einem föderalistischen Bildungssystem die Lehrpläne z. T. erheblich voneinander (Ackermann 2021a; Ackermann & Ruoss, im Druck; Fridrich 2018; Ruoss et al., 2023; Siegfried & Hangen 2020). Drittens

sind Lehrpläne von unterschiedlichen und mitunter gegenläufigen fachdidaktischen Konzeptionen geprägt (z. B. Engartner et al. 2021; Retzmann 2013; Weißeno et al. 2018).

Im laufenden Forschungsprojekt sollen die Akzentuierung und Differenzierung des Bildungsziels „vertiefte Gesellschaftsreife“ in Lehrplänen für die gymnasiale Oberstufe der Deutschschweiz und für die sozialwissenschaftlichen Fächer (Wirtschaft & Recht, Geografie, Geschichte) untersucht werden. Hierbei werden folgende Fragestellungen bearbeitet: (F1) Welche Konzepte von gesellschaftlicher Teilhabe finden sich in den Lehrplänen der sozialwissenschaftlichen Fächer? (F2) Inwiefern können diese Konzepte als fachspezifisch bzw. fachübergreifend interpretiert werden? Als Ergebnis soll ein interdisziplinäres, fachdidaktisches Rahmenmodell für die „vertiefte Gesellschaftsreife“ entworfen werden, das zur Erreichung dieses Bildungsziels am Gymnasium beitragen kann.

4.2 Lehr-Lernforschung: Argumentieren zu gesellschaftlichen Problemstellungen

Im Bereich der *Lehr-Lernforschung* möchte ich den Schwerpunkt „Argumentieren zu gesellschaftlichen Problemstellungen“ weiterverfolgen. Meine bisherigen Arbeiten befassten sich mit domänenspezifischen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe 2 bezüglich gesellschaftlicher Problemstellungen, insbesondere Sachwissen (Ackermann 2019; Schumann et al. 2017; Siegfried & Ackermann 2020) und Argumentationsfähigkeit (Ackermann & Kavadarli 2022; Ackermann & Siegfried, in preparation).

Zivilgesellschaftliches Argumentieren (*civic argumentation*) zielt darauf ab, die gesellschaftliche Teilhabe der Schüler:innen zu fördern und eine Dialogkultur unter Bürgerinnen und Bürgern (*citizen culture*) zu schaffen (Ross 2021; Tiberghien 2007). Ausgangspunkt des damit intendierten diskursiven Lernprozesses sind Situationen bzw. Problemstellungen im gesellschaftlichen Lebensbereich (z. B. Agrarhandel, Altersvorsorge, Energieversorgung). Diese Problemstellungen sind komplex und ihre möglichen Lösungen werden kontrovers verhandelt (Eberle 2015; Sadler 2004; Simonneaux 2007). Das Argumentieren zu gesellschaftlichen Problemstellungen erfordert den Rückgriff auf fachliches Wissen (z. B. ökonomische und rechtliche Konzepte), fachliche Prozeduren (z. B. Analysieren, Beurteilen, Begründen) und sprachliche Techniken (z. B. Rechtfertigung, Überzeugung, Verhandlung) (Ackermann & Kavadarli 2022). Die dabei generierten Argumente können mündlich oder schriftlich verbalisiert werden, sie sind typischerweise evidenzbasiert und wertorientiert (Kolstø 2004; Sadler & Donnelly 2006). Das Argumentieren in den sozialwissenschaftlichen Fächern auf der Sekundarstufe 2 ist im deutschsprachigen Raum noch weitgehend unerforscht. Insbesondere für die Domäne „Politik und Wirtschaft“ sind erst wenige theoretische und empirische Arbeiten verfügbar (Ackermann & Kavadarli 2022; Gronostay 2019; Siegfried 2021). Es fehlen insbesondere empirische Studien zur systematischen Erfassung und gezielten Förderung argumentativer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern.

Mit dem laufenden Forschungsprojekt sollen folgende Desiderate aufgegriffen werden (Ackermann & Siegfried 2022): Entwicklung domänenspezifischer Rahmenmodelle und Analyseinstrumente zur Feststellung der Argumentqualität, Untersuchungen domänenspezifischer schriftlicher und mündlicher Argumentationsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern, Entwicklung und Umsetzung von Lehr-Lern-Arrangements zur wirkungsvollen Förderung domänenspezifischer Argumentationsfähigkeit im Unterricht und die Entwicklung evidenzbasierter Weiterbildungsangebote für Lehrer:innen. Es werden folgende Fragestellungen bearbeitet: (F1) Wie sind die strukturellen und inhaltlichen Kriterien der Argumentqualität vor und nach einer Intervention ausgeprägt? (F2) Welche Profile der Argumentqualität lassen sich vor und nach der Intervention identifizieren? (F3) Wie hängen schriftliche und mündliche Argumentqualität zusammen? (F4) Wie hängen domänenspezifische Argumentqualität und domänenspezifisches Sachwissen zusammen? Die Erkenntnisse über die schriftliche Argumentqualität bei Gymnasialschülerinnen und -schülern sind richtungweisend für die wirksame Förderung des Argumentierens zu gesellschaftlichen Problemstellungen im Unterricht der sozialwissenschaftlichen Fächer.

4.3 Professionsforschung: Nachhaltigkeit und BNE an Hochschulen

Im Bereich der *Professionsforschung* möchte ich einen neuen Schwerpunkt auf „Nachhaltigkeit und BNE an Hochschulen“ legen. Eine erste Arbeit untersuchte Konzepte der Nachhaltigkeit und Modelle der Ökonomik (Ackermann & Albrecht, angenommen).

Das Etikett „Nachhaltigkeit“ ist politisch *en vogue*. Es fließt als Denkhaltung in Leitbilder von Bildungsinstitutionen („Unsere Werte“) und als Handlungsmaxime für Akteurinnen und Akteure in diesen Institutionen („Unser Engagement“) ein. Des Weiteren findet BNE als transversales Thema Eingang in Studienprogramme von Hochschulen und Lehrpläne von Schulen (z. B. D-EDK 2014; EDK 2023). Die Kontrastierung der Konzepte der Nachhaltigkeit impliziert jedoch, dass nicht bloß in wissenschaftlichen Aufsätzen und Lehrbüchern mannigfaltige Konzepte der Nachhaltigkeit zu finden sind, sondern auch bei Lehrenden und Lernenden, mitunter aufgrund ihrer disziplinären und politischen Sozialisierung. Über das Verständnis von Nachhaltigkeit bei Dozierenden und Studierenden an Institutionen der Lehrer:innenbildung (z. B. pädagogische Hochschulen) ist derzeit jedoch wenig bekannt. Jüngere empirische Studien weisen darauf hin, dass Hochschuldozierende (z. B. Goller & Rieckmann 2022; Reid & Petocz 2006) und Lehramtsstudierende (z. B. Baumann & Niebert 2020; Huser & Niebert 2018) verschiedener Fachbereiche kein kohärentes Verständnis von Nachhaltigkeit bzw. zu singulären Aspekten der Nachhaltigkeit (z. B. Klimawandel, Demokratie) haben.

Im geplanten Forschungsprojekt sollen Vorstellungen von Nachhaltigkeit bei Dozierenden und Studierenden an Institutionen der Lehrer:innenbildung untersucht werden. Folgende Fragestellungen könnten hierbei leitend sein: (F1) Welche Konzepte der Nachhaltigkeit lassen sich in den Studienprogrammen identifizieren? (F2) Wie unterscheiden sich die Studienprogramme für Lehrer:innen an gymnasialen und beruflichen Schulen? (F3) Welche Vorstellungen von „Nachhaltigkeit“ und der Dimension „Wirt-

schaft“ haben Dozierende und Studierende in der Lehrer:innenbildung (z. B. Status vs. Prozess, deskriptiv vs. normativ, eindimensional vs. mehrdimensional)? (F4) Inwiefern unterscheiden sich diese Vorstellungen nach Rolle (Dozent:in, Student:in), Schulstufe (obligatorisch, nachobligatorisch), Fachbereich (Gesellschaftswissenschaften, Naturwissenschaften) und Institution (deutschsprachig, französischsprachig)? Als Ergebnis soll eine Typologisierung der diversen Verständnisse von Nachhaltigkeit entstehen, die für die Entwicklung von Studienprogrammen (Schnittstellen, Leerstellen) und die Gestaltung von Lehrveranstaltungen genutzt werden kann.

5 Ausklang

Mein Beitrag versteht sich als ein Plädoyer für eine ökonomische Bildung an gymnasialen und beruflichen Schulen im Kontext gesellschaftlicher Transformation und gesellschaftlicher Partizipation. Die von mir entworfenen Entwicklungspfade können zum Reflektieren und Diskutieren in der BWP anregen. Sie können Impulse liefern für neue Forschungsprojekte oder gar ein Forschungsprogramm. Ich wünsche mir, dass sich die BWP wissenschafts- und praxisorientiert mit den gesellschaftlichen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts auseinandersetzt, einen produktiven und konstruktiven Dialog innerhalb und außerhalb der Sektion lebt – und somit ihren Beitrag für eine gestaltbare Zukunft leistet.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, N. (2019). *Wirtschaftsbürgerliche Kompetenz Deutschschweizer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten: Kompetenzmodellierung, Testentwicklung und evidenzbasierte Validierung*. Universität Zürich. <https://doi.org/10.5167/uzh-175377>
- Ackermann, N. (2021a). Ökonomische Bildung auf der Sekundarstufe II in der Deutschschweiz: Eine vergleichende Lehrplananalyse hinsichtlich Fachstruktur, Bildungsziele und Lerninhalte. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(1), 14–41. <https://doi.org/10.25162/zbw-2021-0002>
- Ackermann, N. (2021b). Wissen, Handeln, Entfalten: Curriculare Orientierungen und Kompetenzkonzepte entlang der Lehrplanrevisionen der kaufmännischen Berufsbildung in der Schweiz. *Transfer Forschung – Schule*, 7, 54–67.
- Ackermann, N. (2021c). Zum Bildungsideal des «mündigen Wirtschaftsbürgers»: Kompetenzmodell für ökonomische Bildung und Domänenanalyse des gesamtgesellschaftlichen/gesamtwirtschaftlichen Lebensbereichs. In C. Fridrich, U. Hagedorn, R. Hedtke, P. Mittnik & G. Tafner (Hrsg.), *Wirtschaft, Gesellschaft und Politik: Sozioökonomische und politische Bildung in Schule und Hochschule* (S. 147–178). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32910-5_7

- Ackermann, N. (2023). Sozioökonomische Bildung und Disziplinarität am Gymnasium. *Itdb Inter- und transdisziplinäre Bildung*, 1/2023 (Forschungsforum „Sozio | ökonomische Bildung“), 13–15. <https://itdb.ch/index.php/itdb/article/view/1290>.
- Ackermann, N. & Albrecht, M. (angenommen). Nachhaltigkeit als normatives und regulatives Leitbild für eine humane Ökonomie. In G. Tafner, N. Ackermann, U. Hagedorn & C. Wagner-Herrbach (Hrsg.), *Humane Ökonomie – selbstverständlicher Auftrag sozioökonomischer Bildung und Wissenschaft oder sozialromantische Utopie?* Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AGBFN).
- Ackermann, N. & Heinecke, S. (im Druck). Was lernen zukünftige Kaufleute? Eine Systematisierung der Handlungskompetenzen im neuen kaufmännischen Lehrplan für den Lernort Berufsschule in der Schweiz. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial «Überfachliche Kompetenzen in der Berufsbildung»*, hrsg. von A. Barabasch und S. Fischer.
- Ackermann, N. & Kavadarli, B. (2022). Civic argumentation in the economic domain: examining upper high school students' arguments on socio-economic problems in a performance test by applying a domain-specific analytical framework. *Citizenship, Social and Economics Education*, 21(1), 22–42. <https://doi.org/10.1177/20471734211050283>
- Ackermann, N. & Ruoss, T. (im Druck). Gymnasiale Lehrpläne in der multilingualen Schweiz: Eine fachdidaktische Analyse von Bildungszielen, überfachlichen und fachlichen Kompetenzen am Beispiel der ökonomischen Bildung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 45(3).
- Ackermann, N. & Siegfried, C. (2022). A research design for promoting and examining content knowledge and argumentation skills in socio-economic contexts in German-speaking countries. *Journal of Comparative and International Education*, 17(2), 174–195. <https://doi.org/10.1177/17454999221077849>
- Ackermann, N. & Siegfried, C. (in preparation). Quality of written arguments on energy policy in a classroom intervention with upper secondary students: the role of cooperative learning activities and individual learning characteristics.
- Albers, H.-J. (1995). Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. In H.-J. Albers (Hrsg.), *Handlungsorientierung und ökonomische Bildung* (S. 1–22). Thomas Hobein.
- Baumann, S. & Niebert, K. (2020). Vorstellungen von Studierenden zur Bedeutung von Nachhaltigkeit im Geographieunterricht: Zur Analyse von Präkonzepten als Ausgangspunkt für die Konzeption einer auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Didaktikveranstaltung. In A. Keil, M. Kuckuck & M. Faßbender (Hrsg.), *BNE-Strukturen gemeinsam gestalten: Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung* (S. 235–261). Waxmann.
- Beck, K. (1989). Ökonomische Bildung – Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 85(7), 579–596.
- Beck, K. (1993). *Dimensionen der ökonomischen Bildung: Messinstrumente und Befunde. Abschlussbericht zum DFG-Projekt: Wirtschaftskundlicher Bildung-Test (WBT). Normierung und internationaler Vergleich*. Universität Erlangen-Nürnberg.

- Blättel-Mink, B. & Hickel, T. (2021). Nachhaltige Entwicklung in einer Gesellschaft des Umbruchs – Zur Einführung. In B. Blättel-Mink, T. Hickler, S. Küster & H. Becker (Hrsg.), *Nachhaltige Entwicklung in einer Gesellschaft des Umbruchs* (S. 1–15). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31466-8_1
- BMBWF (1984). Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen (Fassung vom 05.11.2022). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF).
- Criblez, L., Jenzer, C., Hofstetter, R. & Magnin, C. (1999). *Eine Schule für die Demokratie: Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Peter Lang. <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/176036/>
- D-EDK (2014). *Lehrplan 21 (Freigegebene Vorlage vom 31.10.2014, bereinigte Fassung vom 29.02.2016)*. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf
- de Haan, G. & Harenberg, D. (1998). Nachhaltigkeit als Bildungs- und Erziehungsaufgabe: Möglichkeiten und Grenzen schulischen Umweltlernens. *Der Bürger im Staat*, 2, 100–104.
- DEGÖB (2009). Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe. https://www.degoeb.de/fileadmin/media/medien/09_DEGOEB_Abitur.pdf
- Dequech, D. (2012). Post Keynesianism, Heterodoxy and Mainstream Economics. *Review of Political Economy*, 24(1), 353–368. <https://doi.org/10.1080/09538259.2012.664364>
- Dubs, R. (1985). *Kleine Unterrichtslehre für den Lernbereich Wirtschaft, Recht, Staat und Gesellschaft*. Sauerländer.
- Dubs, R. (1996). Komplexe Lehr-Lern-Arrangements im Wirtschaftsunterricht: Grundlagen, Gestaltungsprinzipien und Verwendung. In K. Beck (Hrsg.), *Berufserziehung im Umbruch: Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung* (S. 159–172). Dt. Studien-Verlag.
- Dubs, R. (2007). Bildungsstandards für die Fächer Wirtschaft und Recht. In P. Labudde (Hrsg.), *Bildungsstandards am Gymnasium? Korsett oder Katalysator?* (S. 305–314). Hep.
- Dubs, R. (2013). Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II. In T. Retzmann (Hrsg.), *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II: Konzepte, Analysen und empirische Befunde* (S. 13–25). Wochenschau.
- Eberle, F. (2015). Die Förderung ökonomischer Kompetenzen zwischen normativem Anspruch und empirischer Rationalität: Am Beispiel der Schweizer Sekundarstufe II. *Empirische Pädagogik*, 29(1), 10–34.
- Eberle, F. & Brüggemann, C. (2013). *Bildung am Gymnasium*. EDK.
- Eberle, F., Schumann, S., Kaufmann, E., Jüttler, A. & Ackermann, N. (2016). Modellierung und Messung wirtschaftsbürgerlicher Kompetenz von kaufmännischen Auszubildenden in der Schweiz und in Deutschland (CoBALIT). In K. Beck, M. Landenberger & F. Oser (Hrsg.), *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung: Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT* (S. 93–117). W. Bertelsmann Verlag.

- EDK (1994). *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994. Empfehlung an die Kantone gemäss Art. 3 des Schulkonkordats vom 29. Oktober 1970. Mit Handreichung zur Umsetzung*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). <http://edudoc.ch/record/17476/files/D30a.pdf>
- EDK. (2023). *Rahmenlehrplan Maturitätsschulen vom 8. September 2023* (Version für Vernehmlassung). Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). <https://www.edk.ch/de/dokumentation/vernehmlassungen>
- éducation21 (2018). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in Schule und Unterricht*.
- Engartner, T., Hedtke, R. & Zurstrassen, B. (2021). *Sozialwissenschaftliche Bildung: Politik – Wirtschaft – Gesellschaft*. Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838553962>
- Euler, D. (2020). Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 205–217). Springer VS. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_18
- Euler, D. & Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik* (3., aktualisierte Auflage). Haupt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838541648>
- Fischer, A. & Zurstrassen, B. (Hrsg.) (2014). *Sozioökonomische Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Frese-Germann, I. (2021). *Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft: Empirische Bestimmung und Beitrag des Fachs Wirtschaft und Recht zu deren Förderung*. Universität Zürich. <https://doi.org/10.5167/uzh-206490>
- Fridrich, C. (2018). Sozioökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II in Österreich. In T. Engartner, C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft* (S. 81–108). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21218-6_4
- Goller, A. & Rieckmann, M. (2022). What do we know about teacher educators' perceptions of education for sustainable development? A systematic literature review. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 24(1), 36–51. <https://doi.org/10.2478/jtes-2022-0003>
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen: Theoretische Grundlagen und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Peter Lang.
- Gronostay, D. (2019). *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht: Eine Videostudie*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25671-5>
- Hedtke, R. (2011). *Konzepte ökonomischer Bildung*. Wochenschau.
- Hirte, K. & Thieme, S. (2013). *Mainstream, Orthodoxie und Heterodoxie: Zur Debatte um die Ausrichtung sowie einer Klassifizierung der Wirtschaftswissenschaften*. ICAE Working Paper Series, No 16.
- Huser, K. & Niebert, K. (2018). Raumveränderungen früher – heute – in Zukunft: fachliche Vorstellungen von Studierenden des Lehramtes Primarstufe sowie von Expertinnen und Experten. *GeoAgenda*, 5, 28–31.
- Kaminski, H. (2017). *Fachdidaktik der ökonomischen Bildung*. Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838586526>

- KMK (1972). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 18.02.2021)*. Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK).
- Kolstø, S. D. (2004). Students' argumentation: Knowledge, values and decisions. In E. K. Henriksen & M. Odegaard (Hrsg.), *Naturfagenes didaktikk – en disiplin i forandring? Det nordiske forskersymposiet om undervisning i naturfag i skolen* (S. 63–78). Høyskoleforlaget AS.
- Kruber, K.-P. (Hrsg.) (1997). *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung*. Thomas Hobein.
- Kruber, K.-P. (2005). Ökonomische und politische Bildung – der mehrperspektivische Zugriff auf Wirtschaft und Politik. In D. Kahsnitz (Hrsg.), *Integration von politischer und ökonomischer Bildung?* (S. 75–109). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80756-4_3
- Kuhlmeier, W. & Vollmer, T. (2018). Ansatz einer Didaktik der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In T. Tramm, M. Casper & T. Schlömer (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte* (S. 131–151). Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB).
- Künzli David, C., Bertschy, F., de Haan, G. & Plesse, M. (2008). Zukunft gestalten lernen durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: didaktischer Leitfaden zur Veränderung des Unterrichts in der Primarschule. www.transfer-21.de/daten/grundschule/Didaktik_Leifaden.pdf
- Künzli, R. (2009). Curriculum und Lehrmittel. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 134–148). Beltz.
- Kutscha, G. (2014). Ökonomie an Gymnasien unter dem Anspruch des Bildungsprinzips: Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozio-ökonomische Bildung. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 65–80). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Lee, F. S. (2012). Heterodox Economics and its Critics. *Review of Political Economy*, 24(2), 337–351. <https://doi.org/10.1080/09538259.2012.664360>
- Lehmann, R. & Seeber, S. (2007). *ULME III. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen*. Behörde für Bildung und Sport.
- Macha, K. (2015). *Ökonomische Kompetenz messen: Theoretisches Modell und Ergebnisse der Economic Competencies Study (ECOS)*. Lit Verlag.
- Macha, K. (2019). Lernziel Ökonomisierung? Eine computerlinguistische Analyse der Lehrpläne zur ökonomischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen aller Bundesländer in Deutschland. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 35, 1–22.
- Marx, A. (2015). *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Bestandsaufnahme und Bewertung der ministeriellen Vorgaben*. Dissertation. Universität Münster. LIT.
- May, H. (1978). *Arbeitslehre: Wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsdidaktische Grundlagen*. Reinhardt Verlag.

- May, H. (2010). *Didaktik der ökonomischen Bildung* (8. Auflage). De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486711929>
- Michelsen, G. & Fischer, D. (2019). *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2. Auflage). Hessische Landeszentrale für Politische Bildung.
- Müller, K., Fürstenau, B. & Witt, R. (2007). Ökonomische Kompetenz sächsischer Mittelschüler und Gymnasiasten. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103(2), 227–247.
- Oepke, M., Ackermann, N., Brüggelbrock, C., Hartog-Keisker, B., Kükenbrink, A. & Vogel, S. (2019). Der Beitrag gymnasialer Erstsprachenkompetenzen zur Sicherung der allgemeinen Studierfähigkeit. In D. Holtsch, M. Oepke & S. Schumann (Hrsg.), *Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe II: Gymnasial- und wirtschaftspädagogische Perspektiven. Festschrift anlässlich der Emeritierung von Prof. Dr. Franz Eberle* (S. 240–255). Hep.
- Oepke, M. & Eberle, F. (2016). Deutsch- und Mathematikkompetenzen – wichtig für die (allgemeine) Studierfähigkeit? In J. Kramer, M. Neumann & U. Trautwein (Hrsg.), *Abitur und Matura im Wandel. Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte* (S. 215–252). Springer VS.
- Ott, K. & Döring, R. (2011). *Theorie und Praxis starker Nachhaltigkeit*. Metropolis.
- Reetz, L. (1984). *Wirtschaftsdidaktik: eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Klinkhardt.
- Reid, A. & Petocz, P. (2006). University lecturers' understanding of sustainability. *Higher Education*, 51(1), 105–123. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6379-4>
- Retzmann, T. (Hrsg.) (2013). *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II: Konzepte, Analysen und empirische Befunde*. Wochenschau.
- Ross, E. W. (2021). Society, Democracy, and Economics: Challenges for Social Studies and Citizenship Education in a Neoliberal World. In C. Fridrich, U. Hagedorn, R. Hedtke, P. Mittnik & G. Tafner (Hrsg.), *Wirtschaft, Gesellschaft und Politik: Sozioökonomische und politische Bildung in Schule und Hochschule* (S. 33–51). Springer VS. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-658-32910-5_3
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Schroedel.
- Ruoss, T., Ackermann, N. & Stadelmann, T. (2023). Cultures of economic education: Grammar school curricula in a multilingual comparison. *European Educational Research Journal*, 22(6), 781–797. <https://doi.org/10.1177/14749041221099379>
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of research in science teaching*, 41(5), 513–536. <https://doi.org/10.1002/tea.20009>
- Sadler, T. D. & Donnelly, L. A. (2006). Socioscientific argumentation: The effects of content knowledge and morality. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1463–1488. <https://doi.org/10.1080/09500690600708717>
- SBFI (2006). Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht in der beruflichen Grundbildung vom 13.12.2006. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI), vormals Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT).

- SBFI (2012). Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität vom 18.12.2012. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI).
- Schumann, S. & Eberle, F. (2014). Ökonomische Kompetenzen von Lernenden am Ende der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(1), 103–126. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0459-0>
- Schumann, S., Kaufmann, E., Eberle, F., Jüttler, A. & Ackermann, N. (2017). Being an economic-civic competent citizen: A technology-based assessment of commercial apprentices in Germany and Switzerland. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(13), 1–21. <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s40461-017-0056-1>
- Seeber, G. (Hrsg.) (2009a). *Befähigung zur Partizipation: Gesellschaftliche Teilhabe durch ökonomische Bildung*. Wochenschau.
- Seeber, G., Körber, L., Hentrich, S., Rolfes, T. & Haustein, B. (2018). *Ökonomische Kompetenzen Jugendlicher in Baden-Württemberg: Testergebnisse für die Klassen 9, 10 und 11 der allgemeinbildenden Schulen*. Swiridoff.
- Seeber, G., Retzmann, T., Remmele, B. & Jongebloed, H.-C. (2012). *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung: Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen*. Wochenschau.
- Seeber, S. (2009b). Ökonomisches Verständnis. In R. Lehmann & E. Hoffmann (Hrsg.), *BELLA: Berliner Erhebung der Lernausgangslagen arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf „Lernen“* (S. 197–208). Waxmann.
- Siegfried, C. (2021). Fachinhaltliche Interaktionen in Gruppenarbeiten und ihr Einfluss auf den Lernerfolg: Eine Videostudie im problemorientierten Wirtschaftsunterricht. In A. Budke & F. Schäbitz (Hrsg.), *Argumentieren und vergleichen* (S. 259–277). LIT Verlag.
- Siegfried, C. & Ackermann, N. (2020). Die Bedeutung curricularer Lerngelegenheiten im gymnasialen Bereich für die wirtschaftsbürgerliche Kompetenz: Eine explorative Studie. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 9/2020, 1–31. <https://doi.org/https://doi.org/10.7808/zfoeb.2020.9.70>
- Siegfried, C. & Hangen, J. (2020). Formelle Lerngelegenheiten zur Ausbildung ökonomischen Fachwissens: eine bundesweite Lehr- und Modulplananalyse. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 6: Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung, Digitale Festschrift für Eveline Wuttke*, hrsg. v. Karin Heinrichs, Kristina Kögler & Christin Siegfried, 1–22. https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/siegfried_hangen_profil6.pdf
- Simonneaux, L. (2007). Argumentation in Socio-Scientific Contexts. In S. Erduran & M. P. Jiménez-Aleixandre (Hrsg.), *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research* (S. 179–199). Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6670-2_9
- Soper, J. C. & Walstad, W. B. (1987). *Test of Economic Literacy (2nd edition)*. Joint Council on Economic Education (JCEE).
- Steffen, W., Broadgate, W., Deutsch, L., Gaffney, O. & Ludwig, C. (2015). The trajectory of the Anthropocene: The great acceleration. *Anthropocene Review*, 2, 81–98. <https://doi.org/10.1177/2053019614564785>

- Sticca, F., Rohr-Mentele, S. & Forster-Heinzer, S. (2018). Kompetenzentwicklung der kaufmännischen Lernenden (Teilprojekt 1). In D. Holtsch & F. Eberle (Hrsg.), *Untersuchungen zu Lehr-Lernprozessen im kaufmännischen Bereich: Ergebnisse aus dem Leading House LINCA und Schlussfolgerungen für die Praxis* (S. 59–87). Waxmann.
- Tafner, G. (2017). Reflexive Wirtschaftspädagogik – ein neues Selbstverständnis der Disziplin. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 14: Homo oeconomicus oder Ehrbarer Kaufmann – Reflexionen zum Verhältnis der Wirtschaftspädagogik zu den Wirtschaftswissenschaften*, 1–28. http://www.bwpat.de/spezial14/tafner_bwpat_spezial14.pdf
- Tiberghien, A. (2007). Foreword. In S. Erduran & M. P. Jiménez-Aleixandre (Hrsg.), *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research* (S. ix–xv). Springer.
- Ulrich, P. (2005). Sozialökonomische Bildung für mündige Wirtschaftsbürger: Ein programmatischer Entwurf für die gesellschaftliche Rekontextualisierung der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre. St. Gallen.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*.
- Vieweg, W. (2019). *Nachhaltige Marktwirtschaft: Eine Erweiterung der Sozialen Marktwirtschaft* (2. Auflage). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22986-3>
- von Hauff, M. (2021). *Nachhaltige Entwicklung: Grundlagen und Umsetzung* (3. Auflage). De Gruyter. <https://doi.org/https://doi.org/10.1515/9783110722536>
- Weber, B. (2005). Bildungsstandards, Qualifikationserwartungen und Kerncurricula: Stand und Entwicklungsperspektiven der ökonomischen Bildung. In DEGöB (Hrsg.), *Standards in der ökonomischen Bildung* (S. 17–50). Thomas Hobein.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Beltz.
- Weißeno, G., Nickolaus, R., Oberle, M. & Seeber, S. (Hrsg.) (2018). *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken: Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven*. Springer VS. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-658-18892-4>.
- Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218.
- Würth, R. & Klein, H. J. (2001). *Wirtschaftswissen Jugendlicher in Baden-Württemberg: Eine empirische Analyse*. Swiridoff.

Autorin

Prof. Dr. Nicole Ackermann, Pädagogische Hochschule Zürich, Sekundarstufe 2/ Berufsbildung. nicole.ackermann@phzh.ch; <https://phzh.ch/personen/nicole.ackermann>

Ökonomische Bildung als Ausgangs- und Bezugspunkt für die Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik? – Eine (Re)Konstruktion und Kommentierung der Gedanken von Nicole Ackermann

BÄRBEL FÜRSTENAU

Zusammenfassung

Das Konzept der ökonomischen Bildung sowie seine Relevanz für die Bildung für nachhaltige Entwicklung und die Citizenship Education werden aufgegriffen. Ausgewählte weitere Themen zur gegenwärtigen Lage und zu Entwicklungsperspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik werden skizziert.

Schlagerworte: ökonomische Bildung, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bildung für nachhaltige Entwicklung

Abstract

The concept of economic education and its relevance for education for sustainable development and citizenship education are addressed. Selected further topics on the current situation and development perspectives of vocational education and training are outlined.

Keywords: economic education, vocational education and training, education for sustainable development

1 Hintergrund und Zielsetzung

Das zehnjährige Jubiläum der Pleiß-Stiftung ist Ausgangspunkt, die wissenschaftliche Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) zu reflektieren und Entwicklungsperspektiven auszuloten. Preisträger:innen unter den Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern haben ihre je eigene Sichtweise zu dieser Thematik dargestellt, die es – so die Bitte der Herausgeber – durch ältere Kolleginnen und Kollegen zu interpretieren und kommentieren galt. Nicole Ackermann hat Schlaglichter auf die ökonomische Bildung (ÖB) im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit und gesellschaftlicher Transformation sowie Mündigkeit und gesellschaftlicher Partizipation ge-

worfen. Allein der Titel ihres Beitrages lässt die Komplexität des Themas erahnen, weshalb es mir sinnvoll erschien, zunächst einmal zentrale Begriffe in eine Struktur zu bringen. Dabei handelt es sich bereits um eine Interpretation, die Basis für die Kommentierung ist. Es ist zu beachten, dass die Verfasserin des Ursprungstextes und die Kommentatorin aus verschiedenen Hintergründen kommen und unterschiedliche Forschungsschwerpunkte haben. So arbeitet Nicole Ackermann im Kontext der Schweiz und betrachtet die ökonomische Bildung mit Fokus auf allgemeinbildende Schulen der „Sekundarstufe 2“. Ich arbeite im Kontext von Deutschland mit einem Schwerpunkt auf der Lehr-Lernforschung in der Berufsbildung im kaufmännisch-verwaltenden Bereich.

Vor diesem Hintergrund beginne ich mit einer Zusammenfassung des Textes von Nicole Ackermann, um dann in die Interpretation und Kommentierung einzumünden. Die Ausführungen folgen der Struktur des Beitrags von Nicole Ackermann, d. h. dem zentralen Konzept der ÖB und den beiden Entwicklungspfaden der Nachhaltigkeit und Mündigkeit. Anschließend weite ich den Fokus und adressiere unabhängig vom Text von Nicole Ackermann ein paar Gedanken zu Herausforderungen und Entwicklung der wissenschaftlichen Disziplin der BWP. Zielsetzung ist, eine subjektive Einschätzung zur Thematik der ÖB und zur Disziplin der BWP zu geben. Es handelt sich dabei um eine eklektische Zusammenstellung von Gedanken, die nicht den Anspruch verfolgt, vollends den geltenden Maßstäben eines wissenschaftlichen Forschungs- oder Theorietextes gerecht zu werden.

2 Eine zusammenfassende Interpretation des Textes von Nicole Ackermann

Ausgehend von Beck (1989) rückt Nicole Ackermann die ÖB ins Zentrum ihrer Überlegungen und schlägt eine „Revitalisierung“ des Konzeptes vor. ÖB versteht sie als Fachdidaktik Wirtschaftslehre für Schulen und als allgemeinbildenden „Lehr-Lernbereich an gymnasialen und beruflichen Schulen“ (Einleitung ihres Textes), wobei hiermit Curriculum und Unterricht gemeint sind. Als Forschungsströmungen zur ÖB benennt sie zum einen theoretisch-konzeptionelle Strömungen, worunter sie im weitesten Sinne fachdidaktische Fragestellungen (zum Begriff z. B. Kron, 1994) versteht, darunter die Formulierung von Bildungsstandards sowie die Entwicklung von Curricula und Lehr-Lernprozessen. Empirische Strömungen befassen sich ihrer Meinung nach mit der Modellierung und Messung ökonomischer Kompetenz und in diesem Zusammenhang auch mit der Effektivität von Interventionen für die Kompetenzentwicklung.

Ausgehend von der Klärung des grundlegenden Begriffsverständnisses zur ÖB zeigt Nicole Ackermann gesellschaftliche Entwicklungspfade auf, die zugleich Entwicklungspfade für die Disziplin der BWP sein können, da sie Forschungspotenziale für ÖB bergen. Zum einen ist dies die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), deren Bestandteil ÖB ist. Forschungspotenzial besteht dann im Hinblick auf den wissenschaftlichen Diskurs zur gesellschaftlichen Transformation in der BWP im Ver-

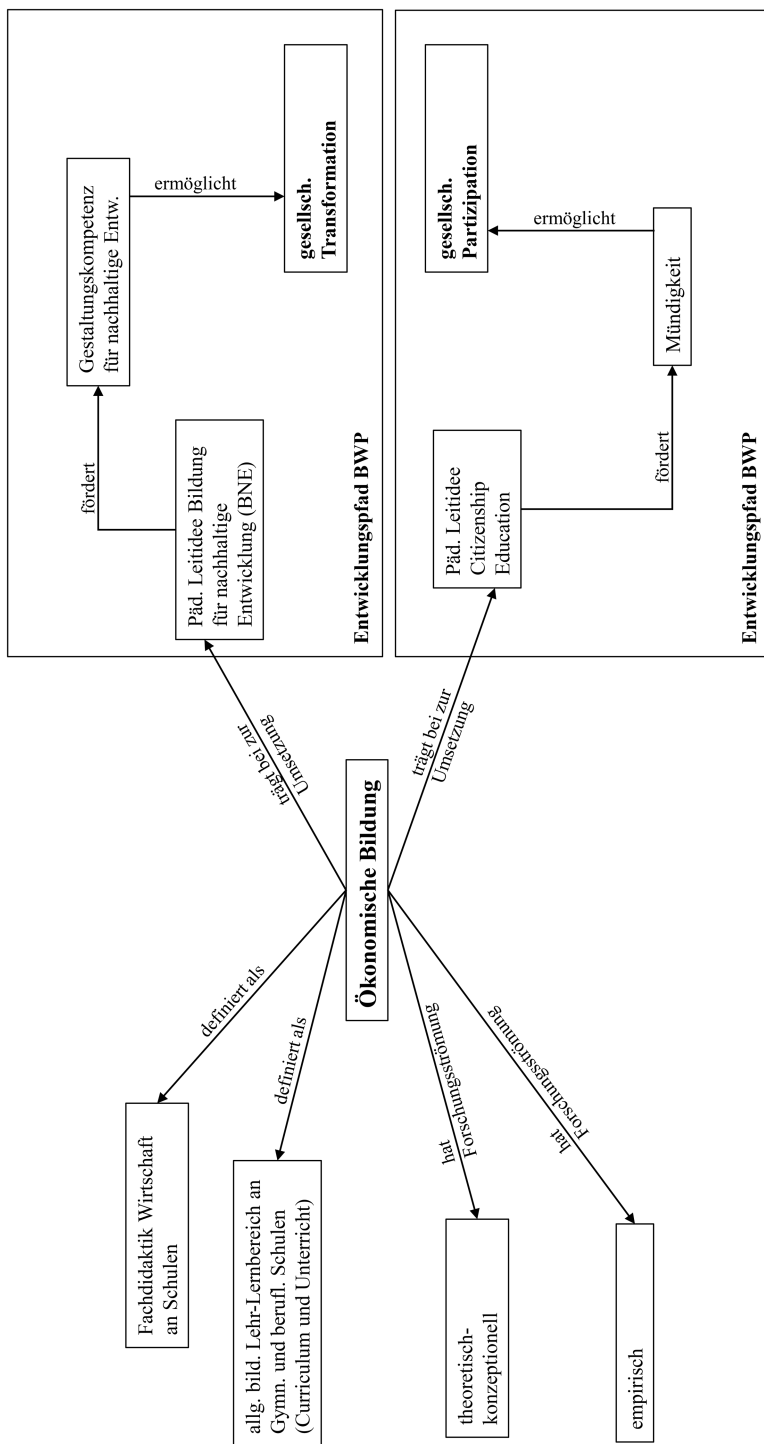


Abbildung 1: Concept Map der Argumentationsstruktur

gleich zu anderen Wissenschaften, im Hinblick auf die Bedeutung von nachhaltigem Wirtschaften, auf den Beitrag der ÖB für BNE sowie auf die Gestaltung von Lehr-Lernarrangements für die Förderung von BNE-Kompetenzen. Zum anderen wird der Entwicklungspfad der Mündigkeit adressiert. Hier soll Citizenship Education als pädagogische Leitidee für gesellschaftliche Partizipation dienen. ÖB kann dazu mutmaßlich einen Beitrag leisten, wobei dieser Beitrag noch zu klären ist. In diesem Zusammenhang sollte auch identifiziert werden, ob sich die Konzepte für gesellschaftliche Teilhabe in Abhängigkeit verschiedener Berufsfelder unterscheiden, welche Kompetenzen für gesellschaftliche Teilhabe relevant sind und wie diese in Lehr-Lernprozessen erworben werden können. Die zentralen Gedanken sollen in einer Concept Map (Fürstenau 2011) dargestellt werden, um deren Struktur zu verdeutlichen (Abb. 1).

3 Kommentierung ausgewählter Gedanken aus dem Text von Nicole Ackermann

Ausgehend von der Zusammenfassung sollen einzelne Aspekte herausgegriffen und kommentiert werden. Es handelt sich dabei um den zentralen Begriff ÖB und die beiden Entwicklungspfade der Nachhaltigkeit bzw. gesellschaftlichen Transformation und der Mündigkeit bzw. gesellschaftlichen Partizipation.

Ökonomische Bildung

Zur Konzeptualisierung von ÖB und zur Forschung im Zusammenhang mit ÖB stellen sich verschiedene Fragen. Zunächst einmal spricht Nicole Ackermann von der „Revitalisierung“ eines wirtschaftspädagogischen Konzepts. Ausgehend davon bleibt zu klären, inwiefern das Konzept (von ihr) revitalisiert wurde und ob zwischenzeitlich, d. h. seit Becks (1989) Aufsatz zur Anatomie von ÖB, ein Vitalitätseinbruch zu verzeichnen war/ist und worin er sich ausdrückt bzw. ausgedrückt hat. Weiterhin ist die Frage, ob es sich bei ÖB um ein wirtschaftspädagogisches oder um ein wirtschaftsdidaktisches Konzept handelt.

Voraussetzung dafür ist zu klären, was unter ÖB zu verstehen ist. Nicole Ackermann fasst ÖB als Fachdidaktik und als allgemeinbildenden Lehr-Lernbereich an Gymnasien und Berufsschulen auf, wobei der Lehr-Lernbereich mit Curriculum und Unterricht gleichgesetzt wird. Diese Gegenüberstellung von Fachdidaktik und Lehr-Lernbereich (Curriculum und Unterricht) erscheint mir schwer verständlich, zumal Fachdidaktik je nach Interpretation auch Fragen des Curriculums und des Unterrichts mit umfasst (z. B. Kron 1994). Im Grundsatz scheint Nicole Ackermanns Auffassung zu ÖB eher einem wirtschaftsdidaktischen Konzept zu entsprechen (s. dazu auch Czycholl 1974; Liening 2019). Ein wirtschaftspädagogisches ist es insofern, als man Wirtschaftsdidaktik als Teilbereich der Wirtschaftspädagogik auffassen kann.

Weiterhin stellt sich die Frage nach der curricularen Verankerung von ÖB – eher in der Allgemeinbildung oder eher in der Berufsbildung, eher als eigenständiges oder eher als integriertes Fach/Verbundfach. Nicole Ackermann schlägt vor, ÖB als Allge-

meinbildung aufzufassen und curricular im Lehrplan für das Gymnasium oder im Lehrplan des allgemeinbildenden Teils der Berufsbildung zu verankern. Eine Äußerung zur Fächerschneidung findet sich in ihrem Text nicht. Die Verortung von ÖB in der Allgemeinbildung wurde bereits 1999 vom Deutschen Aktieninstitut im „Memorandum zur ökonomischen Bildung“ propagiert, da komplexe Wirtschaftsgesellschaften ohne ökonomische Grundkenntnisse schwer durchschaubar sind und erst diese Grundkenntnisse aktive Partizipation am wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Leben ermöglichen (Deutsches Aktieninstitut 1999). Auch die KMK (2001/2008) betrachtet ÖB als „unverzichtbaren Bestandteil“ (S. 7) der Allgemeinbildung. Jedoch ist diese Auffassung nicht unumstritten geblieben, da infrage gestellt wird, ob ÖB einen Beitrag zur Erfüllung des Bildungsauftrages an allgemeinbildenden Schulen leistet oder ob sie nicht vielmehr nur auf fachlich-funktionale Ausbildung im Sinne der Vorbereitung auf einen Beruf ausgerichtet ist und mithin nicht „bildend“ wirkt (Retzmann & Seeber 2022). Ein weiterer Diskussionspunkt ist, ob statt von ÖB nicht geeigneter von sozioökonomischer Bildung gesprochen werden sollte, da politische, soziale und ethische Fragen eng mit ökonomischen Fragen gekoppelt sind (Tafner 2018; Engartner & Krisanthan 2013; Retzmann & Seeber 2022). Aufgrund der genannten thematischen Verflechtungen ist die Fachstruktur und Fachbezeichnung zu überlegen. Hier findet man ÖB als eigenständiges oder als Integrations-/Verbundfach vor (Reinhard, 2000; für Beispiele s. Retzmann & Seeber 2022).

Unabhängig vom Fach ist es eine eigenständige Frage, welche Ziele erreicht und welche Inhalte umgesetzt werden sollen. Im Hinblick auf die Ziele geht es eher um ökonomische Grundbildung (im Sinne von economic literacy) im Kontrast zu einer vertieften oder gar berufsspezifischen Bildung (economic competence), wobei die Abgrenzungen vermutlich nicht immer ganz einfach zu ziehen sind. Hinweise zu Zielen und zur inhaltlichen Ausgestaltung kann die Fachwissenschaft geben. Daneben lassen sich Bildungsstandards einschlägiger Fachgesellschaften heranziehen, wie der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung [DEGÖB] (2004). Neben Zielen und Inhalten ist die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen eine Fragestellung für die ÖB. Vermutlich gibt es keine Methoden, die speziell nur für die ÖB geeignet sind. Fachdidaktische Literatur kann hier unterstützen (z. B. Kaminski 2017). Bezogen auf die Frage der Messung der Zielerreichung kann man auf einschlägige Testverfahren zurückgreifen, wie z. B. die Anpassung des Tests of Economic Literacy für den deutschen Kontext (Förster, Happ & Molerov 2017) zeigt.

Entwicklungslinien BNE und Mündigkeit

Ausgehend vom Konzept der ÖB entwirft Nicole Ackermann zwei Entwicklungspfade für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, und zwar entlang der „pädagogischen Leitideen“ der „Nachhaltigkeit“ und der „Mündigkeit“. In diesem Zusammenhang werden auch Begriffe der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, der „Citizenship Education“, der „gesellschaftlichen Transformation“ und der „gesellschaftlichen Partizipation“ genannt. Dabei würde ich BNE (nicht Nachhaltigkeit) und Citizenship Education (nicht Mündigkeit) als pädagogische Leitideen auffassen, die auf der einen Seite Gestaltungs-

kompetenz für nachhaltige Entwicklung und auf der anderen Seite Mündigkeit (jeweils als Bildungsziele) fördern und damit gesellschaftliche Transformation (in Richtung Nachhaltigkeit) sowie gesellschaftliche Partizipation ermöglichen (Abb. 1; Abschnitt 2).

Angefangen mit dem ersten Entwicklungspfad differenziert Nicole Ackermann die Dimensionen der Nachhaltigkeit nach Triple-Bottom-Line-Zielen, d. h. ökonomischen, ökologischen und sozialen Zielen (Deutscher Bundestag 1998). Weiterhin benennt sie Paradigmen der Nachhaltigkeit (schwache Nachhaltigkeit, starke Nachhaltigkeit). Sie geht davon aus, dass BNE einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung und damit auch zu nachhaltigem Handeln zu leisten vermag. Da sie ÖB als Bestandteil von BNE auffasst, kann folglich auch ÖB einen Beitrag zur Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenz leisten. Was wiederum unter Nachhaltigkeitskompetenz zu verstehen ist, ist zu klären. Dazu bieten verschiedene Rahmenwerke Orientierung (Wiek, Withycombe & Redman 2011), z. B. das European Sustainability Competence Framework for Life-long Learning (Bacigalupo & Punie 2022).

Insgesamt hätte Nicole Ackermann das Potenzial der ÖB für BNE stärker in das Zentrum des Interesses rücken und illustrieren können. Weitergehend stellt sich aus der Perspektive der BWP die Frage, ob dem Thema Nachhaltigkeit nicht auch in der Berufsbildung große Bedeutung zugemessen wird bzw. werden sollte. So ist inzwischen die Standardberufsbildposition „Umweltschutz und Nachhaltigkeit“ für alle Ausbildungsberufe, die ab dem 1. August 2021 in Kraft traten bzw. treten, verbindlich in der jeweiligen Ausbildungsordnung als Mindestanforderung festgeschrieben. Vor diesem Hintergrund ist zu überlegen, inwieweit zwischen BNE und Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) (Rebmann & Schlömer 2019) zu differenzieren ist, ob in der beruflichen Bildung ÖB und/oder wirtschaftsberufliche Bildung zu BNE bzw. BBNE beitragen und wie sie möglicherweise ineinandergreifen.

Der zweite Entwicklungspfad der Citizenship Education zielt auf Mündigkeit und letztlich die Befähigung zu gesellschaftlicher Partizipation. Damit trägt dieser Entwicklungspfad – wie Nicole Ackermann schreibt – zum Ideal der ÖB bei, dergemäß es gilt, mündige Persönlichkeiten hervorzubringen, die ökonomisch geprägte Lebenssituationen bewältigen. Auch beim zweiten Entwicklungspfad scheint der Stellenwert der ÖB noch genauer zu klären zu sein. Insgesamt hätte ich mir noch gewünscht, den Stellenwert der ÖB für die Entwicklungspfade stärker in das Blickfeld zu rücken und ÖB in den Gesamtkontext der BWP (z. B. Rebmann, Tenfelde & Schlömer 2011) einzuordnen und sie von angrenzenden Konzepten, z. B. Finanzbildung oder wirtschaftsberufliche Bildung, abzugrenzen. Eine weitere Frage erscheint mir, ob die beiden Entwicklungspfade sich aufeinander beziehen lassen, und wenn ja, in welcher Form.

4 Ausweitung der Perspektive

Abschließend möchte ich meine eigenen Gedanken zu möglichen Entwicklungen der BWP als wissenschaftlicher Disziplin formulieren. Grundlage dafür sind die Herausforderungen, die ich skizzieren möchte, um dann Forschungsaufgaben zu benennen sowie institutionelle und personelle Fragen bezogen auf die BWP zu adressieren.

Die Herausforderungen lassen sich, wie schon in der DFG-Denkschrift zur Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland (1990), folgenden Bereichen des Referenzsystems (beruflicher) Bildung zuordnen: 1) Wirtschafts- und Arbeitsmarktentwicklung, 2) Technische Entwicklung und Veränderung von Produktionsprozessen, Arbeit und Ausbildungsbedingungen, 3) Bevölkerungsentwicklung, 4) Entwicklung des Bildungswesens und 5) Probleme sowie Innovationsbedarf für die Berufsbildung.

Im Bereich der Wirtschafts- und Arbeitsmarktentwicklung ist seit geraumer Zeit ein Trend von der Dienstleistungs- zur Informations- und Wissensgesellschaft zu verzeichnen. Flexible Arbeitszeiten, mobiles Arbeiten, Homeoffice, die sog. Work-Life-Balance etc. spielen eine Rolle. Im Bereich der technischen Entwicklung hat die fortschreitende Digitalisierung die Arbeitsprozesse erheblich und rapide verändert. Als Schlagworte seien hier Industrie 4.0, aber auch Industrie 5.0 genannt. Die Bevölkerungsentwicklung ist durch einen demografischen Knick sowie Migrations- und Flüchtlingsbewegungen gekennzeichnet. Im Bildungswesen spielt nach wie vor ein Trend zur Akademisierung eine Rolle. Damit ist auch das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung wieder auszuloten. Hinzu kommt die Heterogenität der Klientel, die zu adressieren ist. Nicht zuletzt werfen der Lehrkräftemangel und die alternativen Zugangswege (Quer- und Seiteneinstieg) zum Beruf Fragen auf. Und schließlich betrifft der Innovationsbedarf u. a. die Berücksichtigung heterogener Leistungsvoraussetzungen, die Integration aktueller Themen, wie ÖB, Finanzbildung, Nachhaltigkeit und Digitalisierung (speziell KI), in die Lehrpläne, die Unterstützung in der Kompetenzentwicklung durch entsprechende Lehr-Lernprozesse oder die Zertifizierung/Anerkennung von Kompetenzen.

Zu jeder dieser Herausforderungen lassen sich Forschungs- und Entwicklungsthemen für die BWP formulieren. Gleichzeitig entstehen Forschungs- und Entwicklungsthemen aus bisheriger Forschung und eigenen Interessen. Die Themen sind dabei so vielfältig, dass eine vollständige Aufzählung nicht sinnvoll erscheint. Vielmehr sollen für die Forschung eher generische Überlegungen angestellt werden. Für institutionelle und personelle Fragestellungen werden ausgewählte, mir persönlich derzeit relevant erscheinende Fragestellungen adressiert, ohne dabei einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.

Im Forschungskontext ist zu überlegen, welche Ebenen (z. B. Institutionen-, Curriculum- und Lehr-Lernforschung), Zielsetzungen (z. B. anwendungsorientierte oder Grundlagenforschung), Designs (z. B. Handlungsforschung, Interventionsforschung oder Experimentalforschung) oder Methoden (z. B. quantitative oder qualitative Forschung, Design Science) verwendet werden. Dabei ist zielbezogen und begründet zu

entscheiden, was er- und wie geforscht wird, und dabei sind auch die Anlässe kritisch zu reflektieren. Immer und in jedem Fall ist Qualitätssicherung in der Forschung anzustreben (Severing & Weiß 2013). In Bezug Forschungsrahmenbedingungen ist u. a. zu adressieren, dass je nach Fachkultur unterschiedliche Ansprüche an Forschung und Publikationen gestellt werden. Hier ist beispielsweise zu überlegen, ob Publikationen in internationalen Journals immer *das* Mittel der Wahl sind oder ob ein Mehr an Publikationen immer ein Zeichen für Qualität ist.

Bezogen auf Institutionen und Personen möchte ich mich hauptsächlich auf die Ausbildung der Berufs- und Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen an Hochschulen konzentrieren. Von der *curricularen Ausgestaltung* des Studiums her scheint eine gewisse Standardisierung von Inhalten und Zielen sinnvoll, wobei das Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine Orientierung bieten kann. Gleichzeitig ist eine gewisse standortspezifische Flexibilität erforderlich, die z. B. in Abhängigkeit von der Ausstattung, den Rahmenbedingungen an der jeweiligen Fakultät/am jeweiligen Fachbereich, den regionalen Anforderungen (Lehramtsprüfungsordnungen), den aktuellen Entwicklungen im Referenzsystem oder den Forschungsinteressen an den Professuren zu treffen ist. Zu überlegen ist angesichts der Internationalisierungsbemühungen der Hochschulen auch, ob und an welchen Stellen englischsprachige Lehre in BWP-Kursen sinnvoll ist.

In engem Zusammenhang damit steht die Frage, wie die *Struktur des Studiums* aussehen soll und welche Qualifizierungsmöglichkeiten/*Studienabschlüsse* angeboten werden. Dabei ist zwischen konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengängen auf der einen und Staatsexamensstudiengängen auf der anderen Seite zu unterscheiden. Hinzu kommen die nicht konsekutiven Masterstudiengänge der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die sich an fachwissenschaftliche Studiengänge anschließen, oder die Weiterbildungsstudiengänge. Im Hinblick auf die *Abschlüsse* sind Staatsexamen bzw. Bachelor/Master of Science oder of Arts oder of Education in Betracht zu ziehen. Auch hier gilt wieder, der Qualitätssicherung einen hohen Stellenwert beizumessen und die Administration in angemessenem Rahmen zu halten.

Ein weiteres Thema ist, an welcher *Art Hochschulen* ausgebildet wird oder werden sollte (Universität, Pädagogische Hochschule, Fachhochschule) bzw. wie die Zugänge zum Studium und insbesondere zum berufsbildenden Lehramt gestaltet sein sollten. Letzteres ist insbesondere vor dem Hintergrund des derzeitigen Lehrkräftemangels im (Berufs)Bildungsbereich zu sehen, der ausgelöst hat, dass in vielen Bundesländern alternative Zugangswege zum Beruf der Lehrkraft an berufsbildenden Schulen umgesetzt werden (Quereinstieg, Seiteneinstieg). Wichtig ist hier, Professionalität zu sichern und zu überprüfen (Gesellschaft für empirische Bildungsforschung 2023).

Darüber hinaus ist zu überlegen, wie die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihr eigenes Profil bei gleichzeitiger interdisziplinärer Öffnung schärfen kann, wie sich dies in den Denominationen (z. B. Berufspädagogik, Wirtschaftspädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung) spiegelt und welchen Einfluss die Verortung in einer bestimmten Fakultät/in einem bestimm-

ten Fachbereich (z. B. Wirtschaftswissenschaften, Erziehungswissenschaften, Philosophische Fakultät) und deren/dessen Kultur hat.

An dieser Stelle kann auch die Rückbindung an die ÖB erfolgen, die ich auf Basis des Textes von Nicole Ackermann als einen möglichen Ausgangs- und Bezugspunkt für die Entwicklung der BWP ansehe, nicht mehr und nicht weniger. Im Bemühen um Qualitätssicherung und Professionalisierung werden uns die Themen so schnell nicht ausgehen.

Literaturverzeichnis

- Bacigalupo, M. & Punie, Y. (Eds.) (2022). *GreenComp – The European sustainability competence framework*. EUR 30955 EN. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/13286>
- Beck, K. (1989). Ökonomische Bildung – Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 85(7), 579–596.
- Czycholl, R. (1974). *Wirtschaftsdidaktik. Dimensionen ihrer Entwicklung und Begründung*. Spee.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (1990). *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland*. Denkschrift. VCH.
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung [DEGÖB] (2004). *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss*. Verfügbar unter: https://www.degoeb.de/fileadmin/media/medien/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf (Zugriff am: 28.07.2023).
- Deutscher Bundestag, 13. Wahlperiode, Drucksache 13/11200 (1998). *Abschlussbericht der Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt – Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung“*. Verfügbar unter <https://dserver.bundestag.de/btd/13/112/1311200.pdf> (Zugriff am: 28.07.2023).
- Deutsches Aktieninstitut (Hrsg.) (1999). *Memorandum zur ökonomischen Bildung. Ein Ansatz zur Einführung des Schulfaches Ökonomie an allgemeinbildenden Schulen*. DAI.
- Engartner, T. & Krisanthan, B. (2013). Ökonomische Bildung im sozialwissenschaftlichen Kontext – oder: Aspekte eines Konzepts sozio-ökonomischer Bildung. *Gesellschaft • Wirtschaft • Politik (GWP)*, 62(2), 243–256. <https://www.budrich-journals.de/index.php/gwp/article/view/13763>
- Förster, M., Happ, R. & Molerov, D. (2017). Using the U. S. Test of Financial Literacy in Germany – Adaptation and Validation. *Journal of Economic Education*, 48(2), 123–135. <http://dx.doi.org/10.1080/00220485.2017.1285737>
- Fürstenau, B. (2011). Concept Maps im Lehr-Lern-Kontext. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 18(1), 46–48. <https://doi.org/10.3278/DIE1101W046>
- Gesellschaft für empirische Bildungsforschung [GeBF] (24.07.2023). *Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels*. Verfügbar unter <https://www.gebf-ev.de/> (Zugriff am: 27.07.2023).

- Kaminski, H. (2017). *Fachdidaktik der ökonomischen Bildung*. Brill | Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838586526>
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister (2001/2008). *Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001 i. d. F. vom 27.06.2008*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_10_19-Wirtschaftliche-Bildung-allg-Schulen.pdf (Zugriff am: 27.07.2023).
- Kron, F. W (1994). *Grundwissen Didaktik* (2. verb. Aufl.). Reinhardt.
- Liening, A. (2019). *Ökonomische Bildung*, (2. Aufl.). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24731-7_2
- Retzmann, T. & Seeber, G. (2022). Ökonomische Bildung in der Schule als Politikum – zur Geschichte und Situation einer umstrittenen Selbstverständlichkeit. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 23(2), 81–93. <https://doi.org/10.1515/pwp-2021-0063>
- Rebmann, K., Tenfelde, W. & Schlömer, T. (2011). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (4. neu überarbeitete und erweiterte Aufl.). Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-6375-8>
- Rebmann, K. & Schlömer, T. (2019). Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 1–13; 3. Aufl.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19372-0_27-1
- Reinhardt, S. (2000). Ökonomische Bildung für alle – aber wie? Plädoyer für ein integrierendes Fach. *Bildung. Gesellschaft • Wirtschaft • Politik (GWP)*, 49(4), 243–256. <https://www.budrich-journals.de/index.php/gwp/article/view/10225/8808>
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge*. Verfügbar unter https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf (Zugriff am: 28.07.2023).
- Severing, E. & Weiß, R. (Hrsg.) (2013). *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung*. Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung 12. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/111-056w>
- Tafner, G. (2018). Ökonomische Bildung ist sozioökonomische Bildung. In T. Engartner, C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft*, S. 109–140. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21218-6_5
- Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>

Autorin

Prof. Dr. Bärbel Fürstenau, Technische Universität Dresden, Fakultät Wirtschaftswissenschaften, Professur für Wirtschaftspädagogik. baerbel.fuerstenau@tu-dresden.de; <https://tu-dresden.de/bu/wirtschaft/bwl/wipaed>

„Ökonomische Bildung“ unter dem Aspekt der Bildung für nachhaltige Entwicklung – Hintergründe, Gedanken und Thesen zu Nicole Ackermanns Revitalisierung eines wirtschaftspädagogischen Konzepts

GÜNTER KUTSCHA

Zusammenfassung

Bezugnehmend auf den Artikel von Nicole Ackermann „Ökonomische Bildung im Kontext gesellschaftlicher Transformation und gesellschaftlicher Partizipation“ werden hierzu die UNESCO-Strategie zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und die damit verbundenen nationalen Initiativen in Deutschland thematisiert. Daran schließt sich die Frage nach den Herausforderungen der nachhaltigen Entwicklung an die ökonomische Bildung und deren Umsetzung in Praxis und Theorie an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen an. In den abschließenden Teilen wird die These vertreten: Die von Ackermann angestrebten Forschungsschwerpunkte der „Nachhaltigkeit“ und „Mündigkeit“ stoßen im Zusammenhang mit der Revitalisierung des wirtschaftspädagogischen Konzepts „ökonomische Bildung“ auf das Problem, dass die Wirtschaftswissenschaften für die Fundierung der Wirtschaftsdidaktik ihre paradigmatische „Zuverlässigkeit“ verloren haben und dass das Ideal des „autonomen Subjekts“ als Bezugspunkt für Mündigkeit an der Kontingenz des real existierenden Individuums scheitert.

Schlagerworte: ökonomische Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Paradigmenwandel in den Wirtschaftswissenschaften, Mündigkeit und Kontingenz

Abstract

Referring to the article by Nicole Ackermann “Economic Education in the Context of Social Transformation and Social Participation”, the UNESCO strategy on “Education for Sustainable Development” and the related national initiatives in Germany are discussed. This is followed by the question of the challenges of sustainable development for economic education and its implementation in practice and theory at general and vocational schools. In summary, it is argued: Ackermann’s research foci of “sustainability” and “maturity” in connection with the revitalization of the economic education concept “economic literacy”, encounter the problem, that economics has lost its paradigmatic “reliability” for the foundation of economic didactics and that the ideal of the

“autonomous subject” as a reference point for maturity fails because of the contingency of the real existing individual.

Keywords: economic literacy, education for sustainable development, paradigm shift in economics, maturity and contingency

Vorbemerkungen

Blickt man auf die Liste der von der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung in den Jahren 2014 bis 2022 ausgezeichneten (insgesamt 39) Qualifikationsarbeiten (Habilitationsschriften, Dissertationen und Masterarbeiten), fällt auf, dass Themen der ökonomischen Bildung nur spärlich vertreten sind. Zu den Ausnahmen gehört Nicole Ackermanns Dissertation (2019) „Wirtschaftsbürgerliche Kompetenz Deutschschweizer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten: Kompetenzmodellierung, Testentwicklung und evidenzbasierte Validierung“. In ihrem Beitrag zum Jubiläumsband der Pleiß-Stiftung spannt sie den Bogen programmatisch weiter. Es geht um „Ökonomische Bildung im Kontext gesellschaftlicher Transformation und gesellschaftlicher Partizipation“ und im Zusammenhang damit um die „Revitalisierung eines wirtschaftspädagogischen Konzepts“. In der Zusammenfassung heißt es, der Text sei auf ökonomische Bildung als Forschungs- und Lehrbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und als Lehr-Lernbereich an gymnasialen und beruflichen Schulen fokussiert. Das ist für die universitäre Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Deutschland eher ungewöhnlich.

Nicole Ackermanns Arbeiten zeichnen sich dadurch aus, dass sie (unverkennbar aus Schweizer:innen Sicht) die Trennmarken und Gräben in der schwierigen Gemengelage, wie sie in Deutschland immer noch vorherrscht, hinter sich lässt und das Tor für international anschlussfähige Forschung und Lehre öffnen. Gleichwohl werden Leser:innen ihres Beitrags mit einer Fülle ungeklärter Fragen konfrontiert. Ich beschränke mich auf einige grundsätzliche Probleme.

1 „Ökonomische Bildung“ – ein weites Feld

Wer von „Revitalisierung“ spricht, nimmt Bezug auf Gegenwart und Vergangenheit mit Blick auf die Zukunft – so Nicole Ackermann. Der Titel ihres Beitrags rekurriert „augenzwingernd“, wie die Autorin formuliert, „auf einen älteren, aber bedeutsamen Aufsatz von Klaus Beck“ (1989) mit der Überschrift „Ökonomische Bildung – zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs“. Dabei bleibt allerdings offen, welchen Stellenwert diese Referenz für Ackermanns Forschungsarbeit und für die „Revitalisierung“ des zugrunde liegenden wirtschaftspädagogischen Konzepts hat. Ihr Verständnis von „ökonomischer Bildung“ formuliert sie im pragmatischen Duktus und in eher institutionellen Kategorien: „Ich verstehe ökonomische Bildung als domänenspezifische Didaktik für den Lernort Schule (z. B. Didaktik der ökonomischen Bildung, Wirt-

schaftsdidaktik) und als allgemeinbildenden Lehr-Lernbereich an gymnasialen und beruflichen Schulen (Curriculum, Unterricht), wobei ich mich in diesem Beitrag auf die Sekundarstufe 2 beschränke.“

Der Verweis auf Becks analytischen und testtheoretischen Ansatz lässt sich mit dieser „Definition“ nur schwer in Verbindung bringen. Die Diskussion darüber, was „ökonomische Bildung“ sei oder sein solle, ist nach wie vor eine offene bzw. umstrittene Frage. Der Versuch, sie „ontologisch“ zu beantworten – in welcher Variante auch immer –, gehört der Vergangenheit an. Und damit auch die Rechtfertigung von „Wirtschaft“ als „Seiendem“ im „Gesamtwertordnungszusammenhang“, wie sie von Friedrich Schlieper (1963, S. 69), einem einflussreichen „Klassiker“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, vertreten wurde. Zwischen ontologischer Wesensschau und messtheoretisch angeleiteter Rekonstruktion ökonomischer Bildung, wie sie Beck und auch Ackermann favorisieren, befindet sich ein breites Spektrum diverser wirtschaftsdidaktischer und wirtschaftspädagogischer Reflexions-, Konstruktions- und Analyseansätze. Nicht zuletzt ist das Verständnis von ökonomischer Bildung mitbestimmt durch institutionelle Kontextuierung und organisierte Interessenwahrnehmung in Wissenschaft und Praxis.

Während die Wirtschaftspädagogik (im weitesten Verständnis der DGfE-Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik) „ökonomische Bildung“ schwerpunktmäßig im Kontext beruflicher Bildung behandelte, stellte sich das Problem der ökonomischen Bildung im Bereich allgemeinbildender Schulen (in Deutschland) seit Anfang der 1960er-Jahre (z. B. bei Einführung der Gemeinschaftskunde an Gymnasien oder der Arbeitslehre an Hauptschulen) als Frage der Konzentration auf ein eigenes Fach Wirtschaftslehre versus fachübergreifender bzw. integrierter Unterricht (vgl. Hedtke 2018; Kutscha 2014). Sie führte im letzten Jahrzehnt zu einer „aufbrausenden Debatte“ (Fischer 2014, S. 34). Auslöser war ein vom Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft in Auftrag gegebenes Gutachten zur ökonomischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen (Retzmann, Seeber, Remmele u. a. 2010), auf das die neu gegründete „Initiative für eine bessere ökonomische Bildung“ mit dem Konzept der sozioökonomischen Bildung kritisch reagierte (vgl. Famulla, Fischer, Hedtke u. a. 2011). Beide Ansätze – ökonomische Bildung als separates Fach (z. B. „Wirtschaftslehre“) oder als integrierter Lernbereich (z. B. Wirtschafts- und Soziallehre) – werden in der Bundesrepublik (unterschiedlich nach Ländern) im Unterricht an allgemeinbildenden Schulen praktiziert. Nach wie vor sind die Effekte dieser Konzepte empirisch nicht gesichert, und nach wie vor werden immer wieder – mit empirischer Evidenz und ohne – Klagen über den Mangel an finanzieller und ökonomischer Kompetenz bei Jugendlichen in Deutschland laut.

2 Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – UNESCO-Strategie und nationale Initiativen in Deutschland

Es ist noch nicht lange her: Im Mai 2021 fand in Berlin die „UNESCO World Conference on Sustainable Education – Learn for our planet. Act for sustainability“ statt, kurz: „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE). Die auf dieser Konferenz verabschiedete „Berliner Erklärung“ betont die globale Bedeutung von BNE und transformativem Lernen und ruft die UN-Mitgliedstaaten und Akteure aus Wirtschaft, Wissenschaft und Zivilgesellschaft dazu auf, BNE in allen Bildungsbereichen strukturell zu verankern. Das deutsche BNE-Programm wurde im Anschluss an die UNESCO-Konferenz unter dem Titel „Mit BNE in die Zukunft – BNE 2030“ vorgelegt. (Online: https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/berliner_erklaerung.pdf?__blob=publicationFile&v=2).

Besser als eine definitorische Festlegung es vermöchte, lässt sich das Nachhaltigkeit-Verständnis der UNESCO mit folgendem Auszug aus der Präambel der Berliner Erklärung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wiedergeben. Darin heißt es:

„Wir sind davon überzeugt, dass dringend gehandelt werden muss, um die miteinander verknüpften dramatischen Herausforderungen anzugehen, vor denen die Welt steht, insbesondere die Klimakrise, der massive Rückgang der Artenvielfalt, Umweltverschmutzung, Pandemien, extreme Armut und Ungleichheiten, gewaltsame Konflikte und andere Umwelt-, Gesellschafts- und Wirtschaftskrisen, die das Leben auf unserem Planeten gefährden. Wir sind der Auffassung, dass die Dringlichkeit dieser Probleme, die durch die Covid-19-Pandemie noch verstärkt werden, einen grundlegenden Wandel erforderlich macht, der uns hin zu einer nachhaltigen Entwicklung führt, die auf einer gerechteren, inklusiveren, achtsameren und friedlicheren Beziehung zueinander und zur Natur gründet.“

Die Berliner Weltkonferenz knüpft an langjährige Aktivitäten und Initiativen der Vereinten Nationen und der UNESCO an. Sie versteht sich als Fortschreibung der UN-Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung (vgl. Vereinte Nationen 2015) und der dazu von der UNESCO (2020) erstellten „Road Map“ zur „Education for Sustainable Development“. Die zuständigen politischen und administrativen Instanzen in der Bundesrepublik Deutschland haben den UN- und UNESCO-Prozess zur Förderung der Bildung für nachhaltige Entwicklung schon seit Anfang der 2000er-Jahre kooperativ begleitet und unterstützt. Das spiegelt sich in zentralen Empfehlungen, Orientierungshilfen und Berichten wider. Hervorzuheben sind: Kultusministerkonferenz 2007; Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung & Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2016; Kultusministerkonferenz 2017; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017; Deutscher Bundestag 2021; Die Bundesregierung 2021. Nicole Ackermanns Beitrag nimmt darauf nicht direkt Bezug, ist aber in diesen politischen Zusammenhang einzuordnen.

3 Ökonomische Bildung vor den Herausforderungen der nachhaltigen Entwicklung

Thema und Problematik der nachhaltigen Entwicklung haben vor dem hier skizzierten Hintergrund erhöhte Aufmerksamkeit in den unterschiedlichen Bildungspraxen gefunden und entsprechende didaktische Aktivitäten ausgelöst (vgl. hierzu: Michaelis & Berding 2022; Pfeiffer & Weber 2023; Rebmann & Schlösser 2020). Gleichwohl sind Forschungsbefunde auf der Basis empirisch evidenter Daten rar. Das gilt insbesondere in Hinsicht auf die ökonomische Dimension der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Nicht zuletzt die föderalen Strukturen und die damit verbundenen politischen Leitziele erschweren den Zugang zum Forschungsfeld und den Überblick darüber, wie das BNE-Konzept und dessen Adaption in Deutschland in Bildungspraxen umgesetzt wurden. So konstatieren Henicz & Winther (2023, S. 348) in einer neueren Studie zur Nachhaltigkeit als Unterrichtsinhalt, dass die strukturelle Verankerung von Nachhaltigkeit in wirtschaftlichen Schulfächern angestoßen sei, sich allerdings gerade im Ländervergleich mit Blick auf verschiedene untersuchte Aspekte Tendenzen zeigten, die auf teils starke bundeslandspezifische Unterschiede hinweisen. Das gelte nicht nur für die Unterrichtsinhalte, sondern besonders hinsichtlich der kognitiven Anforderungen und Wissensarten (Henicz & Winther 2023, S. 326).

Anders stellt sich der Status quo nachhaltigkeitsbezogener Lerninhalte im Bereich der beruflichen Bildung dar: Der allgemeine (obligatorische) Lernbereich an Berufsschulen, in dem sich die ökonomische Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext gesellschaftlicher Transformation und Partizipation verankern ließe, wird kaum oder nur unverbunden mit anderen Lerninhalten genutzt. Davon unterscheidet sich der nach Lernfeldern strukturierte berufsbezogene Teil des Berufsschulunterrichts; er ist verbindlich auf bundeseinheitliche Ausbildungsordnungen für die betriebliche Berufsausbildung abgestimmt. Der länderübergreifende Rahmen der Berufsausbildung im Dualen System ermöglicht es, nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzziele „flächendeckend“ einzuführen, was schon seit längerer Zeit geschieht (vgl. Hackel & Bretschneider 2023). Hierfür wurden sog. Standardberufsbildpositionen eingeführt, die darauf abzielen, dass grundlegende Kompetenzen aus wichtigen übergreifenden Themenbereichen – u. a. Digitalisierung und Nachhaltigkeit – in jedem dualen Ausbildungsberuf vermittelt werden. Die neuen Mindeststandards sind rechtsverbindlich und prüfungsrelevant und werden sowohl im Betrieb als auch in der Berufsschule vermittelt. Indes ist damit über die Wirksamkeit ordnungspolitischer Maßnahmen und curricularer Rahmenbedingungen noch nichts gesagt. Hierzu gibt es erheblichen Forschungsbedarf (vgl. Michaelis & Berding 2022; Weber & Pfeiffer 2023). So bleibt insbesondere zu prüfen, ob und in welcher Weise der handlungsorientierte Ansatz des lernfeldbezogenen Berufsschulunterrichts über das – offenbar an Gymnasien vorherrschende (vgl. Henicz & Winther 2023, S. 350) – deklarative Wissen hinaus zur dezidiert angestrebten Gestaltungskompetenz auf dem Gebiet der nachhaltigen Entwicklung beiträgt.

4 „Paradigm lost“ – Ökonomische Bildung quo vadis?

Vor dem Hintergrund der hier angedeuteten Programme und Aktivitäten im Hinblick auf die Bildung für nachhaltige Entwicklung verdienen die von Nicole Ackermann skizzierten Arbeitsschwerpunkte höchstes berufs- und wirtschaftspädagogisches Interesse. Allerdings drängt sich angesichts der Komplexität der von Ackermann aufgeworfenen Fragen das Unbehagen auf, dass eine einzelne Bildungsforscherin oder ein singuläres Forschungsteam damit überfordert sein könnten. Über Art und Weise, wie Ackermann die von ihr vorgesehenen Entwicklungspfade „Nachhaltigkeit“ und „Mündigkeit“ durch theoriebasierte empirische Forschung bearbeiten und forschungsorganisatorisch bewältigen möchte, hat sie sich nicht näher geäußert. Die Autorin ist sich dieser Problematik offenbar bewusst, wenn sie im „Ausklang“ ihres Textes den Wunsch äußert, „dass sich die BWP wissenschafts- und praxisorientiert mit den gesellschaftlichen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts auseinandersetzt“.

Im Zusammenhang damit müsste auch der Diskurs über das berufs- und wirtschaftspädagogische Verständnis von „ökonomischer Bildung“ „revitalisiert“ werden. Für die Domäne „Wirtschaft“ (vgl. Krol & Zörner 2016) spielten bislang die Leitkonzepte Knappheit, Effizienz und optimale Allokation der Ressourcen durch den Markt eine grundlegende Rolle. Das war und ist tendenziell immer noch „Standard“; auch international für Economic Literacy, beispielsweise in den „Voluntary Content Standards in Economics“ des US-amerikanischen Council for Economic Education (2010) oder im Bildungsprogramm zur Economic Literacy der Australischen Reservebank (vgl. McCowage & Dwyer 2022). Aber sind die tradierten Basiskonzepte für die ökonomische Bildung beim ökologischen Umbau der marktwirtschaftlich organisierten Dienstleistungs- und Industriegesellschaft überhaupt noch tragfähig? „Die aktuellen Fragestellungen der nachhaltigen Entwicklung und der Globalisierung geben ... Anlass zur Weiterentwicklung der Theorie“, heißt es im deutschen „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (Krol & Zörner 2016, S. 286). Doch welche ökonomische Theorie taugt zur wissenschaftlichen Fundierung der ökonomischen Bildung für nachhaltige Entwicklung? Geht es nur um „Weiterentwicklung“ oder steht ein grundlegender Paradigmenwandel bevor?

Spätestens seit Zusammenbruch der Finanzmärkte im Jahr 2008 steht das Vertrauen in die Zuverlässigkeit der Wirtschaftswissenschaften als Fundierungsinstanz wirtschaftsdidaktischer Konzepte auf dem Prüfstand. Die herrschende Lehrmeinung von der Effizienz der Märkte und dem ihm zugrunde liegenden Prinzip ökonomischer Rationalität stieß bei weltweit anerkannten Experten auf entschiedene Kritik. Der Crash auf den Finanzmärkten und dessen verheerende Folgen wurden nicht nur als Politikversagen, sondern als Versagen der Wirtschaftswissenschaften vor den Herausforderungen der Wirtschaftspraxis und Wirtschaftspolitik diskreditiert. Das „Scheitern des neo-klassischen Modells“ und der „Krieg der Ideen“ innerhalb der Wirtschaftswissenschaften, wie es Joseph Stiglitz formuliert, Nobelpreisträger für Wirtschaftswissenschaften und ehemaliger Chefvolkswirt der Weltbank (Stiglitz 2010, S. 303 ff.), lässt nicht erwarten, dass sich die Wirtschaftsdidaktik bei der Standardisierung und Opera-

tionalisierung „Ökonomischer Bildung“ auf eine „sichere“ fachwissenschaftliche Plattform verlassen kann. Hoch ausgezeichnete Wissenschaftler:innen arbeiten in dem auf der dritten Konferenz der Nobelpreisträger in Lindau 2011 gegründeten „Institute for New Economic Thinking“ an der „Erneuerung“ der Wirtschaftswissenschaften. Ihr Leitspruch lautet: „Paradigm lost: Rethinking Economics and Politics“ (Online: Institut für Neues Ökonomisches Denken | Institut für Neues Ökonomisches Denken (ineconomics.org)). (Die Urteile der Nobelpreisträger:innen sind aus meiner Sicht auch für die Wirtschaftsdidaktik ein brauchbarer „Indikator“ für die Qualität einer fundierten Beurteilung der Paradigmenentwicklung in den Wirtschaftswissenschaften. Deshalb die Zitation.)

Im „Projekt der Effizienz“, so Jeremy Rifkin (2022, S. 11), ging es bisher darum, die Gewinnung, Nutzung und Entsorgung natürlicher Ressourcen zu optimieren und damit den materiellen Reichtum der Gesellschaft immer schneller zu vergrößern, und zwar auf Kosten der Natur. Effizienz war dabei eine notwendige Voraussetzung, um am Markt wettbewerbsfähig zu sein und als einzelwirtschaftlicher Akteur überleben zu können. Demgegenüber verlange „the Age of Resilience“ – wie es Rifkin als Gründer und Vorsitzender der Foundation on Economic Trends in Washington nennt – Anpassung an die Natur (nicht vorrangige Adaption an den Markt!), um das Überleben der Weltgemeinschaft zu ermöglichen. Als neues „Wirtschaftsparadigma“ zeichne sich ab: „Das Finanzkapital – das Herz des Industriezeitalters – wird durch eine neue Wirtschaftsordnung auf der Grundlage des ‚ökologischen Kapitals‘ ersetzt“ (Rifkin 2022, S. 13).

Folgt man dieser Perspektive – und es gibt gute Gründe sie ernst zu nehmen –, wäre „ökonomische Bildung“ als „wirtschaftspädagogisches Konzept“ zu eng dimensioniert. Sie kann ihr spezifisches Potenzial nur im Verbund mit anderen Disziplinen zur Geltung bringen und sollte ihr Standardisierungsprogramm in Bezug auf Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht auf die Spezifik herkömmlicher *ökonomischer* Basiskonzepte, sondern problemorientiert auf die lernenden Personen mit Blick auf die Bewältigung und Gestaltung von Lebenssituationen in einer global vernetzten Welt ausrichten. Dass sich die Probleme der Nachhaltigkeit nicht allein in der Trias ökonomischer, ökologischer und sozialer Dimensionen erschließen lassen, sondern unabdingbar auch der ethischen Reflexion „auf dem Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft“ (vgl. Sen 2020) und der politisch-ökonomischen Einordnung bedürfen (vgl. Kutscha 2019), liegt auf der Hand. Um diesen Zusammenhang sichtbar zu machen, plädiere ich für die Idee eines „sozio-, politisch-ökonomischen und wirtschaftsethischen Kerncurriculums zur ökologischen Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Ein komplexer Titel für einen komplexen Sachverhalt.

5 „Mündigkeit“ – Notwendig, aber auch messbar? Plädoyer für den wirtschaftspädagogischen Diskurs

Dass Nicole Ackermann den „Entwicklungspfad Nachhaltigkeit“ mit dem der „Mündigkeit“ verbindet, liegt in der Konsequenz der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Aber was heißt „mündig“ in einer Welt, in der es wichtig ist, demonstrierend vernünftig unvernünftig zu sein, um der normativen Kraft des Faktischen das Engagement für Leben in einer „besseren“ Welt entgegenzusetzen zu können? Jeder Einzelne in der Gesellschaft hat in seinem Leben eine persönliche Reichweite, eine persönliche Überzeugung und einen persönlichen Zeitrahmen, und jeder Einzelne entfaltet seine kontingente Subjektivität unter kontingenten Lebensverhältnissen. Realistische Bildung für globale nachhaltige Entwicklung kann sich nicht von der Illusion der autonomen Mündigkeit leiten lassen (vgl. Meyer-Drawe 2000). Sie muss sich den realen Menschen im Alltagsleben der Bildungspraxen und den komplexen und situativen Problemen der moralischen Entwicklung stellen (vgl. Beck 2002), um sich den anspruchsvollen Zielen der Bildung für globale und nachhaltige Entwicklung nähern zu können. Dabei sind Prüfbarkeit von Bildungszielen und empirische Forschung in Bezug auf die Wirksamkeit pädagogischer Absichten unerlässlich. Aber ist „Mündigkeit“ als Bildungskategorie auch standardisierbar und messbar? Eine Paradoxie? Es muss klar sein, dass es bei der Standardisierung und Überprüfung von Bildungszielen immer auch um die Beantwortung normativer Fragen geht. Messprozeduren ersetzen nicht den (wirtschafts)pädagogischen Diskurs über das zu Messende. Darüber muss gesprochen werden – sowohl innerhalb der DGfE-Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik als auch über den Zaun hinweg mit anderen Disziplinen und mit anderen beteiligten Organisationen der ökonomischen Bildung. Dafür ist der Beitrag von Nicole Ackermann ein wichtiger Anstoß und Gewinn.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, N. (2019). *Wirtschaftsbürgerliche Kompetenz Deutschschweizer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten: Kompetenzmodellierung, Testentwicklung und evidenzbasierte Validierung*. Universität Zürich.
- Beck, K. (1989). Ökonomische Bildung – Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 85(7), 579–596.
- Beck, K. (2002). Die moralische Dimension beruflicher Umweltbildung. In B. Bonz, R. Nickolaus & H. Schanz (Hrsg.), *Umweltproblematik und Berufsbildung* (S. 62–79). Schneider Verlag Hohengehren.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Bonn. Online: Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung (bne-portal.de). Zugriff am: 31.07.2023.

- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung & Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. BMBF.
- Council for Economic Education (2010). *Voluntary National Content Standards in Economics*. 2nd Edition. <https://www.councilforeconed.org/wp-content/uploads/2012/03/voluntary-national-content-standards-2010.pdf>
- Deutscher Bundestag (2021). *Unterrichtung durch die Bundesregierung: Bericht der Bundesregierung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – 19. Legislaturperiode*. Drucksache 19/28940.
- Die Bundesregierung (2021). *Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Weiterentwicklung 2021*.
- Famulla, G. E., Fischer, A., Hedtke, R., Weber, B. & Zurstrassen, B. (2011). Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. In Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.), *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 12/2011, 48–54.
- Fischer, A. (2014). Kaufmännische Bildung – ökonomische Bildung: Impulse für ein modernes Verständnis kaufmännischer Bildung. In H.-H. Kremer, T. Tramm & K. Wilbers (Hrsg.), *Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinn-dimension*. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. Bd. 10 (S. 29–47). Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Fischer, A. & Zurstrassen, B. (Hrsg.) (2014). *Sozioökonomische Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hackel, M. & Bretschneider, M. (2023). Die Modernisierung von Ordnungsmitteln als Impuls für Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Pfeiffer & H. Weber (Hrsg.), *Zum Konzept der Nachhaltigkeit in Arbeit, Beruf und Bildung – Stand in Forschung und Praxis* (S. 223–235). BIBB & AGBFN.
- Hedtke, R. (2018). *Das Sozioökonomische Curriculum*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1251>
- Henicz, F. & Winther, E. (2023). Nachhaltigkeit als Unterrichtsinhalt: Wie ein Grundkonzept der Ökonomie in den Curricula der ökonomischen Allgemeinbildung verankert ist. In I. Pfeiffer & H. Weber (Hrsg.), *Zum Konzept der Nachhaltigkeit in Arbeit, Beruf und Bildung – Stand in Forschung und Praxis* (S. 326–354). BIBB & AGBFN.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 6., neu ausgestattete Auflage. Beltz.
- Krol, G.-J. & Zörner, A. (2016). *Wirtschaft* (unverändert aus der 1. Aufl. 2007 übernommen). In Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung & Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016), *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, (S. 285–299). Engagement Global GmbH.

- Kultusministerkonferenz (2007). *Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007 zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“*.
- Kultusministerkonferenz (2017). *Zur Situation und zu Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung – Bericht der Kultusministerkonferenz vom 17.03.2017*.
- Kutscha, G. (2014). Ökonomie an Gymnasien unter dem Anspruch des Bildungsprinzips – Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozio-ökonomische Bildung. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung (S. 63–80).
- Kutscha, G. (2019). Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-ökonomischer Reflexion. Eine Polemik in konstruktiver Absicht und Wolfgang Lempert zum Gedenken. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 35*, 1–19. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf. Zugriff am: 31.07.2023.
- McCowage, M. & Dwyer, J. (2022). Economic Literacy: What is it and Why is it important? In Reserve Bank of Australia: *Bulletin*, December 2022, 11–22. Online: 2022 | Bulletin | RBA). Zugriff am: 31.07.2023.
- Meyer-Drawe, K. (2020). *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. Kirchheim.
- Michaelis, Ch. & Berding, F. (Hrsg.) (2022). *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung – Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763970438>
- Pfeiffer, I. & Weber, H. (2023) (Hrsg.). *Zum Konzept der Nachhaltigkeit in Arbeit, Beruf und Bildung – Stand in Forschung und Praxis*. BIBB & AGBFN.
- Rebmann, K. & Schlömer, T. (2020). Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung*, 3. Auflage (S. 325–337). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_27
- Retzmann, Th., Seeber, G., Remmele, B. & Jongbloed, H.-C. (2010). *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards für Lehrerbildung. Studie im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft*.
- Rifkin, J. (2022). *Das Zeitalter der Resilienz. Leben neu denken auf einer wilden Erde*. Campus.
- Schlieper, F. (1963). *Allgemeine Berufspädagogik*. Lambertus.
- Sen, A. (2020). *Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*. Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Stiglitz, J. (2010). *Im freien Fall der Märkte. Vom Versagen der Märkte zur Neuordnung der Weltwirtschaft*. Siedler.
- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development. A roadmap*. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>
- Vereinte Nationen (2015). *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung 2030*. Online: <ar69315.pdf> (un.org). Zugriff am: 31.07.2023.
- Weber, H. & Pfeiffer, I. (2023). Zum Konzept der Nachhaltigkeit in Arbeit, Beruf und Bildung. In I. Pfeiffer & H. Weber (Hrsg.), *Zum Konzept der Nachhaltigkeit in Arbeit, Beruf und Bildung – Stand in Forschung und Praxis* (S. 11–18). BIBB & AGBFN.

Autor

Prof. (em.) Dr. Günter Kutscha, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Berufsbildungsforschung. guenter.kutscha@uni-due.de; Universitätsprofessor em. Dr. phil. Dipl.-Hdl. Günter Kutscha (uni-due.de)

Herausforderungen und Entwicklungspotenziale aus wirtschaftspädagogischer Sicht zu einer zunehmend (kulturell) heterogenen Schülerschaft

ROLAND HAPP

Zusammenfassung

Im berufsbildenden Bereich ist die Heterogenität des Schülerklientels nicht die Ausnahme, sondern der Regelfall. Damit Deutschland sein Erwerbstätigenpotenzial hält, bedarf es weiter an Zuwanderung von Arbeitskräften. Weltweite Krisen (Krieg, Klimafucht u. v. m.) werden Zuwanderung in den deutschsprachigen Raum noch begünstigen. Hier sieht der Autor das Potenzial, aber auch die Pflicht der Sektion BWP, auf Lösungen zu solchen Herausforderungen beizutragen. Das bedeutet aus Sicht des Autors für die Sektion einen Wandel. Die Werte der Sektion sind westlich geprägt, was auch so bleiben soll. Die Lehrenden müssen aber noch stärker dafür sensibilisiert werden, dass diese Werte und Normen bei Lernenden mit einem anderen kulturellen Hintergrund erhebliche Problemlagen erzeugen. Der Beitrag diskutiert im Blick auf diese Konstellation exemplarisch unser Kompetenzverständnis. In Zukunft ist eine Aufgabe der Sektion zu klären, welche Kompetenzfacetten Lehrkräfte im Sinne der interkulturellen Kompetenz erwerben sollten.

Schlagerworte: Fachkräftemangel, Zuwanderung, Kompetenzorientierung, interkulturelle Kompetenz, Entwicklung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Abstract

In the vocational education sector, the heterogeneity of the student clientele is not the exception but the rule. In order for Germany to maintain its workforce potential, it will need further immigration of labor. Worldwide crises (war, climate refugees, etc.) will further encourage immigration to German-speaking countries. Here the author sees the potential but also the duty of the section for Vocational and Business Education to find solutions to the challenges. From the author's point of view, this means a change for the section. The values of the section are western influenced, which should remain so. However, teachers need to be made more aware that these values and norms lead to challenges with learners from a different cultural background. The paper discusses our understanding of competence as an example. In the future, one of the section's tasks

will be to provide teachers with an orientation framework on which competence facets teachers should acquire in terms of intercultural competence.

Keywords: shortage of skilled workers, immigration, competence orientation, intercultural competence, development of the section for vocational and business education

1 Problemaufriss

Eine der größten, wenn nicht die größte, Herausforderungen für das Beschäftigungssystem in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) stellt die erfolgreiche Integration von Arbeitskräften aus dem Ausland dar (vgl. BAMF 2020, S. 4–6; DIHK 2020, S. 19). Die Zuwanderung nach Deutschland, verbunden mit der Integration in den Arbeitsmarkt, hat sich in den letzten Jahren bereits stark gewandelt (vgl. Laubenthal 2019; Hüther 2017; von Beyme 2020, S. 117–140). Das Beschäftigungssystem wird sich in den nächsten Jahren noch weiter verändern (müssen), um die enormen Anforderungen zu bewältigen (vgl. Döring 2020). Das stellt nicht nur die Unternehmen vor Herausforderungen, sondern ist auch für die Sektion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein Untersuchungsfeld, auf dem Lösungsansätze für Lehrende im Schul- und Unterweissbereich gefunden werden müssen.

Bernd Fitzenberger (2023), Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), verdeutlichte in einem Vortrag auf dem Kongress des Bundesinstituts für Berufliche Bildung (BIBB), dass das Potenzial für die Gewinnung von Fachkräften innerhalb der Europäischen Union (EU) weitgehend ausgeschöpft ist. Zu dieser Einschätzung gelangte er auf Basis verschiedener Entwicklungstendenzen innerhalb der EU. Glücklicherweise entwickeln sich – wenn auch immer noch mit spürbarer Verzögerung – die Einkommen und Arbeitsbedingungen in den meisten EU-Ländern äußerst positiv. Zudem sind alle Länder der EU – wenn auch in der Ausprägung unterschiedlich – vom demografischen Wandel betroffen (vgl. Slupina, Dehner, Reibstein u. a. 2019, S. 23). Kurzum, die Mehrzahl der Länder der EU wird zukünftig von einem Mangel an Arbeitskräften und insbesondere an Fachkräften betroffen sein. Deutschland wird daher seinen Bedarf an Fachkräften innerhalb der EU nicht stillen können. Daher rücken Länder anderer Kontinente (Afrika, Asien, Südamerika) in den Fokus.¹ Asien ist aktuell der Kontinent, aus dem der höchste Anteil an Drittstaatsangehörigen nach Europa kommt und einer Beschäftigung nachgeht. Dabei sticht der Anteil an Beschäftigten aus Syrien hervor (Syrien: 189.789, Indien: 99.073, Afghanistan: 84.579, Irak: 60.645, Iran: 51.213; China: 49.859). Zum Vergleich liegt die

¹ Eigene Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Forschenden zur Economic Education aus China, Südkorea, Japan, Kolumbien, Marokko, Georgien und der Ukraine haben gezeigt, dass sich die wissenschaftliche Sozialisation in Deutschland und in diesen Ländern deutlich unterscheidet. Es stellte eine deutlich höhere Herausforderung dar, wissenschaftliche Studien und Artikel mit Kooperationspartnerinnen und -partnern zu entwerfen, die aus diesen Ländern stammen, als mit Forschenden aus den Niederlanden, Großbritannien und den USA. Dieses macht die Zusammenarbeit mitunter sehr mühsam, aber dennoch sehr ertragreich.

Gesamtzahl aus dem Kontinent Afrika bei gerade einmal 266.887 und damit weit dahinter (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2023).

Die Integration der Menschen in den Arbeitsmarkt sowie in die Gesellschaft geht mit verschiedenen Herausforderungen einher. Allen voran stellt der bürokratische Aufwand, der mit der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit in Deutschland verbunden ist, für Drittstaatsangehörige eine Hürde dar. Es ist für viele schwierig, ihre Schul-, Berufs- und Studienabschlüsse transparent nachzuweisen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 19). Für bundesrechtlich geregelte Berufe muss ein Feststellungsprozess durchlaufen werden, bei dem die im Ausland erworbene Qualifikation anhand inländischer Kriterien auf Gleichwertigkeit überprüft wird (§ 2 BQFG). Für bestimmte Berufe gelten wiederum landesrechtliche Regelungen. Voraussetzung für die Qualifikationsfeststellung ist grundsätzlich die Vorlage verschiedener Dokumente – inklusive deutscher Übersetzungen durch dazu berechtigte Personen (§ 5 BQFG). Die Bearbeitung dieser Unterlagen dauert in der Regel mehrere Monate und beginnt erst, wenn alles Notwendige vollständig bei der dafür zuständigen Stelle eingegangen ist (§ 6 BQFG). Die Zahl der Akteure, die an den Informations-, Anerkennungs- und Qualifizierungsverfahren beteiligt sind, ist in Deutschland entsprechend hoch (vgl. BMBF 2022, S. 6). Bereits vor Jahren wurden Stimmen laut, die den zeitlichen und finanziellen Aufwand sowie die Komplexität des Verfahrens bemängeln und dazu auffordern, stärker kompetenzorientiert vorzugehen und in diesem Prozess den Betrieben eine größere Rolle einzuräumen (vgl. Paulsen, Kortsch, Kauffeld u. a. 2016). Bislang wurde das in den rechtlichen Grundlagen noch nicht umgesetzt. Es ist aufgrund dieser enormen Hürden nicht verwunderlich, dass Deutschland als Einwanderungsland insbesondere für Fachkräfte im OECD-Vergleich kontinuierlich weiter an Beliebtheit verliert (Liebig & Ewald 2023).

Des Weiteren ist Sprache eine Grundvoraussetzung, um Menschen in den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft integrieren zu können. Speziell beim erwerbsbezogenen Erlernen der deutschen Sprache gibt es einige Herausforderungen. Der Unterschied zwischen dem geschriebenen und gesprochenen Deutsch sowie Herausforderungen, die mit berufsspezifischen, unternehmensinternen und kulturbedingten Gepflogenheiten einhergehen, spielen dabei eine wichtige Rolle (vgl. Skintey & Wyss 2020, S. 173–174). Es besteht weiterhin ein großer Bedarf hinsichtlich Sprachförderung (vgl. IAB 2022, S. 14). Für viele Unternehmen führen vor allem die angesprochenen qualifikations- und sprachbezogenen Hürden dazu, dass sie bisher nur wenig Fachkräfte aus dem Ausland rekrutierten (vgl. Mayer & Clemens 2021, S. 6). Aus meiner Sicht liegt hier eine wesentliche Herausforderung, der sich die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Zukunft noch stärker – es gibt bereits jetzt zahlreiche Initiativen² – widmen sollte, denn die prognostizierten Zahlen für den Mangel an Arbeitskräften sind alarmierend. Hierzu werden in Zukunft neben Kriegsflüchtlingen auch vermehrt sogenannte Klimaflüchtlinge (vgl. Ott 2020) zählen. Sprache ist ein wesentlicher Baustein, um diese erfolgreich in eine Erwerbstätigkeit zu führen.

2 Als berufs- und wirtschaftspädagogische Projekte können beispielhaft Anderson, Bäuml, Bauer u. a. (2020), Kimmelmann (2022), Müller (2014) und Thiel, Simml, Gruber u. a. (2020) genannt werden.

Speziell für Deutschland wird sich spätestens ab 2030 die Notwendigkeit des Anwerbens von Arbeitskräften aufgrund des demografischen Wandels nochmals deutlich verstärken. Die geburtenstarken Jahrgänge (etwa bis 1965) sind ab 2030 aus der Erwerbstätigkeit ausgeschieden. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die zentralen Herausforderungen unserer Gesellschaft nur auf Basis eines funktionierenden Beschäftigungssystems mit einer ausreichend großen Deckung an Arbeits- und insbesondere an Fachkräften bewältigt werden können. Dieses betrifft – um nur ein Beispiel zu nennen – auch die aktuell diskutierten Ziele rund um Maßnahmen gegen den Klimawandel. Die Umsetzbarkeit von energetischer Sanierung, Dekarbonisierung der Produktion sowie E-Mobilität hängt maßgeblich davon ab, wie viele Arbeits- und insbesondere Fachkräfte den Betrieben zur Verfügung stehen.

Wie gewaltig die Herausforderungen sein werden, verdeutlicht ein Blick auf die Zahl an Fachkräften, die in Deutschland in Zukunft gebraucht werden. Nach Hochrechnungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) benötigt Deutschland für die Erhaltung des aktuellen Niveaus an Erwerbstätigen (Erwerbstätigenpotenzial) rechnerisch eine Netto-Zuwanderung von 400.000 Personen im Jahr. Das ist fast dreimal so hoch wie die aktuelle Netto-Zuwanderung (in etwa 140.000). Auch eine Anhebung des erwerbsfähigen Alters wird bei dieser Prognose nicht maßgeblich eine Veränderung herbeiführen, da bei diesen Berechnungen bereits von einer Beschäftigungsfähigkeit bis zum 74. Lebensjahr ausgegangen wird (vgl. Fuchs, Söhnlein & Weber 2021).

Der vorliegende Beitrag skizziert die persönliche Sicht auf Herausforderungen, die sich aus dieser Entwicklung für die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik ergeben. Es werden dabei die Erfahrungen geschildert, die im Rahmen von zwei Forschungsprojekten gemacht wurden. Auf dieser Grundlage werden Anknüpfungspunkte für die künftige berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung aufgezeigt. Es wird versucht, einen Bereich der zukünftigen Ausrichtung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu umreißen, um den skizzierten Herausforderungen gerecht zu werden. Der Autor ist sich im Klaren darüber, dass dieser Beitrag keine konkreten Maßnahmen benennen kann. Es geht ihm vielmehr darum, einige Denkanstöße beizutragen.

2 Gegensätze in Werten als Herausforderung für die kompetenzorientierte Ausrichtung

Die Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurde im deutschsprachigen Raum (BRD, Österreich und Schweiz) ausgeprägt. Das äußert sich beispielsweise darin, dass es in diesen drei Ländern ein einheitliches Basiscurriculum gibt, welches für das universitäre Studienfach der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Jahr 2003 erstellt wurde. Eine Neufassung dieser Grundlagen erfolgte im Jahr 2014. Das Basiscurriculum der Berufs- und Wirtschaftspädagogik spiegelt das disziplinäre Selbstverständnis, an dem sich die Universitäten des deutschsprachigen Raumes orientieren (vgl. Sektion BWP der DGfE 2014). Auf Basis des sozialökologischen Ansatzes nach Bronfenbrenner

(1981) können auf der Makrosystemebene des beruflichen Bildungssystems gesellschaftliche Normen, Wertorientierungsmuster sowie politische und wirtschaftliche Ordnungsmuster verortet werden. Die Werte, die auf der Makrosystemebene unseres beruflichen Bildungssystems liegen, können als westlich geprägt charakterisiert werden. Hierzu zählen, um nur zwei Beispiele zu nennen, Offenheit³ und Selbstbestimmung (vgl. Vietta 2019, S. 17–20; Wilkens 2018).

Um die Integration in das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt erfolgreich zu gestalten, lohnt es sich, einen Blick auf markante Unterschiede in den Werten der Gesellschaft zwischen dem deutschsprachigen Raum (westlich geprägt) und ausgewählten Drittstaaten zu werfen. Der sozialökologische Ansatz nach Bronfenbrenner (1981) lehrt uns, dass von den jeweils äußeren Systemebenen (Makro-, Exo-, Meso- und Mikrosystem) unmittelbare Wirkungen auf die inneren Systemebenen zu erwarten sind. Ein Kontrapunkt, der in diesem Zusammenhang auffällig ist, ist der Unterschied zwischen einer *individualistischen* Gesellschaft (wie in Deutschland, Österreich und der Schweiz) und einer *kollektivistischen* Gesellschaft (zu denen eine Reihe von Ländern zählt, die den sog. Drittstaaten zugerechnet werden).⁴

In der individualistischen Gesellschaft wird dem einzelnen Menschen als Individuum ein hoher Stellenwert zugeschrieben (vgl. Pfab 2020, S. 14). Für ihn besteht ein hoher Spielraum, Entscheidungen vor dem Hintergrund der persönlichen Präferenzen zu treffen. Der individualistische Charakter unserer Gesellschaft in der BRD schlägt sich u. a. in der Wahlfreiheit des eigenen Berufs nieder. Die Freiheit der Berufswahl stellt einen Kontrast zur kollektivistischen Sichtweise auf Gesellschaft dar (vgl. Hofstede 2001). Aus kollektivistischer Sicht werden Menschen in stabile Gruppen eingeordnet, bei deren Einteilung die familiäre Herkunft einen starken Einfluss nimmt (vgl. Hofstede 2011).

Zu den individualistischen Gesellschaften gehören nach Hofstede (2001, S. 215) Staaten wie die USA, Australien und Kanada. Auch europäische Staaten, wie die Niederlande, Italien, Belgien, Dänemark, Schweden, Frankreich und die BRD sind eher individualistisch geprägt. Sie weisen allesamt einen Wert des Individualismus-Index von über 50 auf, wobei den USA ein Wert von 91 und der BRD ein Wert von 67 zugewiesen wird (vgl. Hofstede 2001, S. 215). Iran (41), Jamaica (39), Brasilien (38), Arabische Staaten (38), Türkei (37), Uruguay (36) und Griechenland (36) liegen in der Auflistung Hofstedes (2001, S. 215) im Mittelfeld aus 50 Staaten und drei Regionen sind eher kollektivistisch geprägt. Auch die Regionen Ostafrika (27) und Westafrika (20) sind eher kollektivistisch geprägt, wohingegen Südafrika (65) eher individualistisch orientiert ist. Asiatische Staaten wie Malaysia (26), Hongkong (25)⁵, Singapur (20), Thailand (20), Südkorea (18) und Indonesien sind ebenfalls Vertreter kollektivistischer Gesellschaften (vgl. Hofstede 2001, S. 215). Ausnahmen finden sich sowohl in Asien als auch

3 Zwar ist es mit der Offenheit in vielen Bereichen noch nicht so weit, dass sich die Vorteile der pluralistischen Gesellschaft voll entfalten, aber Tendenzen dazu sind in Deutschland spürbar.

4 Die Unterschiede zwischen einer eher individualistischen und kollektivistischen Sichtweise wurden auch in Forschungsstudien offenbar, in denen das Wissen zu und das Interesse an finanziellen Inhalten am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Leipzig analysiert wurden (vgl. Heidel & Happ 2023).

5 Es muss darüber nachgedacht werden, inwieweit die Sonderverwaltungszone Hongkong als Staat bezeichnet werden kann oder hier eine Differenzierung erfolgen sollte.

in Europa. So wurde Indien ein Wert des Individualismus-Index von 48 und Portugal von 27 zugewiesen.

Es kann – und wurde auch (vgl. Javidan, House, Dorfman u. a. 2006; McSweeney 2002) – in der Forschungsliteratur über die konkreten zahlenmäßigen Werte der Zuordnungen der Länder in dem Index nach Hofstede (2001; 2011) kritisch diskutiert werden. Diese Kritik soll in diesem Artikel nicht im Detail umrissen werden. Vielmehr ist der Hauptgedanke Hofstedes, nämlich dass individualistische und kollektivistische Orientierung Gesellschaften in einer hier relevanten Weise charakterisieren, bis heute tragfähig (vgl. Berndt, Fantapié Altobelli & Sander 2020, S. 605; Kummer, Leimeister & Bick 2012, S. 305).

Aus meiner Sicht wurden für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik die theoretischen und praktischen Implikationen der Befunde Hofstedes (2001; 2011) bislang noch wenig diskutiert. Dieses kann jedoch ertragreich sein, wie die folgenden Schilderungen vermuten lassen. In den bisherigen wirtschaftspädagogischen Forschungsprojekten mit einem qualitativen Design wurden u. a. Think-Aloud-Studien (vgl. Leighton 2017) und problemzentrierte Interviews (vgl. Witzel 2012) mit Probandinnen und Probanden aus unterschiedlichen Ländern geführt. Dabei wurde offensichtlich, dass ein eher kollektivistisches Denken an zentrale Grundkonzepte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik „aneckt“. Zu ihnen zählt auch das Kompetenzkonzept mit seinen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik unterschiedenen Kompetenzfacetten, das in einer kollektivistischen Sichtweise auf erhebliche Verständnisschwierigkeiten stößt, was im Folgenden dargelegt wird.

Bei der Definition von Kompetenz im Sinne von Weinert (2001, S. 27–28) wird ein kognitionsbezogener Ansatz zugrunde gelegt, der Kompetenzen als „kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ definiert. Dieser Ansatz erfuhr durch Klieme und Leutner (2006) eine Eingrenzung, indem motivationale und affektive Voraussetzungen von Leistung ausgegrenzt wurden.

Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen folgen einem kompetenzorientierten Muster (vgl. KMK 2021, S. 10–12, 39; Münk & Schelten 2010, S. 120–121). Dabei wird der handlungsbezogene Ansatz zugrunde gelegt (vgl. Bader 1990). Innerhalb der curricularen Grundlagen für Auszubildende hat sich der Begriff der beruflichen Handlungskompetenz seit Jahren fest etabliert. Dabei kann die Handlungskompetenz in die Dimensionen Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz aufgegliedert werden (vgl. BMBF & KMK 2022, S. 30). Nach Euler und Hahn (2004, S. 60) sollen im Rahmen der Umsetzung der handlungsorientierten Didaktik in Lernerfolgsprüfungen Selbstlernkompetenzen und Sozialkompetenzen einbezogen werden.

Die Betrachtung der Selbstlernkompetenzen als Teil der beruflichen Handlungskompetenz überschneidet sich mit einem Merkmal individualistischer Gesellschaften nach Hofstede (2001, S. 237), in dem er den Zweck der Bildung als „Learning how to learn“ beschreibt. Demgegenüber steht der Zweck der Bildung in kollektivistischen

Gesellschaften als „Learning how to do“ (Hofstede 2001, S. 237). Hier lassen sich Unterschiede zwischen Personen aus kollektivistischen und individualistischen Gesellschaften durch unterschiedliche Prägungen erkennen, die sich auch in qualitativen Interviewstudien aus Forschungsprojekten des Verfassers feststellen ließen. Aus dieser noch wenig theoretisch und auch empirisch fundierten Befundlage kann aus Sicht des Verfassers ein erster Hinweis für die Gestaltung von Lernerfolgskontrollen im Unterricht geliefert werden. Insbesondere wenn die Selbstlernkompetenz als Bestandteil von Lernerfolgsprüfungen genutzt wird, muss darauf geachtet werden, dass durch derartige gesellschaftliche Unterschiede keine Nachteile für bestimmte Gruppen von Lernenden resultieren. Damit erhebt sich die Frage, wie stark diese Divergenz ausgeprägt ist und welche Maßnahmen seitens der Lehrkräfte ergriffen werden sollten, um ihr entgegenzuwirken – nach Auffassung des Verfassers eine Perspektive für die weitere berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung.

Ähnlich verhält es sich mit der Sozialkompetenz. Nach Hofstede (2001, S. 237) schließen sich Schüler:innen in individualistischen Gesellschaften in Abhängigkeit von Aufgaben und aktuellen Bedürfnissen in Gruppen zusammen, wohingegen in kollektivistischen Gesellschaften bereits bestehende Gruppenzugehörigkeiten erhalten bleiben. Weiterhin ergreifen Schüler:innen in individualistischen Gesellschaften in großen Gruppen eher das Wort als in kollektivistischen Gesellschaften. Außerdem werden in individualistischen Gesellschaften Konfrontationen als normal angesehen, wohingegen in kollektivistischen Gesellschaften die Harmonie einen größeren Stellenwert einnimmt (vgl. Hofstede 2001, S. 236), was entsprechende Auswirkungen auf Diskussionen im Unterrichtsgeschehen haben dürfte. Auch diese unterschiedliche Sichtweise kam in qualitativen Studien am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Leipzig zum Ausdruck.

Hieraus lassen sich aus Sicht des Verfassers Hinweise für die Unterrichtsgestaltung ziehen. Die Umsetzung von Lehr-Lernarrangements, in denen das selbstgesteuerte Lernen gefördert wird, hat Auswirkungen auf die Rolle der Lehrpersonen, indem sie verstärkt als Lernbegleiter fungieren und weniger als Inhaltsvermittler (vgl. Euler & Hahn 2004, S. 61). Lehrpersonen sollten während des Umgangs mit Personen aus kollektivistischen Gesellschaften darauf achten, dass diese womöglich ein anderes Verhalten der Lehrpersonen gewohnt sind. Während in individualistischen Gesellschaften auf einzelne Schüler:innen eingegangen wird, werden diese in kollektivistischen Gesellschaften als Gruppe angesehen und auch so behandelt. Weiterhin wird die Eigeninitiative von Schülerinnen und Schülern in individualistischen Gesellschaften gefördert, wohingegen sie in kollektivistischen Gesellschaften eher entmutigt wird. Und die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe spielt in kollektivistischen Gesellschaften ebenfalls eine bedeutsame Rolle, indem sie zur bevorzugten Behandlung von bestimmten Schülerinnen und Schülern durch Lehrpersonen führt, die derselben sozialen Gruppe angehören (vgl. Hofstede 2001, S. 237).

Forscher:innen mögen nun kritisch anmerken, dass die Studie von Hofstede von 2001 mit Daten zu Beschäftigten bei IBM, die fast ein Vierteljahrhundert alt sind, für die heutige Situation kaum eine Aussagekraft enthält. Zweifelsohne haben einige asia-

tische Länder deutliche Schritte in eine eher individualistisch geprägte Richtung gemacht. Auf was diese Darstellung jedoch verweisen soll, ist die Tatsache, dass es neben den Personenmerkmalen der Lernenden auch die Gestaltungsprinzipien der curricularen Grundlagen, wie bspw. kompetenzorientierte Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen sein können, die weitere Dimensionen der Heterogenität in den Blick rücken. Aus meiner Sicht bieten sich hier Ansatzpunkte für die weitere wirtschaftspädagogische Forschung, die langfristig dazu beitragen könnte, Zugewanderte erfolgreicher in das Beschäftigungssystem der BRD zu integrieren.

3 Rückschlüsse für die Lehrerbildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Für den allgemeinbildenden Schulbereich haben sich seit Anfang der 2000er-Jahre zentrale Modelle zur Lehrerprofessionalisierung etabliert. Diese haben das Ziel, die verschiedenen Kompetenzfacetten von (angehenden) Lehrkräften in unterschiedlichen Fachdomänen zu modellieren. So gibt es seit einigen Jahren Studien zu dem Bereich der Mathematik (vgl. Baumert & Kunter 2011; Buchholtz & Kaiser 2013; Schwarz, Döhrmann & Blömeke 2022), der Physik (vgl. Riese & Reinhold 2012; Riese, Kulgemeyer, Zander u. a. 2015), der Biologie (vgl. Schmelzing 2010), Englisch (vgl. König, Lammerding, Nold u. a. 2016; Roters et al. 2011; Strauß, König & Nold 2019), Deutsch (vgl. Bremerich-Vos et al. 2011; König & Bremerich-Vos 2020) sowie Deutsch als Zweitsprache (vgl. Köker, Rosenbrock-Agyei, Ohm u. a. 2015). Auch für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurden Kompetenzmodellierungen bspw. durch Kuhn (2014) und Zlatkin-Troitschanskaia, Happ, Förster u. a. (2013) vorgeschlagen.

Inzwischen herrscht offenbar Einigkeit darüber, dass die *interkulturelle Kompetenz* von Lehrkräften gerade in den letzten zwei Jahrzehnten eine zunehmend höhere Bedeutung einnimmt (vgl. Schondelmeyer 2018). Diese Entwicklung resultiert aus der Erkenntnis, dass allein das fachspezifische und pädagogische Wissen, das Lehrkräfte an der Universität bzw. im Vorbereitungsdienst erwerben, nicht ausreicht, um interkulturell geprägte Situationen, die auch Konfliktpotenzial beinhalten können, zu bewältigen (vgl. Buchwald & Göbel 2017, S. 244). Es gibt auch in diesem Forschungsfeld einige Fragen, die mitunter kontrovers diskutiert werden (z. B. die Frage nach dem Kulturbegriff, der dem Konzept zugrunde gelegt wird, oder in welchem Maße interkulturelle Kompetenz gelehrt werden kann). Der Frage, auf welche Art und Weise es möglich ist, eine solche Kompetenz in der beruflichen Bildung zu messen, widmeten sich beispielsweise Hofmuth und Weber (2011) und Weber und Achtenhagen (2014).

Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik kann die interkulturelle Kompetenz als Potenzial definiert werden, eine Situation, in der Kulturen aufeinandertreffen, mithilfe von Interaktion, Kommunikation und Strategien zu bewältigen und so einen Output bzw. Outcome zu generieren (Weber 2018, S. 355). Die Definition orientiert sich dabei u. a. an dem Mindful Identity Negotiation-Ansatz von Ting-Toomey (1999). In der Literatur herrscht Einigkeit darüber, dass die interkulturelle Kompetenz in der Lehrerbil-

dung weiter an Bedeutung gewinnen wird (vgl. Bender-Szymanski 2008; Buchwald & Göbel 2017).

Eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass eine Lehrkraft im Unterricht interkulturell agieren kann, ist, dass ihr Wissen über kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten vorliegt (vgl. Bender-Szymanski 2008; Eckart 2005; Thiel, Simml, Gruber u. a. 2020). Für die Lehrerbildung im kaufmännisch-verwaltenden Bereich ist das eine besondere Schwierigkeit, da mit kulturell geprägten Unterschieden auch beim Unterrichtsgegenstand *Wirtschaftswissenschaften* zu rechnen ist. Es gibt in den Wirtschaftswissenschaften für Personen mit Migrationshintergrund viele Beispiele für sog. *migrationsensible* Inhalte. Hierzu zählt etwa planwirtschaftliches Denken, das in einem Gegensatz zu einer marktwirtschaftlichen Sichtweise steht. Hier haben Lernende mit Wurzeln in den ehemaligen UdSSR-Ländern Schwierigkeiten (vgl. Glorius 2015; Heidel & Happ 2023). Auch sind religiöse Werthaltungen, die Zinsen als „Wucher“ deklarieren (Algaoud & Lewis 2007), dafür verantwortlich, dass islamisch geprägte Lernende im Umgang mit bestimmten wirtschaftswissenschaftlichen Fragestellungen große Probleme haben (vgl. Happ 2019, 2020, 2021). Für die zukünftige wirtschaftspädagogische Forschung ergibt sich hieraus in erster Konsequenz, dass derartige migrationsensible Konzepte vor dem Hintergrund der Domäne (Wirtschaftswissenschaften) zunächst identifiziert werden müssen.⁶

Für den allgemeinbildenden Lehrerbildungsbereich muss konstatiert werden, dass es bislang nur wenige interkulturelle Trainingskonzepte für Lehrpersonen gibt. Eines dieser Trainingskonzepte geht auf Buchwald und Göbel (2017, S. 247) zurück. In diesem findet zunächst eine Reflexion eigener Erfahrungen mit anderen Kulturen statt. Ziel ist es, den Lehrkräften den Einfluss von Kulturmerkmalen (u. a. Normen und Werte) im Unterrichtsgeschehen zunächst einmal bewusst zu machen. Es schließt die Analyse der eigenen kulturellen Identität an. Die Lehrkräfte sollen ein Gespür dafür bekommen, dass die eigene „kulturelle Brille“ ihr eigenes Denken, Fühlen und Handeln im Unterricht beeinflusst. Im Anschluss an das Training wird die kulturelle Handlungskompetenz der Lehrkräfte gefördert. Dabei werden zunächst Kommunikationsmuster (verbale und nonverbale) in kulturellen Problem- und Konfliktsituationen analysiert. Den Abschluss bildet das Training bestimmter Lösungsansätze. Derartige Trainings können auch für die Lehrerbildung im kaufmännisch-verwaltenden Bereich als Orientierung dienen, denn der Bedarf hierfür wird zukünftig hoch sein.

Speziell für die berufliche Bildung hat Weber (2004) bereits vor zwei Jahrzehnten die Förderung der interkulturellen Kompetenz bei Lernenden (nicht Lehrkräften) in den Blick genommen. Sie führte mit Lernenden an kaufmännischen Schulen eine Kombination aus Rollenspiel und Fallstudie durch. Die Teilnehmer:innen sollten dabei unterschiedliche Kulturen vertreten und eine Lösung für einen Konflikt finden, der darin bestand, eine Bohrrinsel entsorgen zu müssen. Bei diesem komplexen Lehr-Lern-

6 Hier kann auf das Forschungsprojekt „Identifizierung von Schwierigkeiten bei dem Verständnis von ökonomischen Konzepten aus der Perspektive von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund“ des Instituts für Wirtschaftspädagogik der Universität Leipzig verwiesen werden, das von der Herzstiftung gefördert wird (vgl. Heidel & Happ 2023).

Arrangement wurde ein interkultureller Lernprozess angestoßen, bei dem das von der eigenen Kultur geprägte Handeln mit dem Verhalten der anderen Personen kollidierte („interkultureller Clash“). Um eine solche Clash-Situation bewältigen zu können, bedarf es speziellen Wissens, Fertigkeiten, Skills und Einstellungen (Weber 2018, S. 356). Webers Ansatz, eine interkulturelle berufliche Handlungskompetenz zu modellieren, ist multi-dimensional. Es ist denkbar, ihr Vorgehen in ähnlicher Art und Weise auch für den Hochschulbereich, den Vorbereitungsdienst und die Lehrerfortbildung zu adaptieren. Gleichwohl sind weitere Trainingskonzepte vonnöten.

Für den berufsbildenden Schulbereich wird die migrations- und sprachensible Gestaltung von Lehr-Lernprozessen eine Daueraufgabe sein, die professionelle Kompetenzen der Lehrkräfte erfordert. Vor dem Hintergrund der massiven Zuwanderungsbewegungen werden heterogene Lerngruppen der Regelfall sein. Migration muss derzeit in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehrerbildung aber immer noch als ein Randthema angesehen werden. Das gilt über alle drei Phasen der Lehrerbildung.

Für die weitere berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung wird durch den Verfasser angestrebt, Lehr-Lern-Materialien zu entwickeln, die Kompetenzen zum Umgang mit diesen Herausforderungen über alle Phasen der Lehrerbildung fördern. Um einen breiten Einsatz zu ermöglichen, bieten digitale Tools die Möglichkeit, den selbstständigen Kompetenzerwerb der Lehramtsstudierenden, der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und der Lehrkräfte im Beruf zu fördern. Bei der Generierung dieser Materialien wird es auch darauf ankommen, den Lehrkräften möglichst authentische Einblicke zu ermöglichen. Eigene interkulturelle Erfahrungen im Hinblick auf den Umgang mit kultureller Heterogenität haben sich laut Befunden der Lehrerbildungsforschung als hilfreich erwiesen (vgl. Bickley et al., 2014; Göbel & Helmke 2010). In der universitären berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehrkräfteausbildung kann u. a. darauf geachtet werden, dass die Schulpraktika an unterschiedlichen Schulen mit einem auch unter Migrationsaspekten möglichst verschiedenartigen Schülerklientel zu absolvieren sind.

Interkulturelle Kompetenzen der Lehrpersonen betreffen nicht nur kognitive Facetten. Für die berufs- und wirtschaftspädagogische Lehrkräftebildung sollte es auch darum gehen, wertschätzende interkulturelle Einstellungen und die Fähigkeit der Selbstreflexion zu fördern (vgl. Busse & Göbel 2017). Dem Verfasser sind derzeit keine Lehr-Lern-Materialien bekannt, die der Frage nachgehen, wie eine Lehrkraft mit einer von der westlich geprägten Sichtweise auf die Wirtschaftsrechtsordnung abweichenden Perspektive umgehen kann. Aus pädagogischer Sicht sind negative Interaktionspraktiken und Stereotypenbildung zu vermeiden, aber konkrete Handlungsempfehlungen, wie die unterschiedlichen Sichtweisen der Lernenden in den Unterricht eingebettet werden können, sowohl kognitive als auch non-kognitive Elemente betreffend, sind dem Verfasser nicht bekannt.

4 Fazit

Persönlich waren mir zu Beginn meiner Forschung die skizzierten Herausforderungen noch wenig bewusst. Das lässt sich auch damit erklären, dass wir in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im deutschsprachigen Raum mit seiner eigenen Kultur aufgewachsen sind. Befunde aus der Schulforschung legen nun aber nahe, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund eher einen adressatengerechten Unterricht für Migrantinnen und Migranten anbieten.

Das stellt auch für die Sektion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine Herausforderung dar, da wir uns – so die Wahrnehmung des Verfassers – in der Mehrzahl in einer Scientific Community bewegen, die vom „westlichen“ wissenschaftlichen Selbstverständnis geprägt ist. So werden bei internationalen Kongressen und Zeitschriften vorwiegend europäische und amerikanische Sichtweisen bedient. Aus meiner persönlichen Sicht regen die Diskussionen auf diesen Tagungen einen westlich geprägten Austausch an. Wenn Deutschland allerdings in Zukunft gezielt Fachkräfte aus Afrika, Südamerika und Asien in den Arbeitsmarkt integrieren muss, hat das auch Implikationen für die zukünftige Forschung. Die Sektion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik könnte in der Nachwuchsförderung bspw. bei Forschungsaufenthalten von Doktorandinnen und Doktoranden den Austausch in bisher wenig präferierte Länder anvisieren. Durch Aufenthalte in Südafrika, Georgien und Südkorea sowie einen starken digitalen Austausch in die Ukraine⁷ ist die Überzeugung gewachsen, dass wir gerade bei der Nachwuchsförderung und der Mobilität der Doktorandinnen und Doktoranden einen Weg gehen sollten, der uns in Länder führt, in denen Arbeits- und Fachkräfte für morgen aufwachsen. Nur wenn wir deren Bildungs- und Wissenschaftssystem verstehen, können wir im Sinne einer zweiseitigen Integration aktiv zum Gelingen beitragen.

Literaturverzeichnis

- Algaoud, L. M., & Lewis, M. K. (2007). Islamic critique of conventional financing. In M. K. Hassan, & M. K. Lewis (Eds.), *Handbook of Islamic Banking* (38–48). Edward Elgar Publishing.
- Anderson, P., Bäuml, M., Bauer, A., Gschwind, P., Hoffmann, M., Kron-Sperl, V., Pröller, F., Reiter, S., Riedl, A., Roche, J., Schreyer, F., Simml, M., Simojoki, H., & Thomas, J. (2020). Modellprojekt Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge: Ergebnisse und Empfehlungen für die Praxis. https://bildungspakt-bayern.de/downloads/Modellprojekt_Perspektive-Beruf.pdf
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Berufsbildungsbericht 2022*. BMBF.

⁷ Hier ist das Projekt „Leipzig Chance for Science“ zu nennen, das vom DAAD finanziert wurde (detaillierte Informationen finden sich unter <https://leipzig-chanceforscience.com/de/>). Von Juli 2022 bis Dezember 2022 wurden zum einen 24 Doktorandinnen und Doktoranden aus drei ukrainischen Universitäten (Donetsk National Technical University; Sumy State University; V. N. Karazin Kharkiv National University) gefördert. Zum anderen wurden digitale Seminare und Übungen für sechs Kurse über den Zeitraum von einem Semester (110 Studierende auf Bachelorniveau) für die drei Universitäten in der Ukraine angeboten.

- Bader, R. (1990). *Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in der Berufsschule*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- BAMF (2020). Ausländische nicht-akademische Fachkräfte auf dem deutschen Arbeitsmarkt: Eine Bestandsaufnahme vor dem Inkrafttreten des Fachkräfteeinwanderungsgesetzes [Forschungsbericht 35]. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb35-auslaendische-nicht-akademische-fachkraefte.pdf?__blob=publicationFile&v=5
- Bickley, C., Rossiter, M. J., & Abbott M. L. (2014). Intercultural Communicative Competence: Beliefs and Practices of Adult English as a Second Language Instructors. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(1), 135–160.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Bender-Szymanski, D. (2008). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (3/4, S. 201–228). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91113-7_10
- Berndt, R., Fantapié Altobelli, C., & Sander, M. (2020). *Internationales Marketingmanagement* (6. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-60861-6>
- BMBF (2022). 10 Jahre Anerkennungsgesetz. Ein Beitrag zur Fachkräftesicherung und Integration. BMBF.
- BMBF & KMK (2022). *Liste der zugeordneten Qualifikationen: Aktualisierter Stand: 1. August 2022*. https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/2022_dqr_liste_der_zugeordneten_qualifikationen_01082022.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Bremerich-Vos, A., Dämmer, J., Willenberg H., & Schwippert, K. (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert, & H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen* (S. 47–76). Waxmann.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Klett-Cotta.
- Buchholtz, N., & Kaiser, G. (2013). Professionelles Wissen im Studienverlauf: Lehramt Mathematik. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, G. Kaiser, G. Nold, H. Haudeck, J.-U. Keßler & K. Schwippert (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerbildung aus TEDS-LT* (S. 107–143). Waxmann.
- Buchwald, P., & Göbel, K. (2017). *Interkulturalität und Schule: Migration – Heterogenität – Bildung* (Bd. 4642). Brill | Schöningh.
- Bundesagentur für Arbeit (2023). *Beschäftigte nach Staatsangehörigkeiten (Quartalszahlen)*. <http://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistik-nach-Themen/Statistik-nach-Themen-Nav.html>

- Busse, V., & Göbel, K. (2017). Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zum Stellenwert interkultureller Einstellungen als Grundlage relevanter Handlungskompetenzen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(3), 427–439. <https://doi.org/10.25656/01:16992>
- DIHK (2020). *Fachkräftesuche bleibt Herausforderung: DIHK-Report Fachkräfte 2020*. Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. <https://www.dihk.de/resource/blob/17812/f1dc195354b02c9dab098fee4fbc137a/dihk-report-fachkraeffte-2020-data.pdf>
- Döring, O. (2020). Fachkräfteeinwanderungsgesetz: Kontext, Regelungen und Handlungsansätze. In O. Döring (Hrsg.), *Fachkräftezuwanderung in Deutschland. Potenziale, Herausforderungen, Gestaltungsoptionen* (S. 15–38). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004785w>
- Euler, D., & Hahn, A. (2004). *Wirtschaftsdidaktik*. Haupt Verlag.
- Fitzenberger, B. (2023). *Erwerbszuwanderung aus Drittstaaten könnte und sollte gestärkt werden*. IAB-Forum. Doi: 10.48720/IAB.FOO.20230208.01
- Fuchs, J., Söhnlein, D., & Weber, B. (2021). Demografische Entwicklung lässt das Arbeitskräfteangebot stark schrumpfen. IAB-Kurzbericht 25|2021.
- Glorius, B. (2015). Familie in Mittel- und Osteuropa. In P. B. Hill & J. Kopp (Eds.), *Handbuch Familiensoziologie* (S. 55–90). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02276-1_3
- Happ, R., Nagel, M., Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Schmidt, S. (2021). How migration background affects master degree students' knowledge of business and economics. *Studies in Higher Education*, 46(3), 457–472.
- Happ, R. (2020). Identifikation migrationsbewusster Konzepte im ökonomischen und finanziellen Wissen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116(2), 175–207. <https://doi.org/10.25162/ZBW-2020-0008>
- Happ, R., & Förster, M. (2019). The relationship between migration background and knowledge and understanding of personal finance of young adults in Germany. *International Review of Economics Education*, 30(1), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2018.06.003>
- Heidel, S., & Happ, R. (2023). Challenges in Understanding Western Economic and Financial Concepts from the Perspective of Young Adults with a Post-Soviet Migration Background in Germany – Findings from a Qualitative Interview Study. *Journal of Risk and Financial Management*, 16 (3). <https://doi.org/10.3390/jrfm16030165>
- Hofmuth, M., & Weber, S. (2011). Zur Messung interkultureller Kompetenz. In U. Faßhauer, J. Aff, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Lehr-Lernforschung und Professionalisierung* (S. 25–36). Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- Hofstede, G. (2001). *Cultures Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations* (2. Ed.). Sage Publications.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Hüther, M. (2017). Demografiepolitik zur gesellschaftlichen Transformation: Möglichkeiten und Grenzen. In T. Mayer (Hrsg.), *Die transformative Macht der Demografie* (S. 459–476). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13166-1_28

- IAB (2022). *Zentrale Befunde zu aktuellen Arbeitsmarkt-Themen 2021/2022*. Bonifatius GmbH Druck – Buch – Verlag.
- Javidan, M., House, R. J., Dorfman, P. W., Hanges, P. J., & Sully de Luque, M. (2006). Conceptualizing and measuring cultures and their consequences: a comparative review of GLOBE's and Hofstede's approaches. *Journal of International Business Studies*, 37(6), 897–914. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8400234>
- Kimmelman, N., Miesera, S., Moser, D., & Pool Maag, S. (2022). Inclusion for all in VET? A comparative overview of policies and state of research about migration, integration and inclusion in Germany, Austria and Switzerland. In L. Moreno Herrera, M. Teräs, P. Gougoulakis & J. Kontio (Hrsg.), *Migration and Inclusion in Work Life – The Role of VET: Emerging Issues in research on vocational Education & training* (S. 117–165). premiss.
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(6), S. 876–903.
- KMK (2021). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf
- Kummer, T.-F., Leimeister, J. M., & Bick, M. (2012). Die Bedeutung von nationaler Kultur für die Gestaltung von Informationssystemen. *Wirtschaftsinformatik*, 54(6), 303–318. <https://doi.org/10.1007/s11576-012-0340-4>
- Köker, A., Rosenbrock-Agyei, S., Ohm, U., Carlson, S. A., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B., & Schulze, N. (2015). DaZKom– Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 177–205). Klinkhardt.
- König, J., & Bremerich-Vos, A. (2020). Deutschdidaktisches Wissen angehender Sekundarstufenlehrkräfte: Testkonstruktion und Validierung. *Diagnostica*, 66(2), 93–109. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000251>
- König, J., Lammerding, S., Nold, G., Rohde, A., Strauß, S., & Tachtsoglou, S. (2016). Teachers' Professional Knowledge for Teaching English as a Foreign Language: Assessing the Outcomes of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 320–337. <https://doi.org/10.1177/0022487116644956>
- Laubenthal, B. (2019). Spillover in der Migrationspolitik. Die Asylpolitik der dritten Merkel-Regierung und der Wandel Deutschlands zum Einwanderungsland. In R. Zohlnhöfer & T. Saalfeld (Hrsg.), *Zwischen Stillstand, Politikwandel und Krisenmanagement. Eine Bilanz der Regierung Merkel 2013–2017* (S. 513–532). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22663-3_21

- Leighton, J. P. (2017). *Using Think-Aloud Interviews and Cognitive Labs in Educational Research*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199372904.001.0001>
- Liebig, T., & Ewald, H. (2023). *Deutschland im internationalen Wettbewerb um Talente: Eine durchwachsene Bilanz*. Bertelsmann Stiftung.
- McSweeney, B. (2002). Hofstede's Model of National Cultural Differences and their Consequences: A Triumph of Faith – a Failure of Analysis. *Human Relations*, 55(1), 89–118. <https://doi.org/10.1177/0018726702551004>
- Müller, A. (2014). Mentoring zwischen Auszubildenden nicht deutscher Herkunftssprache und Lehramtsstudierenden mit dem Fokus Sprachförderung als Möglichkeit individualisierter, additiver Lernförderung. In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung: Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf* (S. 143–168). W. Bertelsmann Verlag.
- Münk, D., & Schelten, A. (Hrsg.) (2010). *Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn: Bd. 8. Kompetenzermittlung für die Berufsbildung: Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum*. W. Bertelsmann Verlag. <http://swb.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=646991>
- Ott, K. (2020). ‚Klimafüchtlinge‘: Zur Komplexität der Begriffsbildung. In D. Kersting & M. Leuoth (Hrsg.), *Der Begriff des Flüchtlings: Rechtliche, moralische und politische Kontroversen* (S. 157–177). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04974-2_9
- Paulsen, H., Kortsch, T., Kauffeld, S., Naegele, L., Mobach, I., & Neumann, B. (2016). Anerkennung der beruflichen Kompetenzen von Flüchtlingen – Ein Beitrag zur Integration. Gruppe. Interaktion. Organisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 47, 243–254. DOI 10.1007/s11612-016-0338-2
- Pfab, A. (2020). *Ich und die Anderen: Der Einfluss von Selbst- und Fremdbildern auf den beruflichen Alltag*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-31206-0>
- Riese, J., & Reinhold, P. (2012). Die professionelle Kompetenz angehender Physiklehrkräfte in verschiedenen Ausbildungsformen – Empirische Hinweise für eine Verbesserung des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(1), 111–143.
- Riese, J., Kulgemeyer, C., Zander, S., Borowski, A., Fischer, H. E., Gramzow, Y., Reinhold, P., Schecker, H., & Tomczyszyn, E. (2015). Modellierung und Messung des Professionswissens in der Lehramtsausbildung Physik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61. Beiheft, 55–79. DOI: 10.25656/01:15503
- Roters, B., Nold, G., Haudeck, H., Keßler, J.-U., & Stancel-Piątak, A. (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Englisch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert, & H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 77–99). Waxmann.
- Schmelzing, S. (2010). *Das fachdidaktische Wissen von Biologielehrkräften: Konzeptionalisierung, Diagnostik, Struktur und Entwicklung im Rahmen der Biologielehrerbildung*. Logos Verlag.

- Schwarz, B., Döhrmann, M., & Blömeke, S. (2022). Studien zur professionellen Kompetenz von Mathematiklehrkräften – Das TEDS-Forschungsprogramm im Überblick. In N. Buchholtz, B. Schwarz, & K. Vorhölder (Hrsg.), *Initiationen mathematikdidaktischer Forschung. Festschrift zum 70. Geburtstag von Gabriele Kaiser* (S. 321–340). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36766-4_17
- Sektion BWP der DGfE (2014). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge*. DGfE.
- Skintey, L., & Wyss, E. L. (2020). Sprache und Integration im Lichte der Fachkräftezuwanderung: Herausforderungen und Gestaltungsoptionen des berufsbezogenen DaF-/DaZ-Unterrichts. In O. Döring (Hrsg.), *Fachkräftezuwanderung in Deutschland. Potenziale, Herausforderungen, Gestaltungsoptionen* (S. 159–181). wbv Publikation.
- Slupina, M., Dehner, S., Reibstein, L., Amberger, J., Sixtus, F., Grundwald, J., & Klingholz, R. (2019). *Die demografische Lage der Nation – Wie zukunftsfähig Deutschlands Regionen sind*. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- Strauß, S., König, J., & Nold, G. (2019). Fachdidaktisches Wissen, Überzeugungen, Enthusiasmus und Selbstwirksamkeit: Prüfung der Struktur von Merkmalen professioneller Kompetenz von angehenden Englischlehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 47, 243–266. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00039-6>
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communication Across Cultures*. New York: Guilford.
- Thiel, B., Simml, M., Gruber, M., Pötzl, J., & Riedl, A. (2020). Zukünftige Lehrkräfte für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt an beruflichen Schulen ausbilden – das Studienangebot der Technischen Universität München. In J. Roche & T. Hochleitner (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung: Bd. 24. Berufliche Integration durch Sprache* (2. Aufl., S. 139–156). Barbara Budrich.
- Vietta, S. (2019). *Europas Werte: Geschichte – Konflikte – Perspektiven*. Verlag Karl Alber. <https://doi.org/10.5771/9783495820810>
- von Beyme, K. (2020). *Migrationspolitik: Über Erfolge und Misserfolge*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28662-0>
- Weber, S. (2004). Interkulturelles Lernen – Versuch einer Rekonzeptualisierung. *Unterrichtswissenschaft*, 32(2), 143–168. <https://doi.org/10.25656/01:5811>
- Weber, S. (2018). Interkulturelles Lernen in der beruflichen Bildung. In I. Gogolin, V. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 354–361). Julius Klinkhardt.
- Weber, S., & Achtenhagen, F. (2014). Fachdidaktisch gesteuerte Modellierung und Messung von Kompetenzen im Bereich der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17. Sonderheft 22, 33–58.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl.). Beltz.
- Wilkens, A. (2018). Hat die offene Gesellschaft eine Zukunft? *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 31 (1–2), 175–179. <https://doi.org/10.1515/fjsb-2018-0020>
- Witzel, A. (2012). *The problem-centered interview: Principles and practice*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446288030>

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Happ, R., Förster, M., Preuße, D., Schmidt, S., & Kuhn, C. (2013). Analyse der Ausprägung und Entwicklung der Fachkompetenz von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, R. Nickolaus, & K. Beck (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und der Ingenieurwissenschaften* (S. 69–92). *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (Sonderheft). Verlag Empirische Pädagogik.

Autor

Prof. Dr. Roland Happ, Universität Leipzig, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Institut für Wirtschaftspädagogik, Professur für Berufliche Bildung mit dem Schwerpunkt Wirtschaft. happ@wifa.uni-leipzig.de; <https://www.wifa.uni-leipzig.de/institut-fuer-wirtschaftspaedagogik>

Analysen und Reflexionen zum Beitrag von Roland Happ im Lichte einer gegenwärtigen und zukünftigen Standortbestimmung der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik

BIRGIT ZIEGLER & ULRIKE WEYLAND

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag versteht sich als eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem disziplinären Anspruch, den Forschungsleistungen und dem eigentlichen disziplinären Kern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Als Referenz dient der Beitrag von Roland Happ, anhand dessen gegenständlicher Auseinandersetzung Analysen und Reflexionen zur disziplinären Standortbestimmung erfolgen.

Schlagnote: Zuwanderung, Heterogenität, Lehrkräftebildung, disziplinäre Genese und Weiterentwicklung

Abstract

This article is intended as a critical and reflexive examination of the disciplinary claim, the research achievements and the actual disciplinary core of vocational and business education. Roland Happ's contribution serves as a reference, on the basis of which analyses and reflections on the disciplinary position are carried out.

Keywords: immigration, heterogeneity, education of teaching staff, disciplinary genesis and development

1 Anmerkungen zum Erkenntnis Anliegen und zum disziplinären Gegenstand

In dem von uns zu kommentierenden Beitrag mit dem Titel „Herausforderungen und Entwicklungspotenziale aus wirtschaftspädagogischer Sicht zu einer zunehmend (kulturell) heterogenen Schülerschaft“ adressiert Roland Happ ein in gesellschaftlicher und disziplinärer Hinsicht gleichermaßen bedeutsames Thema. Angesichts globaler, gesellschaftlicher, wirtschaftlicher sowie bildungspolitischer Restriktionen und Herausforderungen einerseits sowie handlungsbezogener Implikationen für die Akteure in beruflichen Bildungseinrichtungen andererseits richtet sich das disziplinäre Interesse sowohl auf die Wirtschafts- als auch auf die Berufspädagogik. Die von Roland

Happ vorgenommene Eingrenzung auf die Wirtschaftspädagogik führen wir auf die später hergestellten domänenspezifischen Bezüge zurück.

Die Argumentation nimmt ihren Ausgang von der aktuellen Situation, die Deutschland sowohl als ein Zielland von Fluchtbewegungen ausweist als auch als ein Land mit einem demografisch bedingten erhöhten Fachkräftebedarf. Denn laut Prognosen des IAB wird rein rechnerisch ein Zuwanderungsbedarf von etwa 400.000 Fachkräften in den deutschen Arbeitsmarkt erforderlich sein, um das Erwerbspersonenzugangspotenzial auf dem bisherigen Stand zu halten. Roland Happ differenziert allerdings nicht zwischen Fluchtmigration und Fachkräftezuwanderung, was jedoch hinsichtlich der Voraussetzungen und Problemlagen der betroffenen Personen relevant sein dürfte. Während die Zuwanderungspolitik darauf abzielt, qualifizierte Fachkräfte möglichst bezogen auf die Bedarfe des Arbeitsmarktes zu gewinnen, werden gleichzeitig erhebliche und aus einer humanitären Perspektive äußerst fragwürdige Anstrengungen unternommen, Menschen auf der Flucht erst gar keinen europäischen Boden betreten zu lassen – außer sie haben statistisch die Aussicht, ihren Fluchtgrund glaubhaft als Asylgrund nachzuweisen. Damit ist nicht mehr die individuelle Bedrohungssituation für die Chance auf Schutz entscheidend, sondern die Anerkennungsquote des Landes, aus dem ein Mensch flieht. Aber auch die Geflüchteten im Land haben einen völlig anderen Rechtsstatus als Zugewanderte und diese Unterschiede werden auch mit dem neuen Zuwanderungsgesetz nicht reduziert oder gar aufgehoben. Ohne diese politische Seite der Thematik weiter vertiefen zu wollen, soll hier nur der Hinweis erfolgen, dass „zugewanderte Fachkräfte“ und „Geflüchtete“ in jeglicher Hinsicht zwei verschiedene Kategorien sind, was somit auch den Kontext für berufs- und wirtschaftspädagogisches Handeln mitbestimmt.

Diese Details stehen nicht im Zentrum der Überlegungen von Roland Happ, sondern vielmehr die Frage, welche Anforderungen an die Lehrkräfte berufsbildender Schulen aus der Aufgabe resultieren, Menschen aus anderen Ländern und unterschiedlichen Sozialisationskontexten auszubilden und in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Die Vernachlässigung des rechtlichen Status durch den Verfasser erschließt sich ggf. bis zu einem gewissen Grad, weil selbst auch die schon formal qualifizierten Fachkräfte in der Regel nicht als Solitär nach Deutschland kommen werden, sondern meist mit Familie oder dem Wunsch, hier eine Existenz und eine Familie zu gründen und ihren Kindern eine berufliche Bildungslaufbahn und Perspektive zu ermöglichen. Daher ist absehbar, dass das gesamte Bildungssystem und damit die Lehrkräfte einer potenziell zunehmenden Heterogenität von Menschen gerecht werden müssen.

Gleichzeitig weist Roland Happ darauf hin, dass Heterogenität im beruflichen Bildungssystem schon immer die Realität mitgeprägt hat. Müssten wir also in der beruflichen Bildung Heterogenität besonders gut adressieren können? Oder was ist neu, um nun daraus „das Potenzial, aber auch die Pflicht der Sektion BWP“ abzuleiten, Lösungen für Herausforderungen zu finden, und wo sieht der Autor das Potenzial? Dies erfordert zuallererst eine auf begriffliche Intension und Extension hin ausgerichtete Bestimmung und somit Klärung des Verständnisses von Heterogenität (Vollmer & Bylinski 2015; Bylinski & Rützel 2016; Budde et al. 2015), die in diesem Beitrag allerdings

ausbleibt. Vor dem Hintergrund einer disziplinären Befassung und des Rekurses auf berufspädagogische Diskurse ist die Aushandlung begrifflicher Akzente und konzeptueller Modellierungen aber essenziell. So ist die Frage, die sich gerade bei dem hier adressierten Thema stellt, grundlegend: Geht es um Integration und/oder um Inklusion? (vgl. ebd.). Denn damit korrespondieren jeweils spezifische bildungsbezogene und somit entwicklungs- bzw. persönlichkeitsbezogene Ansprüche. Für die Lehrkräfte geht dies mit dem didaktischen Erfordernis von Differenzierung und Individualisierung einher (vgl. Trautmann & Wischer 2011; 2019).

Und könnte oder müsste man nicht zugleich die mit einer heterogenen Schülerschaft verbundenen Chancen für Gesellschaft und Individuum stärker in den Fokus der disziplinären Befassung setzen, um Heterogenität nicht einseitig mit negativ konnotierten Richtungsweisungen im Sinne von Herausforderungen und Anforderungen in Zusammenhang zu stellen?

Insofern erfordert die Betonung bzw. Hervorhebung von individueller Entwicklung eine Erweiterung der Debatte um Fachkräfteintegration. Die in diesem Beitrag zunächst einführende Betonung auf eine ausreichende Versorgung mit Fachkräften impliziert zumindest die Gefahr einer zu starken utilitaristischen und somit ökonomischen Betrachtung, was Bildungsansprüche konterkariert, Zielkonflikte induziert und schließlich auch eine Engführung des Begriffes Heterogenität impliziert.

Roland Happ will über eine Analyse der Herausforderungen Denkanstöße geben, aber noch keine konkreten Maßnahmen zur Bearbeitung der Herausforderungen präsentieren. Damit folgt er der Aufforderung, für den Jubiläumsband zum zehnjährigen Bestehen der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung einen programmatischen Beitrag zu verfassen.

Zur Analyse adressiert Roland Happ zunächst die Makrosystemebene, die nach „innen“ auf tiefere Systemebenen wirke. Eine Kategorisierung von Gesellschaften bzw. Nationalstaaten nach eher „individualistisch“ und „kollektivistisch“ sensu Hofstede (2001; 2011) dient als Erklärungsrahmen, um auf potenzielle kulturelle Unterschiede der Lernenden zu verweisen, insbesondere hinsichtlich von Selbstlernkompetenz und der sozialen Gepflogenheiten, sich in Gruppen zu verhalten, einschließlich der Kommunikationsstrategien. Dies sollten Lehrkräfte aus Sicht des Verfassers bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigen. Hier sei auch der Ansatzpunkt für wirtschaftspädagogische Forschung. Ob diese doch recht grobe dichotome Kategorisierung Lehrkräfte befähigt, mit Heterogenität angemessen umzugehen, oder ob dadurch erst eine Differenz konstruiert werden könnte (vgl. Budde et al. 2015), die ggf. den Blick auf Heterogenität verstellt bzw. vorstrukturiert, wird im Beitrag nicht weiter reflektiert. Ebenso stellt sich die Frage nach der Form eines angemessenen Umgangs, d. h. was sind die hierfür zugrunde liegenden Kriterien, welche theoretischen didaktischen Referenzen bzw. Konzepte fern einer einseitigen Betrachtung von handlungsorientiertem Unterricht böten sich hier an? Und was bedeutet das für die von Roland Happ angesprochene Chance für Lernerfolgskontrollen in Hinblick auf die Erfassung von Selbstlernkompetenz? Die Ausführungen von Roland Happ regen zum Weiterdenken über notwendige didaktisch akzentuierte Forschungsfragen an, gleichwohl

bleiben sie ob der fehlenden Tiefe, die ggf. der Umfangbegrenzung für den Beitrag geschuldet sein könnte, noch zu vage hinsichtlich möglicher Adaptionen und Modellierungen sowohl von Selbstlernkompetenz als auch von Sozialkompetenz. Es gibt jedoch anschlussfähige disziplinäre Vorarbeiten zur domänenspezifischen Kompetenzforschung und Forschungsergebnisse aus der BMBF-Förderlinie ASCOT und ASCOT+ sowie inhaltliche, aber auch forschungsbezogene disziplinäre Verbindungslinien, die sich hier anbieten (zusammenfassend z. B. in Beck et al. 2016).

Von potenziellen kulturellen Spezifika der Kompetenzen von Lernenden schlägt Happ den Bogen zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften, vor allem deren interkulturelle Kompetenz, und möglichen Rückschlüssen auf die Lehrkräftebildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Dabei rekurriert er auf ein ökonomisch begründetes Konzept, das interkulturelle Kompetenz aus der Perspektive von Output und Outcome in Verhandlungen betrachtet (Mindful Identity Negotiation-Ansatz von Ting-Toomey, 1999). Darüber wird sodann die inhaltliche Brücke zu fachlich relevanten Aspekten kultureller Differenzen in wirtschaftlichen Konzepten, wie Marktwirtschaft vs. Planwirtschaft bzw. eher religiös fundierten Vorstellungen von z. B. Zins als „Wucher“ etc. geschlagen. Roland Happ verweist auf bereits vorhandene disziplinäre Ansätze zur Förderung der interkulturellen Kompetenz von Lehrenden und Lernenden und plädiert vor dem Hintergrund der aufgezeigten Herausforderungen für eine Verstärkung der Forschungsperspektive auf die interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften, die an berufsbildenden Schulen unterrichten. In seinem Fazit plädiert er darüber hinaus für eine interkulturelle Perspektive, die in der gesamten Disziplin notwendig wäre und auch in der Nachwuchsförderung, z. B. durch interkulturellen Austausch und Auslandsaufenthalte außerhalb des „westlichen“ Kulturkreises, Berücksichtigung finden sollte.

2 Weiterführende Analysen und Reflexionen zur Disziplinengese und -entwicklung

Welche Überlegungen werden beim Lesen dieses programmatischen Beitrags angestoßen?

Zunächst drängt sich spontan der Gedanke auf, was denn eigentlich den disziplinären Kern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bzw. unser Gegenstandsfeld ausmacht und ob wir unsere theoretischen Fundamente bislang schon erschöpfend ergründet haben oder inwieweit die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihre Forschung noch viel mehr auf gesellschaftliche Problemlagen auszurichten hat. Kurz gesagt, sollten wir viel mehr erkenntnisgetrieben forschen, also ausgehend von theoretischen Fragestellungen, die sich auftun und dann systematisch weiterverfolgt werden können? Oder sollte vor allem die gesellschaftliche Relevanz leitend für die Ausrichtung der Forschungsstrategie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sein und welche Konsequenzen könnte dies dann langfristig haben? Ein Zitat von Leon Igel in der FAZ (17.01.23) bringt es auf den Punkt:

„Wo Wissenschaft primär dem gesellschaftlichen Tagesgeschehen dienen soll, verliert sie ihre Qualität. Grundlagenforschung wäre etwa kaum noch möglich, was in aller Konsequenz eine Absage an die Wissenschaft bedeutet.“

Einfach ist die darin liegende Problematik aber nicht aufzulösen! Zunächst wäre zu konstatieren, dass die von Roland Happ aufgeworfene Thematik nicht lediglich als gesellschaftliches Tagesgeschehen abgetan werden kann, sondern auf Entwicklungen verweist, die nachhaltige und strukturelle gesellschaftliche Wirkungen zeitigen werden, die schlicht nicht übergangen werden können. Weiterhin sei darauf verwiesen, dass die Genese der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik schon von Anfang an nicht erkenntnisgetrieben verlief, sondern sie ihre Existenz vielmehr dem Bedarf an Lehrkräften zu verdanken hat, die Disziplin also aus einer gesellschaftlich relevanten Problemlage hervorgegangen ist. Erst mit der Industrialisierung, die im ausgehenden 19. Jh. im deutschsprachigen Kulturraum sozusagen Fahrt aufnahm, setzte sich sukzessive die Einsicht durch, die (männliche) Jugend solle nicht nur in Sonntags- und allgemeinen Fortbildungsschulen vor politisch unliebsamen Einflüssen bewahrt, sondern sie solle als Beitrag für ihre Integration sowie auch für die Bedarfe einer sich industriell entwickelnden Gesellschaft beruflich qualifiziert werden. Dies trug zur Institutionalisierung eines beruflichen Bildungssystems bei, wie wir es heute vorfinden und zu dessen Ausstattung entsprechend berufsfachlich und pädagogisch qualifizierte Lehrkräfte benötigt werden, die in der Lage sind, im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Bedarfen und individuellen Entwicklungsansprüchen angemessen zu vermitteln (z. B. Greinert 2017; Harney 2008; Zabeck 2013). Ab der Jahrhundertwende wurden zunächst Handelslehrende an Handelshochschulen ausgebildet, etwa ein Vierteljahrhundert später Lehrkräfte für gewerblich-technische Berufe. Eine Akademisierung der Lehrkräfteausbildung für weitere Berufsfelder setzte aber erst ab den 1960er-Jahren ein. Der Lehrkräftebildung an Hochschulen bzw. späteren Universitäten folgte die Einrichtung von Professuren der Wirtschaftspädagogik und zeitlich versetzt von Professuren der Berufspädagogik (Zabeck 2013) – eine Entwicklung, die sich lange Zeit weitgehend getrennt vollzog (z. B. Kaiser 2006; Pätzold 2006). Zu der uneingeschränkten gesellschaftlichen Akzeptanz des vollakademischen Studiums von Handelslehrkräften mag mitunter die Affinität der curricularen Inhalte im Handelswesen zum klassischen Bildungskanon beigetragen haben, wie z. B. das kaufmännische Rechnen sowie sprachliche bzw. kommunikative Kompetenzen im Deutschen als auch in den (neuen) Fremdsprachen. Dafür spricht z. B. die Genese der Wirtschaftspädagogik und ihr Status in Österreich (Aff et al. 2008) sowie in der Schweiz (Pleiß 1971). An der Universität Zürich ist die Disziplin z. B. über einen Lehrstuhl für Gymnasial- und Wirtschaftspädagogik vertreten. Dagegen wird die Berufspädagogik noch immer vielmehr mit handwerklich-gewerblich oder maschinell produzierenden oder aber sozialpflegerischen Tätigkeiten in Verbindung gebracht, die traditionell weniger gesellschaftliches Ansehen verzeichnen. Dies hat sich nicht zuletzt auf Selektionsprozesse im Zugang zu den Berufen und den von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik angebotenen Studiengängen ausgewirkt. Bildungsanforderungen, die einem Berufsfeld zugeschrieben werden, sind ein Prädiktor für dessen gesellschaftliches Prestige und die

Neigung, diese Berufe zu wählen (z. B. Eberhard et al. 2010). Die Wirtschaftspädagogik hat ggf. aus diesem Grund eine komfortablere Ausgangslage für die Gewinnung von Studierenden und jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern.

Ungeachtet dessen muss als eine Gemeinsamkeit der Genese sowohl des wirtschaftspädagogischen als auch des berufspädagogischen Zweiges unserer Disziplin konstatiert werden, dass sie ohne eigenständiges (wissenschafts)theoretisches Fundament sowie bildungs- bzw. lehr-lerntheoretische Erkenntnisgrundlagen startete. Ihre ersten Vertreter:innen blieben eng an das Fach gebunden, wie z. B. die Betriebswirtschaftslehre, und bezogen sich lange Zeit normativ auf die klassische Berufsbildungstheorie der Allgemeinpädagogen Kerschensteiner und Spranger oder orientierten sich in didaktischer Hinsicht an psychologischen Grundlagen (z. B. Zabeck 2013; Pleiß 1971; 1973). Um ein eigenes Selbstverständnis als Disziplin sowie eine berufsbildungstheoretische und empirische Fundierung begannen sie erst viel später zu ringen. Bis heute ist das Verhältnis zur Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft nicht vollständig geklärt. Dennoch näherten sich die Professorinnen und Professoren beider Entwicklungslinien über die gemeinsame Bezugnahme auf den Beruf einander an und ordneten sich schließlich als Erziehungswissenschaft ein (Zabeck 2013; Büchter 2017). Im Jahr 1974 traten sie als Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft bei.

Welchen Stand hat die Disziplin bezüglich eines eigenen theoretischen und empirischen Fundaments bislang erreicht? Wir wollen uns diesbezüglich kein Urteil anmaßen, dies wäre z. B. anhand von belastbaren Indikatoren zu Umfang, Breite und Rezeption ihres „Outputs“ zu bestimmen, wie z. B. das Vorhandensein einer Enzyklopädie oder über die Disziplinengrenzen hinausgehender Publikationsträger, wie Zeitschriften, Standardwerke etc. Immerhin erschien 1999 erstmals das Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, herausgegeben von Kaiser und Pätzold; 2006 wurde es in einer überarbeiteten und erweiterten zweiten Auflage publiziert. Im Jahr 2004 verständigten sich die Mitglieder der bis dahin zur Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik umbenannten Einheit auf ein Basiscurriculum und verabschiedeten 2014 erneut dessen überarbeitete und als eine auf Kompetenzen als Zielkategorien hin ausgerichtete Fassung. Die Verabschiedung des Basiscurriculums gab den Impuls für die Herausgabe eines „Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (Nickolaus et al. 2010) sowie zu der von Bonz, Nickolaus und Schanz (2006) gegründeten Reihe „Studentexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik“. Zudem gibt die Sektion bzw. ihr Vorstand regelmäßig ein „Jahrbuch berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung“ heraus. Und nicht zuletzt erlaubt das Vermächtnis von Käthe und Ulrich Pleiß die Fortsetzung der vom Stifter gegründeten Reihe „Wirtschaft – Beruf – Ethik“, um nur wenige Beispiele disziplinübergreifender Publikationen mit enzyklopädischem Charakter zu erwähnen.¹ In der Reihe der Periodika kann die „Zeitschrift Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ bzw. deren Vorläufer „Die deutsche Berufs- und Fachschule“ auf eine über 130-jährige Tradition zurückblicken. Eine von Klusmeyer

¹ Darüber hinaus wären das Handbuch Berufsbildungsforschung (Rauner & Grollmann 2018) sowie weitere Handbücher und diverse Lehrbücher zur Einführung in die Disziplin zu erwähnen.

(2001) durchgeführte Analyse der ZBW zu den Jahrgängen von 1960 bis 1998 erlaubt einen Überblick über das breite Spektrum der bis dahin in der Disziplin bearbeiteten Themen. Neben der ZBW widmen sich weitere Publikationsträger der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. So sind es die Online-Zeitschriften bzw. als open access erscheinenden Journals wie z. B. die „bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online“ oder etwa das „Journal of Technical Education“ (JOTED). Als weitere Publikationsträger der Disziplin auf internationaler Ebene wären beispielhaft das „Journal of Vocational Education & Training“ (JVET), „International Journal for Research in Vocational Education and Training“ (IJRVET) oder aber die „Empirical Research in Vocational Education and Training“ (ERVET) zu nennen. Gemessen daran lässt sich durchaus von einer eigenständigen und etablierten Disziplin sprechen. Auch die regelmäßig vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) herausgegebenen thematischen Bibliografien (zuletzt Langenkamp & Linten 06/2023) geben einen Eindruck vom „Output“ der Disziplin, wobei sich aber die Frage stellt, welche Beiträge genuin der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik zugeordnet werden können und welche seitens anderer Disziplinen zum Berufsbildungsforschungsnetz beigesteuert werden (Ziegler 2018).

Damit verbunden ist auch die Frage, welche Stellung die Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat und welche Relevanz ihr im Wissenschaftssystem zugesprochen wird. Ist es uns bislang gelungen, unser Profil sowie den Beitrag unserer Arbeit angemessen darzustellen? Inwieweit ist die „Daseinsberechtigung“ der Disziplin noch immer an die Versorgung der Schulen mit ausreichend Lehrkräften gebunden? Letztendlich tangiert dies die Frage der Außenlegitimität. Werden wir als Disziplin mit einem genuinen Forschungsfeld und einer spezifischen wissenschaftlichen Kompetenz auch über das Berufliche Schulwesen und die Lehrkräftequalifizierung hinaus wahrgenommen? Auch die Frage der Abgrenzung zur Hochschulforschung stellt sich immer mehr. Spätestens seit der Bologna-Reform wird „Employability“ als Zielkategorie des Bachelorstudiums benannt (Kraus 2006). Schon in den 1990ern wurde mit der Einführung dualer Studiengänge das duale Prinzip des subakademischen Bildungssystems im akademischen Bildungssystem kopiert. Und neuerdings steigt der politische Druck, (weitere) duale Studiengänge auch für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen einzurichten.

3 Analysen und Reflexionen in Bezug auf disziplinäre Strukturen und das berufs- und wirtschaftspädagogische (Lehramts-)Studium

Universitäten mit berufs- und/oder wirtschaftspädagogischen Professuren bilden in der Regel Lehrkräfte für die berufsbildenden Schulen aus. So gibt es auch nur wenige berufs- und wirtschaftspädagogische Universitätsstandorte, die nicht gleichzeitig mit der Lehrkräftebildung befasst sind. Spontan wäre lediglich die Professur für berufliche Bildung an der Universität Zürich zu nennen und in Deutschland gilt dies nur für die Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg mit den Professuren für Berufs- und Be-

triebspädagogik sowie Berufs- und Arbeitspädagogik. Allerdings ist zu beachten, dass auch an den Standorten mit Lehrkräftebildung Professuren eingerichtet wurden, die sich vielmehr mit beruflicher Bildung außerhalb des Schulwesens befassen. Zudem wird in der Wirtschaftspädagogik schon seit Langem auf die Polyvalenz der Studienabschlüsse gesetzt, was für Studierende offensichtlich auch besonders attraktiv ist (vgl. Goller & Ziegler 2021). Darüber hinaus gibt es noch einige wenige Standorte, an denen Berufs- und/oder Wirtschaftspädagogikprofessuren sozusagen als Fachdidaktikprofessuren für ökonomische oder technische Bildung an allgemeinbildenden Schulen vertreten sind, wie z. B. an den Universitäten Duisburg-Essen, Oldenburg oder Tübingen oder den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg.

Könnte die Disziplin sich aber ohne ihre Funktion in der Lehrkräftebildung behaupten, also nur aufgrund der Relevanz ihrer Beiträge im Wissenschaftssystem? Freilich erlaubt diese Frage allenfalls spekulative Antworten. Viel eher lässt sich die Frage beantworten, welche Relevanz die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Bereich der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen heute für sich reklamieren kann. Porcher und Trampe (2021) erfassen für eine Typologisierung von Studienmodellen, die einen Masterabschluss oder ein erstes Staatsexamen für das Lehramt an beruflichen Schulen vergeben, insgesamt 52 Standorte, darunter 46 Universitäten, fünf Pädagogische Hochschulen sowie die Medical School Hamburg (MSH). Mit wenigen Ausnahmen, wie z. B. der Universität Heidelberg, ist an diesen Standorten auch eine Professur der Berufs- oder/und Wirtschaftspädagogik vertreten, an der Universität Bayreuth allerdings nur eine außerplanmäßige Professur, die an die Professur für Schulpädagogik angebunden ist. Strukturell besteht also ein direkter Bezug zwischen der Lehrkräftebildung für das berufliche Schulwesen sowie der Institutionalisierung der Disziplin an Universitäten.

Außenlegitimation und Binnenlegitimation bedingen sich gegenseitig, daher wäre bezüglich der Binnenlegitimation zu fragen, auf welches Professionsverständnis und welche Standards der Professionalisierung sich die Disziplin in Bezug auf ihre Studienangebote verständigen kann. Versteht sie sich eher im Sinne eines „Lieferando-Betriebs“, wie es Igel in seinem Beitrag in der FAZ beschreibt (Igel 2023), und ist sie bemüht, vor allem den Bedarf des beruflichen Bildungssystems an Lehrkräften zu decken? Oder versteht sich die Disziplin vor allem politisch und bemüht sich um „Barrierefreiheit“ zwischen beruflicher und akademischer Bildung durch Öffnung des beruflichen Lehramts, in der Überzeugung, dass akademische und berufliche Bildung nicht nur gleichwertig, sondern auch gleichartig sind, wenngleich dies bislang empirischen Befunden widerspricht (z. B. Eberle 2022)? Oder verstehen wir uns als Wissenschaft, die sich bemüht, auch eigene Überzeugungen einer kritischen Prüfung zu unterziehen und belastbare Forschungsergebnisse zu liefern, die evidenzbasierte Entscheidungen begründen können? Solche Akzentsetzungen korrespondieren ggf. mit unterschiedlichen Ansprüchen und Modellierungen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Allein die sieben verschiedenen Typen von Studienmodellen (Trampe & Porcher 2022), die in den letzten Jahren entwickelt und vor allem bedarfsbezogen begründet wurden, geben Anlass dazu, an einem gemeinsamen Selbstver-

ständnis bezüglich der Binnenlegitimität und auch der Standards für Forschung und Professionalisierung zu zweifeln. In Ermangelung belastbarer Befunde und häufig ohne Analyse früherer Konzepte werden neue Modelle nur auf Basis der Annahme entwickelt, Versorgungsprobleme der Schulen lösen zu können. Ob sich erwartete Effekte einstellen, wird selten systematisch geprüft.

Wird eine primäre Adressierung gesellschaftlicher Bedarfe auch künftig unsere Daseinsberechtigung im Wissenschaftssystem begründen können, oder müssen wir nicht vielmehr auch an unserem eigenen Theoriefundament arbeiten, gerade auch vor dem Hintergrund einer Legitimation gegenüber dem wissenschaftlichen Nachwuchs? Eine Ausrichtung am Theoriefundament erfordert neben der Verständigung auf einen Theoriebegriff (vgl. Minnameier & Horlebein 2019) gleichsam die Forderung nach einer stärkeren wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung, so wie sie einst auch im Handbuch Berufsbildungsforschung wieder aufgenommen wurde (vgl. Nickolaus et al. 2010). Eigene Beobachtungen auf den Jahrestagungen der Sektion veranlassen zu der Annahme, dass ein Diskurs darüber nicht prominent ist, vielmehr entsteht – allerdings nicht ausschließlich bei BWP-Jahrestagungen – der Eindruck eines inhaltlich verdichteten Rahmens, der wenig Raum für Analysen und Reflexionen unter dem hier avisierten Anspruch ermöglicht. Dies veranlasst zu einer weiteren, aber grundsätzlichen Frage an das Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, nämlich inwieweit im Rahmen dieser akademisch geprägten Phase und Einsozialisation in wissenschaftliche Denkweisen eine Auseinandersetzung mit wissenschaftstheoretischen Grundlagen curricular intendiert ist. Das Basiscurriculum der Sektion BWP (2003; 2014) sieht zwar i. w. S. eine inhaltliche Befassung vor, aber ob dafür noch tatsächlich der curriculare und zeitliche Rahmen gegeben ist, muss angesichts der in den letzten Jahren zunehmenden Ansprüche an die frühzeitige Thematisierung zentraler, die Anforderungen von Lehrkräften zu berücksichtigenden Themen im Studium infrage gestellt werden. Die thematische und anforderungsbezogene Bandbreite reicht von der inhaltlichen Auseinandersetzung mit der digitalisierten Arbeits- und Berufswelt und digitalen Transformation, Nachhaltigkeit und nachhaltigem Handeln, gesundheitsbezogenem Handeln bis hin zu Themen wie Gestaltung inklusiver Lehr-/Lerngelegenheiten und Mitwirkung in multiprofessionellen Teams im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. Angesichts der Vielfalt an zu berücksichtigenden, disziplinär gebundenen Basisthemen im Lehramtsstudium mit einem doch begrenzten Umfang für die BWP stellt sich eine weitere grundsätzliche Frage: Wie können wir das dem Basiscurriculum der Sektion BWP inhärente Anliegen erreichen, bei den Studierenden frühzeitig wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen und eine akademisch forschende sowie kritisch-reflexive Haltung zu befördern? Denn professionelles Handeln korrespondiert mit einer Begründungsverpflichtung und basiert somit auf wissenschaftlichem Wissen (vgl. Blömeke 2002). Aber was sind die zentralen Gegenstände und welcher Modus der gleichsam wissenschaftlichen und praxisbezogenen Auseinandersetzung wäre ratsam? Bräuchten wir vor dem Hintergrund der Forderung nach einer stärker professionsbezogenen Auseinandersetzung nicht ebenso eine Intensivierung der Forschung zu den spezifischen Funktionen von Praxisbezügen im beruf-

lichen Lehramtsstudium (Lange & Frommberger 2016; Weyland 2021), welche einerseits die Besonderheiten der beruflichen Lehrkräftebildung berücksichtigt und andererseits den aktuellen Diskurs zur Theorie-Praxis-Relationierung aufnimmt (Neuweg 2022; Weyland 2019)? Hierzu bedarf es einerseits einer intradisziplinären Befassung mit der Weiterentwicklung des vor ca. zehn Jahren revidierten Basiscurriculums (2014), andererseits einer weitergehenden, anschlussfähigen disziplinären Forschung, die das Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und die darin eingebundenen Akteurinnen und Akteure als einen zentralen Gegenstand beleuchtet (siehe auch Söll 2016).

4 Ausblick

Sowohl von ihrer Genese als auch innerhalb der Strukturen des Wissenschaftssystems bewegt sich die Disziplin in einem Spannungsfeld und sollte dies auch systematisch reflektieren. Dies betrifft eine Vielfalt von Fragen, die hier, konkretisiert an der Lehrkräftebildung, aufgeworfen wurden, ohne Antworten darauf geben zu können. Am Anfang stand – angeregt durch den Beitrag von Roland Happ – die Überlegung, wie viel wir an Forschungsleistungen erbringen können, ohne unser Fundament völlig zu „verwässern“. Denn die Berufsbildungsforschung ist ein sehr weites Forschungsfeld mit gleichsam disziplinären und interdisziplinären Verflechtungen. Als Disziplin werden wir nicht allumfassend und theoretisch sowie empirisch hinreichend fundiert die jeweiligen aktuellen Themen beruflicher Bildung und ihres Bildungspersonals sowie gegebener institutioneller Verflechtungen beleuchten und erforschen können. Das spiegelt sich seit geraumer Zeit in der verstärkten und natürlich legitimen Hinwendung zu interdisziplinärer Forschung ebenso wider. Unabhängig von diesen interdisziplinären Forschungsbemühungen stellt sich uns aber folgende zentrale Frage: Was kennzeichnet eigentlich unseren disziplinären Kern und wer, wenn nicht wir, befasst sich systematisch und kontinuierlich mit Fragen der Beruflichen Bildung (auch wenn es gerade mal keine Fördergelder dafür gibt)? Wie viel und in welchem Umfang können wir als zahlenmäßig doch recht kleine Disziplin leisten, fundamental und substantiell zu bearbeiten, und wo können wir zwar viele Themen, aber weitgehend nur an der Oberfläche bearbeiten, weil die Substanz nicht ausreicht. Die Forderung von Roland Happ ist nicht unberechtigt, wengleich sie in gewisser Weise vor allem angestoßen durch persönliche Erfahrungen erscheint und noch nicht bis in die Konsequenzen zu Ende gedacht. Aber sie ist exemplarisch für das Dilemma unserer Disziplin, die mit ihrem genuinen Forschungsgegenstand einen hoch dynamischen und schwer eingrenzbaeren gesellschaftlichen Funktionsbereich adressiert, ohne diesen allein in der notwendigen Tiefe und Differenziertheit bearbeiten zu können.

Aber was ist dann der Kern unserer Disziplin, was müssten und könnten wir vertieft bearbeiten, worauf sollten wir uns fokussieren in der globalen Entwicklung des Wissenschaftssystems? Ausgehend von unserer aktuellen Auseinandersetzung könnte dies u. E. in einer Konzentration auf die Frage nach dem Zusammenhang zwischen

Wissen und Handeln liegen: Wie wird aus Wissen Handeln und lässt sich dies, und wenn ja, wie und mit welchen bildungsbezogenen und didaktischen Konzepten systematisch anbahnen? Erweiternd: Ist nicht die fachliche Auseinandersetzung mit der Vermittlung bzw. vielmehr die Ermöglichung des Erwerbs von Handlungskompetenz, exemplarisch für das berufliche Handeln bzw. Handeln in beruflichen Kontexten, genau unsere Kernstärke und werden diese Fragen nicht immer bedeutsamer auch über unsere Disziplin hinaus? Seit dem Wandel hin zur Kompetenzorientierung als Ziel formaler Lernprozesse im Bildungssystem wird es für uns immer offensichtlicher, dass andere Disziplinen von uns lernen könnten, aber auf die Erkenntnisse unserer Disziplin nicht unbedingt zurückgreifen. Die Frage der Nutzung von Wissen, um in undefinierten offenen Anforderungskontexten handlungsfähig zu sein, ob „im Beruf“ oder außerhalb, ist doch der Kern unserer disziplinären Kompetenz. Und wie sich auf gesellschaftlicher Ebene zeigt, wird Handlungskompetenz aufgrund der zunehmenden Dynamik in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen immer zentraler.

Richtet man die Perspektive auf die in diesem Beitrag adressierte Zielgruppe der Lehrkräfte an beruflichen Schulen und die damit korrespondierende Lehrkräftebildung, kulminiert die Anforderung an Handlungskompetenz, weil Lehrkräfte in der beruflichen Bildung nicht nur den Erwerb von Handlungskompetenz in weitgehend unstrukturierten bzw. undefinierten Handlungsfeldern ermöglichen sollen, sondern ebenso Handlungskompetenz für ein höchst komplexes eigenes berufliches Anforderungsfeld erwerben müssen. Angebote zu deren Professionalisierung sind notwendig.

Die Forderung nach interkultureller Kompetenz von Lehrkräften, wie sie Roland Happ formuliert hat, verlangt einerseits nach einer Antwort hinsichtlich des Beitrags der jeweiligen Phasen im Professionalisierungsprozess der angehenden Lehrkräfte, andererseits stellen sich hochschuldidaktische Fragen hinsichtlich der Anbahnung dieser Kompetenzen. Setzt das aber nicht zunächst eine Modellierung von interkultureller Kompetenz mit der Spezifik auf berufliches Lehrerhandeln unter Berücksichtigung bestimmter Merkmale der Schülerklientel an beruflichen Schulen voraus oder können wir uns dabei allgemeiner Konzepte der Lehrerbildung bedienen? Bis zu welchem Grad sind domänenspezifische Akzentsetzungen notwendig? Zugleich wird das doppelte Praxisproblem hier mehr als evident, denn Lehrkräfte müssen nicht nur um die Besonderheiten interkultureller Herausforderungen in den jeweiligen Berufsfeldern wissen, sondern die damit verbundenen ethischen Ansprüche im Sinne eigener Haltungen reflektierend im unterrichtlichen Kontext aufgreifen. Vor dem Hintergrund der gestiegenen Ansprüche an Lehrkräfte und dem prognostizierten Lehrkräftemangel an beruflichen Schulen (bzw. in bestimmten Fachrichtungen) (siehe u. a. KMK bzw. SWK 2023; Klemm 2022) drängt sich zudem die Frage nach den Chancen und Grenzen der Anbahnung interkultureller Kompetenz sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden auf. Wie sollen neben dieser Forderung nach interkultureller Kompetenz all diese bildungspolitischen und gesellschaftlich determinierten Ansprüche eingelöst werden, d. h. z. B. die Förderung digitaler Kompetenzen, die Entwicklung nachhaltigen Handelns und Gestaltung inklusiver Lehr-/Lernsettings? Ist das überhaupt leistbar? Sind Lehrkräfte ob der vielfältigen Anforderungen und Erwartungen

nicht geradezu vorbelastet, was eine hohe fachliche und soziale Fehleranfälligkeit, Konflikte und hohe psychische Belastungen betrifft? Inwieweit können sich diese überhaupt noch als Gestalter:innen ihrer eigenen Professionalität und Professionalisierung verstehen bzw. sehen? Und haben wir es nicht mit überzogenen, geradezu generalistischen Ansprüchen und Erwartungen zu tun, die eigentlich kein „normaler“ Mensch leisten kann? Führt dies nicht gleichzeitig zu einem „Teufelskreislauf“, da das berufliche Image von Lehrkräften sich nur schwer aus einer solchen anspruchsbetragenen Determiniertheit heraus positiv entwickeln kann?

Roland Happ hat mit seinem Beitrag Fragen angestoßen, die uns dazu veranlassen haben, weitere Fragen aufzuwerfen und unseren Gedanken dabei freien Lauf zu lassen, ohne die Pflicht, abschließende und schlüssige Antworten gleich mitzuliefern. So hatten wir die Bitte um Kommentierung des Beitrags verstanden – eine Freiheit, die wir gerne genutzt haben. Daher vielen Dank an die Herausgeber dieses Bandes für die Initiative und diese Möglichkeit der freien Assoziation.

Literaturverzeichnis

- Aff, J., Mandl, D., Neuweg, G. H., Ostendorf, A. & Schurer, B. (2008). Die Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Österreichs. *bwp@Spezial 3– Österreich Spezial*. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ATspezial/aff_mandl_neuweg_ostendorf_schurer_atspezial.shtml (Zugriff am: 31.07.2023).
- Beck, K., Landenberger, M. & Oser, F. (Hrsg.) (2016). *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT*. wbv Publikation.
- Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerausbildung*. Klinkhardt.
- Budde, J., Blasse, N., Bossen, A. & Rißler, G. (Hrsg.) (2015). *Heterogenität – Theorie meets Empirie*. Juventa.
- Bylinski, U. & Rützel, J. (Hrsg.) (2016). *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung*. wbv Publikation.
- Büchter, K. (2017). Zum Gehalt berufs- und wirtschaftspädagogischer Selbstthematizierungen – Rückblick und Ausblick. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017* (S. 11–28). Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:18414>
- Eberhard, V., Krewerth, A. & Ulrich, J. G. (2010). Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die beruflichen Neigungen von Jugendlichen. In D. Euler, U. Walwei & R. Weiß (Hrsg.), *Berufsforschung für eine moderne Berufsbildung – Stand und Perspektiven* (S. 127–156). Steiner.
- Eberle, F. (2022). Studierfähigkeit von Berufsmaturandinnen und -maturanden. In S. Dernbach-Stolz, P. Eigemann, C. Kamm & S. Kessler (Hrsg.), *Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung. Festschrift für Philipp Gonon* (S. 277–296). Internationale Berufsbildungsforschung. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32682-1_15

- Goller, M. & Ziegler, S. (2021). Berufswahlmotivation angehender Wirtschaftspädagog*innen: Validierung des FIT-Choice-Ansatzes und Exploration der Gründe für das Studium der Wirtschaftspädagogik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(2), 154–193. <https://doi.org/10.25162/zbw-2021-0008>
- Greinert, W.-D. (2017). *Berufsqualifizierung in Europa. Ein Vergleich von Entstehung und Entwicklung der drei klassischen Modelle*. (2., überarbeitete Aufl.). Schneider.
- Harney, K. (2008). Beruf als Referenz von Aus- und Weiterbildung – Überlegungen zur theoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In I. Lisop & A. Schlüter (Hrsg.), *Bildung im Medium des Berufs?* (S. 37–63). Verlag der Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Hofstede, G. (2001). *Cultures Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations* (2. Aufl.). Sage Publications.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Igel, L. (2023). *Wissenschaft auf Bestellung: Willkommen im Lieferland*. FAZ-NET v. 17.03.2023. Verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/wissenschaft-auf-bestellung-forschung-ist-kein-bestellservice-18590406.html> (Zugriff am: 30.07.2023).
- Kaiser, F. J. (2006). Wirtschaftspädagogik. In F.-J. Kaiser & G. Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2. Aufl., S. 485–487). Klinkhardt.
- Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030*. Berlin: VBE. Verfügbar unter https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-02-02_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm-_final.pdf (Zugriff am: 30.07.2023).
- Klusmeyer, J. (2001). *Zur kommunikativen Praxis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in ihrem Fachschrifttum. Ein Beitrag zu formalen, sozialen und kognitiven Selbstreflexionsaspekten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik anhand einer Inhaltsanalyse der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“*. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg. Verfügbar unter <http://oops.uni-oldenburg.de/569/2/kluzur01.pdf> (Zugriff am: 31.07.2023).
- Kraus, K. (2006). *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange, S. & Frommberger, D. (2017). Zur Ausgestaltung schulischer Praxisphasen im beruflichen Lehramtsstudium – Ergebnisse einer ersten Analyse. In J. Seifried, S. Seiber & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017* (S. 113–127). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk1hv.10>
- Langenkamp, K. & Linten, M. (2023): *Transformation: Auswirkungen auf die berufliche Bildung. Zusammenstellung aus dem VET Repository*. Version: 1.0, Juni 2023 (Zugriff am: 28.07.2023).
- Minnameier, G. & Horlebein, M. (2019). *Wissenschaftstheorie. Logik und Paradigmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung*. Studentexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik. wbv Publikation.

- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_62
- Nickolaus, R., Pätzold, G., Reinisch, H. & Tramm, T. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838584423>
- Pätzold, G. (2006). Berufspädagogik. In F.-J. Kaiser & G. Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2. Aufl., S. 155–158). Klinkhardt.
- Pleiß, U. (1971). Die Entwicklung der Wirtschaftspädagogik in der deutschsprachigen Schweiz. *Die Unternehmung*, 3(25), S. 259–279.
- Pleiß, U. (1973). *Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik*. Schwartz.
- Porcher, C. & Trampe, K. (2021). Das berufliche Lehramtsstudium in Deutschland. Eine Typologie von Studienmodellen. *Berufsbildung*, 190, 13–16.
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2003). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Verfügbar unter https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2003_Basiscurriculum_BWP.pdf (Zugriff am: 31.07.2023).
- Sektion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge*. Verfügbar unter https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf (Zugriff am: 31.07.2023).
- Söll, M. (2016). *Die Entwicklung von Studiengängen. Eine Curriculumanalyse am Beispiel der Wirtschaftspädagogik*. Eusl.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) (Hrsg.) (2022). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. (Dokumentation Nr. 233). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf (Zugriff am: 30.07.2023).
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Bonn. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf (Zugriff am: 31.07.2023).
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communication Across Cultures*. Guilford.
- Trampe, K. & Porcher, C. (2022). Zum Status Quo des beruflichen Lehramtsstudiums in Deutschland – Entwicklung und Potential einer Typologie von Studienmodellen. In K. Kögler, U. Weyland & H.-H. Krämer (Hrsg.), *Jahrbuch berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung 2022* (S. 75–88). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv34h090b.7>
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2019). Heterogenität – Überblick, Begriff, theoretische Zugänge. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 529–537). Waxmann.

- Vollmer, K. & Bylinski, U. (2015). *Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung*. (Heft-Nr.: 162). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen im Praxissemester? Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25–64). Klinkhardt.
- Weyland, U. (2021). Praxisbezüge im beruflichen Lehramtsstudium unter besonderer Berücksichtigung des Beitrags Schulpraktischer Studien. *berufsbildung – Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 75(190), 23–26.
- Zabeck, J. (2013). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie* (2. Aufl.) Eusl.
- Ziegler, B. (2018). Herausforderungen und Perspektiven für die Entwicklung des Netzwerkes. In R. Weiß & E. Severing (Hrsg.), *Multidisziplinär – praxisorientiert – evidenzbasiert: Berufsbildungsforschung im Kontext unterschiedlicher Anforderungen* (S. 169–184). BIBB.

Autorinnen

Prof. Dr. Ulrike Weyland, Universität Münster, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften (FB 06), Institut für Erziehungswissenschaft/AG Berufspädagogik; Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik. ulrike.weyland@uni-muenster.de; <https://www.uni-muenster.de/EW/personen/weyland.shtml>

Prof. Dr. Birgit Ziegler, Technische Universität Darmstadt, Fachbereich Humanwissenschaften, Arbeitsbereich Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung. birgit.ziegler@tu-darmstadt.de; https://www.abpaed.tu-darmstadt.de/bp/arbeitsbereich_berufspaedagogik/index.de.jsp

Ein Blick auf 15 Jahre universitäre Forschung in der Wirtschaftspädagogik¹

MANUEL FÖRSTER, SIMONE KÖNIG-ZIEGLER, JANJA SARIC & SARAH LOBER

Zusammenfassung

Zu Ehren des zehnjährigen Jubiläums der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung sollen die vielfältigen Stärken, aber auch vorhandene Schwächen der Wirtschaftspädagogik identifiziert werden, um weiterhin eine klare Positionierung der Disziplin zu ermöglichen. Dafür scheint ein empirischer Überblick über aktuelle Forschungs- und Publikationsthemen sowie ein Einblick in formale Publikationsstrukturen sinnvoll. Dieser Beitrag leistet eine Kartierung und zeitliche Betrachtung der Forschungs- und Publikationsthemen der letzten 15 Jahre mittels einer Inhaltsanalyse und einer bibliometrischen Analyse. Die Ergebnisse zeigen, dass es Trendthemen gibt, wie z. B. Digitalisierung oder ökonomische Bildung. Es kristallisieren sich auch Themen heraus, die Bedeutung verloren haben, u. a. unterrichtliche Lehr-Lernforschung und Kompetenzorientierung. Es werden die aktuellen Forschungs- und Publikationsthemen und deren Entwicklung diskutiert und Impulse bezüglich zukünftiger Aufgaben abgeleitet.

Schlagerworte: Wirtschaftspädagogik, empirischer Überblick, Inhaltsanalyse, bibliometrische Analyse, Forschungs- und Publikationsthemen

Abstract

In honour of the 10th anniversary of the Käthe and Ulrich Pleiß Foundation, the many strengths, but also existing weaknesses of business education are to be identified in order to continue to enable a clear positioning of the discipline. For this purpose, an empirical overview of current research and publications as well as an insight into formal publication structures seems to be useful. The authors of this paper contribute to this by mapping the research and publication topics of the last 15 years by a content and a bibliometric analysis. The results show that there are trend topics, such as digitization or economic education. Also, topics emerge that have lost importance, e. g. instruc-

¹ Bei der Beitragserstellung waren neben Manuel Förster und Simone König-Ziegler auch die Studentinnen Sarah Lober und Janja Saric im Rahmen ihrer Masterarbeiten wesentlich beteiligt. Die Problemstellung sowie den theoretischen Hintergrund erstellten Manuel Förster und Simone König-Ziegler. Das Kategoriensystem wurde von Sarah Lober und Janja Saric in Abstimmung mit Manuel Förster und Simone König-Ziegler erstellt. Die Datensammlung und Kategorisierung der Publikationen realisierten Frau Lober und Frau Saric. Die bibliometrischen Analysen wurden von Frau Saric durchgeführt. Die Auswahl der Analysen, die Ergebnisdarstellung und -interpretation erfolgte wiederum durch Manuel Förster und Simone König-Ziegler. Das abschließende Kapitel „Diskussion“ wurde von Manuel Förster verfasst.

tional teaching-learning research and competence research. The current research and publication topics and their development are discussed, impulses regarding future work are derived.

Keywords: business education, empirical overview, content analysis, bibliometric analysis, research and publication topics

1 Problemstellung

Der vorliegende Beitrag entsteht zum zehnjährigen Jubiläum der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung. In diesem Zuge scheint es angemessen, einen detaillierten Blick in die Disziplin der Wirtschaftspädagogik zu werfen. Dieser Einblick soll klären, (1) welche Themen und Forschungsgebiete die Wirtschaftspädagogik primär umfasst, (2) welche Stärken und Schwächen die Disziplin aufweist, (3) welchen aktuellen und künftigen Aufgaben sich die Wirtschaftspädagogik gegenübergestellt sieht und (4) worin die künftigen Beiträge der Wirtschaftspädagogik an der Technischen Universität (TU) München bestehen können.

Bereits ohne eine systematische Analyse kann gesagt werden, dass die Wirtschaftspädagogik als Forschungsdisziplin vielfältige Stärken, aber auch verschiedene Unzulänglichkeiten aufweist. Eine Besonderheit der Wirtschaftspädagogik ist die auffallende Themenvielfalt. Diese gründet darauf, dass die Disziplin in dem Überschneidungsbereich Beruf, Wirtschaft und Pädagogik angesiedelt ist und damit nicht als unabhängiges Fach pädagogischen Handelns gedacht werden kann (vgl. Rebmann, Tenfelde & Schlömer 2011, S. 90). Auch die häufig vorzufindende polyvalente Ausrichtung der Wirtschaftspädagogik-Studiengänge erfordert vielfältige inhaltliche Schwerpunkte (vgl. Kremer & Mauer 2021, S. 1). Die Themenvielfalt in der Wirtschaftspädagogik führt dazu, dass breites Wissen aufgebaut und Professionalität in verschiedenen Bereichen vorangetrieben wird, was eine klare Stärke der Disziplin ist.

Trotz dieser Besonderheit ist es für die Wirtschaftspädagogik eine dauerhafte Aufgabe sich weiter zu positionieren, die spezifischen Charakteristika und die Exklusivität herauszustellen sowie Schwächen zu überwinden. Dafür ist es sinnvoll, die bereits vorhandene methodische und inhaltliche Vielfalt in der Wirtschaftspädagogik zu nutzen (vgl. Wittmann, Frommberger & Weyland 2019, S. 7). Dennoch bedingt die Vielfalt auch, dass die aktuellen Forschungstätigkeiten nur schwer überblickt werden können (vgl. Kremer & Mauer 2021, S. 1 f.). Diese Undurchsichtigkeit bezüglich der vorhandenen Forschungsthemen stellt wiederum eine Unzulänglichkeit dar. Denn mehr Klarheit hinsichtlich vorhandener Forschungsinteressen könnte u. a. dazu führen, vorhandenes Expertenwissen und Synergien zu nutzen sowie Kooperationen zu schließen und ergo nachhaltiger zu forschen (vgl. Eckert & Tramm 2004, S. 69). Durch einen aktuellen und empirischen Überblick über die Forschungs- und Publikationsthemen der Wirtschaftspädagogik könnten verlässliche Aussagen über Stärken und Schwächen getroffen, die genannten Potenziale aufgegriffen sowie Forschungslücken und künftige

Aufgaben in der Disziplin identifiziert werden. Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, diesen Überblick in Ausschnitten zu ermöglichen.

Für die empirische Beantwortung der zu Beginn aufgeworfenen Fragen ist es bedeutsam, die Wirtschaftspädagogik in ihren Grundzügen und Besonderheiten zu beschreiben sowie bereits geleistete Vorarbeiten aufzugreifen (Kap. 2). Zudem erscheint es sinnvoll, die Disziplin evidenzbasiert zu kartieren. Um einen empirischen Überblick über die Forschungsinteressen der Disziplin zu ermöglichen, dabei aber keiner einseitigen Betrachtung zu unterliegen und ein möglichst valides Abbild zu gewährleisten, werden in Kapitel 3 zwei Methoden (3.1 strukturierende und zusammenfassende Inhaltsanalyse; 3.2 bibliometrische Analyse) im Sinne einer Methodentriangulation angewandt (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 100). In Kapitel 4 werden die Ergebnisse beider Analysen diskutiert.

2 Strukturierung der Disziplin der Wirtschaftspädagogik

Die Wirtschaftspädagogik ist eine Disziplin, die zwischen den Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften angesiedelt ist (vgl. Rebmann et al. 2011, S. 90). Der wirtschaftswissenschaftliche Bezug ist darin zu sehen, dass es in der Wirtschaftspädagogik insbesondere darum geht, betriebswirtschaftliche Sachverhalte sowie ökonomisches Denken und Handeln im beruflichen oder allgemeinen wirtschaftlichen Bereich zugänglich zu machen. Dabei werden aber sowohl pädagogische als auch psychologische Aspekte und wissenschaftliche Befunde betrachtet und genutzt (vgl. Tafner 2015, S. 6). Gleichzeitig wird in der Wirtschaftspädagogik das lernende Individuum selbst und dessen sozioökonomische Erziehung betrachtet (vgl. Aff, Mandl, Neuweg, Ostendorf & Schurer 2008, S. 34). Somit nimmt die Wirtschaftspädagogik neben der beruflichen, betrieblichen und institutionellen Perspektive ebenso die Entwicklung des Individuums zum/zur wirtschaftspolitisch mündigen Bürger:in durch eine angemessene ökonomische Allgemeinbildung in den Blick (vgl. Rebmann et al. 2011, S. 100).

Die verschiedenen wissenschaftlichen Einschlüsse und Interessen gehen mit der Themenvielfalt innerhalb der Wirtschaftspädagogik einher (vgl. Aff et al. 2008, S. 34). So gilt es nicht lediglich die pädagogischen Probleme sowie die beruflichen und wirtschaftlichen Bildungs- und Sozialisationsprozesse von Lernenden zu erforschen, zu reflektieren und konstruktiv zu klären (vgl. Stratmann 1983, S. 186). Es müssen ebenfalls die Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse wirtschaftlichen Lehrens und Lernens im Rahmen betrieblicher Organisationen sowie in anderen Tätigkeitsfeldern der Wirtschaft, Verwaltung und Wissenschaft betrachtet werden (vgl. Kremer & Mauer 2021, S. 2; Stratmann 1983, S. 186).

Aufgrund der Themenvielfalt in der Wirtschaftspädagogik existiert keine einheitliche Definition der Disziplin. Ebenso wenig ist es möglich, der Wirtschaftspädagogik klar abgegrenzte und fixe Forschungsthemen aufzuerlegen (vgl. Zabeck 2013, S. 21), denn in der Disziplin besteht der Anspruch, die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen, Reformen und Bedürfnisse im Rahmen der Forschungstätigkeiten zu berücksichtigen.

sichtigen. Das führt dazu, dass die Sektionsmitglieder die wechselnde Bedeutung bestimmter Forschungsthemen berücksichtigen müssen (vgl. Austermann 2015, S. 33; Zabeck 2013, S. 21). Die vorherigen Erläuterungen legen dennoch nahe, dass sich die Forschungsbreite auf bestimmte Tätigkeitsfelder erstreckt. Gerholz und Goller (2021, S. 396) schlagen hierfür ein grobes Raster vor (vgl. u. a. Guggemos 2018; Kremer & Mauer 2021):

1. Bereich des beruflichen Schulwesens
2. Bereich der Betriebe
3. Bereich der Bildungsverwaltung
4. Bereich der Hochschule

Klusmeyer identifizierte bereits 2001 ähnliche Tätigkeitsbereiche der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Diese resultierten aus seiner umfassenden explorativen Inhaltsanalyse, in der er 1.192 Beiträge aus der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), die er als disziplinentprechendes Kommunikationsmedium ansieht, im Zeitraum von 1960 bis 1998 systematisierte (betrachtet wird jeder zweite Jahrgang) (vgl. Klusmeyer 2001, S. 71 ff.). Die Analyse zielte darauf ab, ein differenziertes Bild der berufs- und wirtschaftspädagogischen Entwicklung nachzuzeichnen. Aus der Analyse resultierte u. a., dass die 1.321 Autorinnen und Autoren in den folgenden Arbeitsbereichen tätig sind (ebd., S. 69, 160), die sich in Teilen mit den identifizierten Tätigkeitsfeldern der Wirtschaftspädagogik überschneiden:

1. Hochschule
2. Schule
3. Unbekannter Arbeitsbereich
4. Öffentlicher Arbeitsbereich
5. Privatwirtschaftlicher Arbeitsbereich
6. Studienseminar
7. Sonstiger Arbeitsbereich

Klusmeyer (2001) untersuchte zudem, welche Themen in der Wirtschaftspädagogik behandelt wurden (ebd., S. 69 f.). Um die Themen zu strukturieren, entwickelte er in einem deduktiv-induktiven Vorgehen ein Kategoriensystem, das fünf Obergruppen mit jeweiligen Untergruppen enthält, auf die sich insgesamt 222 Einzelkategorien aufteilen (ebd., S. 105). Die fünf Oberkategorien umfassen die folgenden Themenschwerpunkte (ebd., S. 114 ff.):

1. Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft im weitesten Sinne
2. Rahmenbedingungen
3. Originäre berufs- und wirtschaftspädagogische Gegenstandsfelder in Theorie und Praxis
4. Interdisziplinäre und andere relevante Gegenstandsfelder
5. Residualkategorie

Ein prägnantes Ergebnis der Analyse ist, dass mehr als die Hälfte der berufs- und wirtschaftspädagogischen Beiträge der Oberkategorie „Originäre berufs- und wirtschaftspädagogische Gegenstandsfelder in Theorie und Praxis“ zuzuordnen sind (ebd., S. 188, 194). Diese Oberkategorie umfasst Themen, die sich mit der Bildung und Erziehung von Menschen im und durch das Wirtschafts- und Beschäftigungssystem beschäftigen (ebd., S. 108).

Einige Forscher:innen nahmen die Studie von Klusmeyer (2001) als Grundlage für weitere Arbeiten. Beispielsweise orientierte sich Baumann (2009) an Klusmeyers Arbeit, um einen zehnjährigen Forschungsüberblick von 1999 bis 2008 zur thematischen Gestaltung der universitären berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung in Österreich zu realisieren (vgl. Baumann 2009, S. 1 ff.). Baumann griff dabei auf 357 Publikationen zurück, die von 131 Autorinnen und Autoren (560 Autorenschaften) an den vier österreichischen berufs- und wirtschaftspädagogischen Universitäten im genannten Zeitraum verfasst wurden. Da die Intercoder-Reliabilität bei der Einordnung der österreichischen Publikationen in das Kategoriensystem von Klusmeyer keinen zufriedenstellenden Wert aufwies, wurde eine alternative Klassifizierung gewählt (ebd., S. 6 f.).²

Klusmeyer selbst nahm mit Reinisch und Söll (2011) Bezug auf seine Studie von 2001. Dabei legten die Autoren den Fokus auf die formale Analyse der Publikationen und untersuchten das Publikationsverhalten der Sektionsmitglieder der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Zeitraum von 1990 bis 2009 (vgl. Klusmeyer et al. 2011, S. 328, 336; siehe auch Ergänzungsstudie von Söll, Reinisch & Klusmeyer 2014, S. 505). Die Datengrundlage der Studie bestand aus 6.402 Publikationen von 268 Sektionsmitgliedern, die in der FIS Bildung Datenbank im genannten Zeitraum erfasst wurden. Mithilfe einer bibliografischen Analyse wurden u. a. die Publikationsart und -sprache sowie die genutzten Zeitschriften untersucht (vgl. Klusmeyer et al. 2011, S. 328, 335 f.). Hinsichtlich der Publikationsart zeigten die Autoren, dass am häufigsten Publikationen in Sammelwerken erschienen, knapp gefolgt von Zeitschriftenartikeln. Die Anzahl an Monografien fällt geringer aus. Allerdings weisen Publikationen in Sammelwerken sowie Monografien einen höheren Anstieg auf als Zeitschriftenbeiträge. In Bezug auf die Publikationssprache stellten die Autoren fest, dass deutsch verfasste Publikationen englisch verfasste Publikationen deutlich übersteigen. Jedoch zeichnet sich ein überdurchschnittliches Wachstum der englischsprachigen Publikationen ab. Bei der Analyse des genutzten Zeitschriftenspektrums konstatierten Klusmeyer et al. (2011), dass ca. 36 % der 2.564 Zeitschriftenartikel in nur fünf Zeitschriften veröffentlicht wurden (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Berufsbildung, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Die berufsbildende Schule und Grundlagen der Weiterbildung) (ebd., S. 337 ff., 344 f.).

Auch für Jahn, Borkowski und Götzl (2019) war Klusmeyers Arbeit die Basis für ihre Inhaltsanalyse. Die Forscher replizierten das methodische Vorgehen Klusmeyers und ordneten 181 Artikel der ZBW, die zwischen 2000 und 2016 erschienen, in sein

2 Als alternative Klassifizierung diente das Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Baumann 2009, S. 12).

Kategoriensystem ein. Die Ergebnisse von Klusmeyer konnten überwiegend repliziert werden. So stellten die Autoren fest, dass sich der Negativtrend hinsichtlich der Anzahl der Beiträge pro Jahr fortsetzt (vgl. Jahn et al. 2019, S. 657 ff.). Die Forscher resümierten zudem, dass die Anzahl der Autorinnen und Autoren aus dem Hochschulbereich stieg, wohingegen die Autorinnen und Autoren kaum noch aus dem Tätigkeitsfeld der Schule stammten. Korrespondierend zu Klusmeyer (2001) hielten Jahn et al. (2019) zudem fest, dass auch in ihrer Studie eine Fokussierung der beruflichen, insbesondere der schulischen Erstausbildung vorliegt (ebd., S. 662 ff.).

Die angegebenen Systematisierungen wie auch weitere Forschungen (z. B. Tenberg, Eder & Sterrenberg 2009; Weber & Achtenhagen 2020) geben einen interessanten Einblick in das Publikationsverhalten sowie die Forschungstätigkeiten und -themen in der Berufsbildung und der Wirtschaftspädagogik im Speziellen. So beinhaltet die Forschung von Klusmeyer (2001) sowie die daran anschließende Studie von Jahn et al. (2019) äußerst umfangreiche formale und thematische Informationen. Das 222 Kategorien enthaltene Kodiersystem erschwert jedoch einen prägnanten Überblick. In der vorliegenden Arbeit soll eine ebenso informative, jedoch prägnantere Kategorisierung stattfinden. Dabei kommt der thematischen Analyse die größte Bedeutung zu, da es letztlich „[...] immer darum gehen [sollte], was geschrieben wurde und nicht darum, wo etwas veröffentlicht wurde“ (Seifried 2020, S. 18).

In der vorliegenden Studie wird der Betrachtungsradius von Klusmeyer (2001) und Jahn et al. (2019) insofern erweitert, dass nicht ausschließlich Publikationen der ZBW als Datengrundlage dienen (nähere Informationen im Kap. 3). Zwar sind die Gründe für den Fokus auf die ZBW nachvollziehbar, dennoch blieben dadurch alle Publikationen unberücksichtigt, die in anderen Zeitschriften oder Formaten veröffentlicht wurden. Zudem verweisen Klusmeyer et al. (2011, S. 337) wie auch Seifried (2020, S. 18) darauf, dass Monografien und Sammelbandbeiträge ebenfalls eine hohe Bedeutung in der wirtschaftspädagogischen Publikationskultur haben und die Vielfalt der Publikationsmöglichkeiten einfließen sollte, wenn sich mit den Publikationsinhalten auseinandergesetzt werden möchte.

Der zeitliche Einbezug der Forschungen von Klusmeyer (2001), Klusmeyer et al. (2011), Söll et al. (2014) sowie Jahn et al. (2019) ist beachtlich. Ein solcher Zeitbezug gewährleistet einen umfassenden Überblick über die Forschungsthemen einer Disziplin, aus dem Stärken und Schwächen sowie zukünftige Aufgaben und Arbeitsschritte abgeleitet werden können. So führt die Betrachtung eines längeren Zeitraums dazu, dass die Entwicklung aufkommender Themen besser nachvollzogen sowie Trends besser erkannt werden können. Im vorliegenden Beitrag wird dieser Aspekt berücksichtigt und insgesamt 15 Jahre wirtschaftspädagogische Forschung und Publikationen betrachtet.

3 Empirische Betrachtung zu wirtschaftspädagogischen Forschungsgebieten

3.1 Inhaltsanalyse zu Inhaltsgebieten wirtschaftspädagogischer Forschung

Die durchgeführte strukturierende und zusammenfassende Inhaltsanalyse dient dazu, ein Kategoriensystem zu erstellen, das die Forschungstätigkeiten in der Wirtschaftspädagogik detailliert und dennoch übersichtlich darstellt (vgl. Mayring 2022, S. 51, 66 ff.). Bei der Entwicklung des Kategoriensystems wurde sich zunächst an den gängigen Tätigkeitsfeldern der Wirtschaftspädagogik orientiert: (1) Berufliche Schulen, (2) Betriebe, (3) Bildungsverwaltung und (4) Hochschulen (vgl. Gerholz & Goller 2021; Klusmeyer 2001). Es ist anzunehmen, dass das Forschungsinteresse der Wirtschaftspädagogik insbesondere in diesen Bereichen liegt, da hier die Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse institutionell organisierten Lernens und Lehrens sowie die beruflichen Bildungs- und Sozialisationsprozesse wissenschaftlich untersucht werden können (vgl. Stratmann 1983, S. 186).

In einem weiteren Schritt wurden die auf den Websites aller deutschen wirtschaftspädagogischen Lehrstühle und Professuren³ angegebenen Forschungsschwerpunkte ermittelt. Auf Grundlage der Forschungsschwerpunkte wurden in einem permanenten Abstimmungs- und Überarbeitungsprozess (vgl. Mayring 2022, S. 69 ff.) induktiv 14 Unterkategorien (UK) gebildet, die die vier Tätigkeitsbereiche (Oberkategorien, OK) jeweils spezifizieren.

In die vier OKs mit den jeweils 14 UKs wurden sodann die Publikationen der Professorinnen und Professoren laut deren Publikationsverzeichnis von 2008 bis 2022 eingeordnet. Dafür wurden zunächst die relevanten Publikationen aus den 3.956 angegebenen Publikationen herausgefiltert. Relevant waren Publikationen, wenn es sich um Zeitschriftenartikel, Monografien, Herausgeberschaften von Sammelwerken sowie einzelne Beiträge in Sammelwerken handelte.⁴ Die so identifizierten Publikationen wurden über frei verfügbare Datenbanken (TUM Opac, Scopus, Google Scholar) recherchiert und nur diejenigen in die Analyse eingeschlossen, die im Volltext digital zur Verfügung standen und über ein Abstract verfügten. Die ausschließliche Betrachtung von Volltexten bzw. den dazugehörigen Abstracts ist damit begründet, dass die alternative Analyse der Titel zu einem vageren Ergebnis führen würde. Zudem kann der Kontext des Inhalts über den Titel oftmals nicht erschlossen werden (vgl. Klusmeyer 2001, S. 78 f.). Letztendlich wurden Duplikate aus der Datenbasis entfernt, sodass bei der Analyse auf eine bereinigte Grundgesamtheit von 667 Publikationen zurückgegriffen wurde. In die vorliegende Analyse fließen jedoch nur 500 Publikationen ein, da anzunehmen ist, dass bereits diese Anzahl (ca. 75 %) ein valides Abbild der bereinigten Grundgesamtheit darstellt. Die Reduktion auf 500 Publikationen folgt da-

3 23 Universitäten mit insgesamt 44 Lehrstühlen und Professuren. Emeritierte Professuren wurden ausgeschlossen.

4 Ausgeschlossen wurden Rezensionen über andere Publikationen, Präsentationen, Konferenzbeiträge, Gutachten, Working Papers sowie Projektberichte. Ebenfalls wurden Forschungsarbeiten ausgeschlossen, die sich primär mit wirtschaftspädagogikfremden Themen beschäftigen, wie bspw. der Pflegewissenschaft.

neben dem forschungsökonomischen Prinzip und scheint damit legitim (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 539).

Die 500 Publikationen wurden den Kategorien so eindeutig wie möglich zugeordnet. Dennoch war es sinnvoll, Publikationen mit breit angelegten Inhalten in mehrere UKs einzuteilen. Dieses Vorgehen ist vor dem Hintergrund vertretbar, dass ein maximal realistisches und ungekürztes Abbild der Publikationsverteilung zu den Kategorien gewährleistet werden soll. Bei den Publikationen, die in mehrere UKs eingeteilt wurden, wurde die Gewichtung in Abhängigkeit der Anzahl der angesprochenen UKs angepasst.⁵

Tabelle 1 zeigt das entwickelte Kategoriensystem inklusive der Häufigkeitsverteilung der Publikationen in den jeweiligen OKs und UKs sowie die Bedeutungsentwicklung der Themen über 15 Jahre.

Tabelle 1: Kategoriensystem inklusive Bedeutungsentwicklung über 15 Jahre (Quelle: eigene Darstellung)

		2008–2012		2013–2017		2018–2022		Σ	
Ober- und Unterkategorien		n	%	n	%	n	%	n	%
1	Berufliches Schulwesen	25,0	26,0	55,0	30,9	74,0	32,7	154,0	30,8
1.1	Entwicklung und Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements	1,5	1,6	4,8	2,7	6,5	2,9		
1.2	Arbeitsmarkt-, Berufsbildungs- und Qualifikationsforschung	3,0	3,1	4,5	2,5	6,0	2,7		
1.3	Digitalisierung	4,0	4,2	6,0	3,4	13,5	6,0		
1.4	Bildungspolitik und Bildungsmanagement	2,5	2,6	3,0	1,7	2,5	1,1		
1.5	Schul-, Curriculum- und Unterrichtsentwicklung	2,5	2,6	8,0	4,5	5,0	2,2		
1.6	Kompetenzen, Kompetenzmessung und -entwicklung von Lernenden	2,5	2,6	4,8	2,7	3,0	1,3		
1.7	Professionalisierung des Bildungspersonals	1,0	1,0	6,8	3,8	14,0	6,2		
1.8	Mobilität, Internationalisierung und Vernetzung	–	–	–	–	1,0	0,4		
1.9	Heterogenität, Subjektorientierung und Inklusion	0,5	0,5	3,5	2,0	5,5	2,4		
1.10	Ökonomische, finanzielle und politische Bildung	1,5	1,6	6,5	3,7	11,0	4,9		
1.11	Emotion, Motivation und Gesundheitsförderung	2,5	2,6	5,5	3,1	6,0	2,7		

5 Eine Publikation, die z. B. drei Kategorien zuzuordnen war, wurde in der jeweiligen Kategorie mit 0,33 gewichtet.

(Fortsetzung Tabelle 1)

		2008–2012		2013–2017		2018–2022		Σ	
Ober- und Unterkategorien		n	%	n	%	n	%	n	%
3.2	Arbeitsmarkt-, Berufsbildungs- und Qualifikationsforschung	6,7	7,0	5,8	3,3	2,8	1,2		
3.3	Digitalisierung	–	–	–	–	3,5	1,5		
3.4	Bildungspolitik und Bildungsmanagement	4,8	5,0	3,3	1,9	3,5	1,5		
3.5	Schul-, Curriculum- und Unterrichtsentwicklung	0,8	0,8	1,0	0,6	0,8	0,4		
3.6	Kompetenzen, Kompetenzmessung und -entwicklung von Lernenden	1,0	1,0	1,0	0,6	0,8	0,4		
3.7	Professionalisierung des Bildungspersonals	1,0	1,0	–	–	–	–		
3.8	Mobilität, Internationalisierung und Vernetzung	0,8	0,8	0,8	0,4	4,5	2,0		
3.9	Heterogenität, Subjektorientierung und Inklusion	0,8	0,8	1,0	0,6	2,0	0,9		
3.10	Ökonomische, finanzielle und politische Bildung	–	–	–	–	–	–		
3.11	Emotion, Motivation und Gesundheitsförderung	–	–	–	–	–	–		
3.12	Metawissenschaft und Forschungsmethodik	–	–	–	–	–	–		
3.13	Wirtschaftsethik und Nachhaltigkeit	–	–	–	–	–	–		
3.14	Entre- und Intrapreneurship	–	–	–	–	–	–		
4	Hochschule	33,0	34,4	67,0	37,6	92,0	40,7	192,0	38,4
4.1	Entwicklung und Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements	8,0	8,3	4,5	2,5	3,3	1,5		
4.2	Arbeitsmarkt-, Berufsbildungs- und Qualifikationsforschung	4,5	4,7	4,0	2,2	2,5	1,1		
4.3	Digitalisierung	4,0	4,2	10,0	5,6	17,3	7,7		
4.4	Bildungspolitik und Bildungsmanagement	3,5	3,6	3,0	1,7	2,0	0,9		
4.5	Schul-, Curriculum- und Unterrichtsentwicklung	3,5	3,6	4,5	2,5	–	–		

(Fortsetzung Tabelle 1)

		2008–2012		2013–2017		2018–2022		Σ	
Ober- und Unterkategorien		n	%	n	%	n	%	n	%
4.6	Kompetenzen, Kompetenzmessung und -entwicklung von Lernenden	1,0	1,0	5,0	2,8	10,5	4,6		
4.7	Professionalisierung des Bildungspersonals	–	–	5,5	3,1	2,8	1,2		
4.8	Mobilität, Internationalisierung und Vernetzung	–	–	1,0	0,6	0,5	0,2		
4.9	Heterogenität, Subjektorientierung und Inklusion	1,0	1,0	1,0	0,6	7,5	3,3		
4.10	Ökonomische, finanzielle und politische Bildung	1,0	1,0	14,0	7,9	23,0	10,2		
4.11	Emotion, Motivation und Gesundheitsförderung	2,0	2,1	5,0	2,8	4,5	2,0		
4.12	Metawissenschaft und Forschungsmethodik	3,0	3,1	5,5	3,1	10,0	4,4		
4.13	Wirtschaftsethik und Nachhaltigkeit	–	–	4,0	2,2	6,5	2,9		
4.14	Entre- und Intrapreneurship	1,5	1,6	–	–	1,5	0,7		
Σ		96,0	100,0	178,0	100,0	226,0	100,0	500,0	100,0

Anmerkungen: n = Anzahl der Publikationen; % = Verhältnis der Anzahl an Publikationen in der jeweiligen Unterkategorie und den Gesamtpublikationen innerhalb eines Fünfjahreszeitraums

Die Kategorienbesetzung zeigt, dass nicht alle 14 UKs in jeder der vier OKs zu identifizieren sind. Das ist nachvollziehbar, wenn die inhaltliche Bedeutung der jeweils fehlenden UKs betrachtet wird. So ist es plausibel, dass die UK *Metawissenschaft und Forschungsmethodik* nur im Hochschulkontext zu finden ist, da in diese UK primär Publikationen über Forschungen der Disziplinentwicklung, Publikationskultur sowie Forschungsansätze der Wirtschaftspädagogik fallen. Ebenso verständlich ist es, dass Publikationen zur *Entwicklung und Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements* sowie zur *ökonomischen, finanziellen und politischen Bildung* nicht im Bildungsverwaltungsbereich, aber im Schul-, Betriebs- und Hochschulkontext zu finden sind. So stellt der Schul-, Betriebs- und Hochschulbereich das Umfeld dar, in dem die Adressaten dieser UKs – die Lernenden – zu finden sind.

Die meisten Publikationen sind im Bereich der Hochschule zu finden ($n=192$). Die zweithäufigsten Publikationen sind im Schulbereich zu verorten ($n=154$).

Weiterhin unterscheiden sich innerhalb der OKs die dominierenden UKs. Im Schulbereich sind die drei UKs *Digitalisierung* ($n=23,5$), *Professionalisierung des Bildungspersonals* ($n=21,8$) und *Ökonomische, finanzielle und politische Bildung* ($n=19$) auf-

fallend stark vertreten. Im Betriebskontext dominiert hingegen die *Arbeitsmarkt-, Berufsbildungs- und Qualifikationsforschung* ($n = 29,2$). Im Bereich der Bildungsverwaltung ist ebenfalls die *Arbeitsmarkt-, Berufsbildungs- und Qualifikationsforschung* ($n = 15,3$) am häufigsten zu finden, relativ dicht gefolgt von der UK *Bildungspolitik und Bildungsmanagement* ($n = 11,6$). Im Kontext Hochschule nehmen die zwei UKs *Ökonomische, finanzielle und politische Bildung* ($n = 38,0$) und *Digitalisierung* ($n = 31,3$) eine besondere Stellung ein.

Um die Entwicklung der Publikationsthemen über die Zeit zu betrachten, wurden die Beiträge gemäß dem Erscheinungsjahr in drei Zeiträume zusammengefasst, die jeweils fünf Jahre umfassen. Durch den Vergleich der %-Werte zwischen den Fünfjahresabschnitten ist es möglich, die Bedeutung einzelner Kategorien gemessen an der Anzahl an Publikationen in Abhängigkeit von der Anzahl der Gesamtpublikationen zu erfassen.

Zum einen sind einige Positivtrends festzustellen. So gewinnen u. a. Publikationen zur *Digitalisierung* in allen vier OKs an Bedeutung. Im Bildungsverwaltungsbe- reich werden im dritten Fünfjahreszeitraum erstmalig Publikationen zur *Digitalisierung* gefunden, was für die Neuartigkeit des Themas spricht. Trotz der positiven Bedeutungsentwicklung ist darauf hinzuweisen, dass im Betriebskontext die Relevanz der UK im zweiten Fünfjahresabschnitt am höchsten ausfällt und das Thema im dritten Fünfjahreszeitraum wieder an Bedeutung verliert. Die UK *Ökonomische, finanzielle und politische Bildung* wird in den drei OKs Schule, Betrieb und Hochschule identifiziert. In jeder dieser OKs gewinnt das Thema über die Zeit an Gewicht.

Zum anderen sind Negativtrends erkennbar. Interessant ist hier z. B., dass in der UK *Arbeitsmarkt-, Berufsbildungs- und Qualifikationsforschung* in zwei OKs die höchste Anzahl an Publikationen gefunden wurde. Bei der Betrachtung über die Zeit verliert diese UK allerdings in allen OKs an Bedeutung. Hier ist jedoch eine Schwankung zu erwähnen, die anzeigt, dass im Schul- und Betriebskontext der Bedeutungstiefpunkt bereits im zweiten Fünfjahresabschnitt war.

Bei den anderen UKs ist kein eindeutiger Trend zu verzeichnen. Einige UKs sind jedoch trotzdem von Interesse, da bestimmte Themen in den letzten 15 Jahren sehr dominierend waren, z. B. *Kompetenzen, Kompetenzmessung und -entwicklung von Lernenden* und *Professionalisierung des Bildungspersonals*, wozu die Kompetenzentwicklung von Lehrenden gehört. Hinsichtlich der UK *Kompetenzen, Kompetenzmessung und -entwicklung von Lernenden* ist zu sehen, dass die Bedeutung in zwei OKs (Betriebe, Hochschule) über die drei Fünfjahresabschnitte steigt. Im Betriebsbereich liegt der Bedeutungshöhepunkt jedoch im zweiten Fünfjahreszeitraum, wodurch vom zweiten zum dritten Fünfjahresabschnitt von einem Bedeutungsrückgang auszugehen ist. In den anderen beiden Bereichen (Schule, Bildungsverwaltung) ist hingegen ein negativer Bedeutungstrend zu erkennen. Bei der UK *Professionalisierung des Bildungspersonals* ist im Schul- und Hochschulbereich ein Bedeutungszuwachs zu sehen. Jedoch ist im Hochschulkontext die höchste Bedeutung in den Jahren 2013 bis 2017 feststellbar. Im Betriebs- und Bildungsverwaltungs-kontext sinkt die Relevanz dieser UK hingegen. Auch die UK *Entwicklung und Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements* ist interessant, da darin

die Grundlage zur Verbesserung von Unterrichtsqualität gesehen werden kann und sie damit als ein Kernthema der Wirtschaftspädagogik gilt. Es ist zu erkennen, dass die Bedeutung dieser UK im Bereich der Schule über die Jahre steigt. Im Bereich der Betriebe und der Hochschule nimmt die Bedeutung hingegen ab.

3.2 Bibliometrische Analyse

Im vorliegenden Beitrag wird die bibliometrische Analyse eingesetzt, um die Forschungslandschaft der Wirtschaftspädagogik zum einen mittels eines Netzwerks von Schlagworten und zum anderen mittels einer numerischen Analyse der verlinkten Schlagworte zu skizzieren (vgl. Linten & Woll 2015, S. 169). Die bibliometrische Analyse erlaubt es, große Mengen wissenschaftlicher Daten zu untersuchen und bietet eine Möglichkeit die Ergebnisse der Inhaltsanalyse zu stützen oder zu erweitern. Es wurden die zwei Literaturdatenbanken Scopus und Fachportal Pädagogik als Grundlage herangezogen. Beide Datenbanken haben eine hohe Relevanz für die Wirtschaftspädagogik und decken umfangreich die englisch- und deutschsprachige Fachliteratur ab. Die Kombination verschiedener Literaturdatenbanken trägt überdies dazu bei, Verzerrungen durch die jeweiligen Datenbanken abzuschwächen (vgl. Ohly 2003, S. 53). Aus den Datenbanken wurden alle deutschen und englischen Publikationen der 44 aktuellen wirtschaftspädagogischen Professorinnen und Professoren der 23 deutschen Universitäten (vgl. Kap. 3.1) im Zeitraum von 2008 bis 2022 herausgefiltert. In Scopus wurden 842 Publikationen, im Fachportal Pädagogik 1.605 Publikationen identifiziert

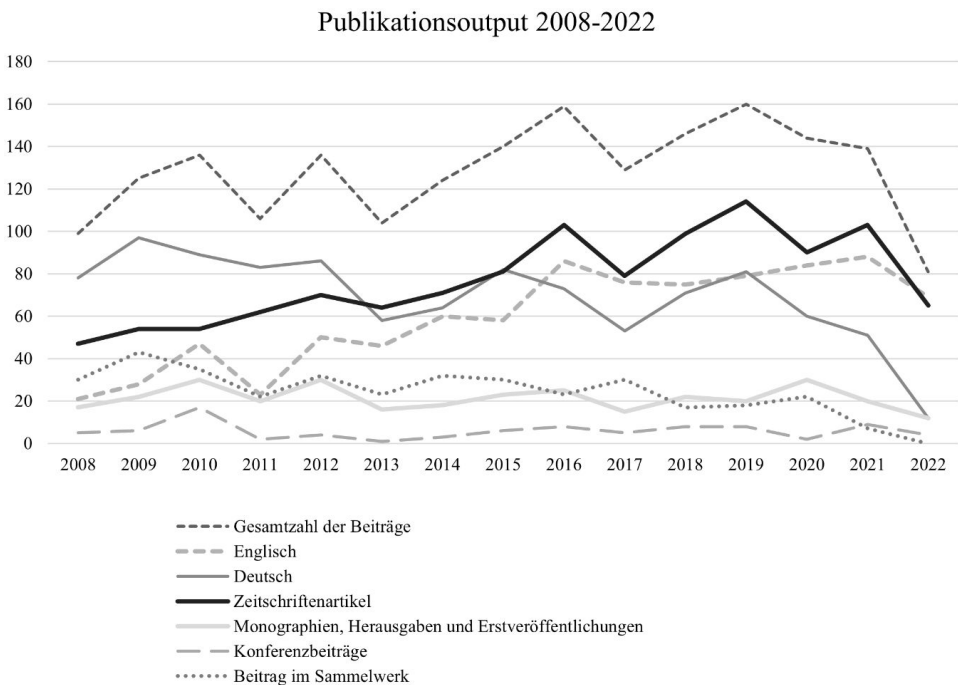


Abbildung 1: Entwicklung der Publikationsarten über die Zeit (Quelle: eigene Darstellung)

schung und *Untersuchung*, *Lehrerausbildung*, *Wirtschaftswissenschaften*, *Befragung* und *Evaluation*. Zwei weitere Cluster sind stark miteinander verzahnt. Beide Cluster sind im linken mittigen bis unteren Bereich des Netzwerkes zu finden. Eines der Cluster (mittelgrau) bezieht sich insbesondere auf Kompetenzforschung (*Kompetenz*, *Kompetenzmessung*, *-erwerb*) mit Fokus auf die Zielgruppe der kaufmännischen Ausbildung (*Auszubildender*, *kaufmännischer Beruf* und *kaufmännische Ausbildung*). Tendenziell darunter (blaugrau) zeichnet sich ein Cluster ab, das man als Forschung im Bereich der Fachdidaktik und der schulischen Lehr- und Lernprozesse zusammenfassen kann (Schlagworte u. a. *Fachdidaktik*, *Berufsschule*, *Didaktik*, *Lernprozess*, *Lernen*, *Unterricht* und *digitale Medien*). Das separate Cluster rechts von der sehr dichten Netzwerkwolke stellt ein internationales, englischsprachiges Restcluster dar, das sowohl Knoten mit der Hochschul- (*Higher Education*) als auch der beruflichen Bildung (*Vocational Education*) enthält sowie digitale Lerntechnologien im Bereich des *e-learning*s umfasst. Neben diesem strukturellen Überblick wird im Folgenden die Nutzung der Schlagworte insgesamt und über die Zeit näher betrachtet.

Tabelle 2: Relevanteste Schlagworte inklusive Bedeutungsentwicklung über 15 Jahre (Quelle: eigene Darstellung)

Schlagwort	Gesamtrang	Rang		
		2008–2012	2013–2017	2018–2022
Deutschland	1	1	1	1
Berufsbildung	2	2	3	3
Kompetenz	3	3	4	10
Foreign Countries	4	39	2	2
Lehrer	5	4	8	10
Berufsschule	6	8	6	6
Empirische Untersuchung	7	4	11	13
Berufsausbildung	8	10	7	6
Germany	9	49	5	4
Bildungsforschung	10	6	11	21
Wirtschaftspädagogik	11	11	10	8
Schweiz	12	9	9	49
Lernen	13	7	41	19
Bildung	14	17	19	12
Hochschule	15	15	15	21
Weiterbildung	15	12	25	18

(Fortsetzung Tabelle 2)

Schlagwort	Gesamtrang	Rang		
		2008–2012	2013–2017	2018–2022
Schule	17	20	13	21
Higher Education	18	–	17	5
Vocational Education	18	65	14	9
Berufspädagogik	20	25	20	13
Lehrerausbildung	20	30	17	17
Didaktik	22	15	33	19
Betriebliche Berufsausbildung	23	23	15	31
Unterricht	24	13	33	43
Studium	25	32	22	21
Ausbildung	26	25	25	33
Professionalisierung	26	22	41	28
Schüler	26	14	25	–
Kaufmännische Ausbildung	29	17	31	62
Bildungspolitik	30	35	25	33
Student	30	35	25	33
Kompetenzentwicklung	32	49	20	33
e-Learning	33	25	94	26
Jugendlicher	34	46	48	28
Evaluation	35	25	36	89
...
Kompetenzerwerb	36	–	23	31
Ökonomie	36	82	41	26
Lehr-Lern-Forschung	40	17	79	–
...
Lernprozess	42	35	56	62
...
Kompetenzmessung	57	53	41	–
Digitale Medien	59	–	–	21

(Fortsetzung Tabelle 2)

Schlagwort	Gesamtrang	Rang		
		2008–2012	2013–2017	2018–2022
...
Educational Technology	63	–	68	28
...
Learning Analytics	63	–	–	13
...
Digitalisierung	84	–	–	13

In der oben angeführten Tabelle werden die 35 häufigsten sowie weitere relevante Schlagworte der Publikationen von 2008 bis 2022 dargestellt. In den Spalten 3 bis 5 werden die Ränge der Schlagworte in den einzelnen Fünfjahresabschnitten wiedergegeben. So lässt sich erkennen, welche Themen dauerhaft bedeutsam sind, aber auch welche Themen in den letzten 15 Jahren in ihrer Bedeutung zu- und abgenommen haben. Dabei zeigt sich, dass die Wirtschaftspädagogik in ihrer Forschung sehr stark in *Deutschland* verankert ist, da dies in allen Fünfjahresabschnitten das häufigste Schlagwort darstellt (vgl. Söll et al. 2014, S. 522). Weiterhin wird die traditionell starke berufliche Forschung durch verschiedene Begrifflichkeiten deutlich (*Berufsbildung, Berufsschule, Berufsausbildung, Vocational Education, Berufspädagogik, betriebliche Berufsausbildung*). Dabei ist interessant, dass es zwar deutsche Schlagworte gibt, die an Bedeutung verloren haben, wie z. B. *kaufmännische Ausbildung*, welches von Rang 17 auf 31 und in den letzten fünf Jahren auf Rang 62 gefallen ist. Gleichzeitig müssen aber auch Schlagworte wie *Vocational Education* genannt werden, die über die Zeit enorm an Bedeutung gewonnen haben (von 65 auf 9). Weitere englische Schlagworte, die einen positiven Trend erfahren, sind u. a. *Foreign Countries* (von 39 auf 2), *Germany* (von 49 auf 4) und *Higher Education* (von keiner Nennung auf Rang 5). Auch die verschiedenen Bildungsorte der Wirtschaftspädagogik (*Betriebliche Berufsausbildung, Berufsschule, Hochschule*) mit Ausnahme der Bildungsverwaltung finden sich wieder. Diesbezüglich geht aus der Schlagwortanalyse hervor, dass die Hochschulforschung an Bedeutung gewonnen hat, wobei *Hochschule* in etwa auf dem gleichen Rang geblieben, *Higher Education* aber in den letzten fünf Jahren auf Rang 5 gestiegen ist. In den Daten wird ebenfalls die steigende Relevanz des Themas Digitalisierung und die Nutzung digitaler Medien und digitaler Tools deutlich. Die Schlagworte *Digitale Medien, Educational Technology, Learning Analytics* und *Digitalisierung* wurden im Zeitraum 2008 bis 2013 nicht in den Top 100-Treffern gelistet, finden sich aber in den letzten fünf Jahren auf den Rängen 21, 28, 13 und nochmals 13 wieder. Wenn man bedenkt, dass die tagesaktuelle Forschung den Publikationen zeitlich voraus ist, so ist davon auszugehen, dass die aktuelle Bedeutung noch deutlich höher ausfällt. Ein Thema, welches an Bedeutung verloren zu haben scheint, ist die unterrichtliche Lehr-Lernfor-

schung. Betrachtet man die einschlägigen Schlagworte *Unterricht* (von 13 auf 43), *Evaluation* (von 25 auf 89), *Lehr-Lern-Forschung* (von 17 auf nicht mehr gelistet) und *Lernprozess* (von 35 auf 62), so haben deren Frequenzen über die letzten 15 Jahre sichtbar abgenommen. Auch das Thema rund um Kompetenzen folgt einem abnehmenden Trend. So fallen die Schlagworte *Kompetenz* (von 4 auf 10), *Kompetenzentwicklung* (von 20 auf 33), *Kompetenzerwerb* (von 23 auf 31) und *Kompetenzmessung* (von 41 auf nicht mehr gelistet), gerade im Vergleich von 2013 bis 2017 zu 2018 bis 2022, deutlich in den Rängen ab. Zuletzt scheint die ökonomische Bildung in Form des Schlagworts *Ökonomie* über die letzten Jahre konstant an Relevanz gewonnen zu haben (von 81 auf 26).

4 Diskussion

Im Folgenden werden einzelne Ergebnisse der Analysen noch einmal aufgegriffen und diskutiert. Dabei ist zu betonen, dass die Auswahl und die Auseinandersetzung bewusst subjektiv und aus dem Blickwinkel des Erstautors erfolgen und explizit Bezug auf die eigenen Ziele und Perspektiven genommen wird. Zudem ist es nicht der Fokus dieses Artikels, die Methodik der Inhaltsanalyse und der bibliometrischen Analyse besonders kritisch zu diskutieren. Unsere beiden Auswertungsformen sollen vielmehr Impulse geben, um die Disziplin der Wirtschaftspädagogik und ihre Forschung empirisch greifbar(er) zu machen. Dennoch ist hier kritisch zu nennen, dass in beide Analysen nicht alle relevanten Publikationen eingeflossen sind, die Datengrundlage sich auf die Professuren in Deutschland bezieht und somit die Forschung aus der Schweiz und Österreich sowie Arbeiten anderer Gruppen, wie wissenschaftliche Mitarbeiter:innen und außeruniversitäre Forschung, unterrepräsentiert sind. Zuletzt kann man bezüglich der Inhaltsanalysen feststellen, dass sich die Anzahl der einbezogenen Publikationen nicht gleichmäßig auf alle Fünfjahreszeiträume verteilt.

Die Wirtschaftspädagogik beruft sich, wie auch in der bibliometrischen Analyse deutlich wird, auf ihre deutschsprachigen Wurzeln, was u. a. auf die starken Bezüge zum dualen System und die Besonderheiten des Berufsbildungssystems in den DACH-Staaten zurückzuführen ist. Gleichzeitig wird offensichtlich, dass es die Disziplin der Wirtschaftspädagogik in dieser Form in anderen Ländern kaum gibt. Dies ist spätestens dann feststellbar, wenn man ausländischen Kolleginnen und Kollegen die Disziplin und deren Erkenntnisinteresse darlegen möchte. Wenig überraschend konstatierten Söll et al. (2014, S. 522) daher auch, dass der Großteil der wirtschaftspädagogischen Publikationen in deutscher Sprache erfolgt. Seifried (2020) stellte allerdings fest, dass sich das Publikationsgebaren diesbezüglich kaum von anderen bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft unterscheidet. Durch die vorgefundenen Schlagworte fällt auf, dass sich der bereits gefundene Trend zur Internationalisierung weiter fortsetzt. So zeigt sich auf Grundlage unserer Daten, dass die Anzahl und der Anteil englischsprachiger Publikationen der Professorinnen und Professoren in der Wirtschaftspädagogik in den letzten 15 Jahren kontinuierlich ansteigt und seit 2016 über den deutschsprachi-

gen Publikationen liegt. Diese Internationalisierung kann positiv gesehen werden, da es den Austausch mit ausländischen Kolleginnen und Kollegen erleichtert und es deutlich wird, dass die Wirtschaftspädagogik nicht losgekoppelt von der internationalen Forschung agiert. Gleichzeitig scheinen deutschsprachige Publikationen weiterhin sehr sinnvoll zu sein, um die eigenen Stakeholder und Adressaten wie Schulen, Betriebe, Kammern, Berufsverbände etc. besser zu adressieren und den nationalen Diskurs zu stärken.

Weiterhin fällt auf, dass die Wirtschaftspädagogik einen starken „Markenkern“ hat, der die Auseinandersetzung mit Themen der beruflichen Bildung im Bereich Wirtschaft und Verwaltung umfasst. Diese Orientierung am Beruflichen zieht sich durch alle Lernorte und bleibt über die Zeit relativ konstant und sehr bedeutsam. Dies entspricht dem Grundverständnis der meisten Definitionen der Disziplin. Wandelnd sind hingegen die Themen innerhalb der beruflichen Bildung, mit denen sich die Wirtschaftspädagogik verstärkt beschäftigt. Angetrieben durch eine Vielzahl an Förderprogrammen war sicherlich die Kompetenzorientierung und -forschung ein dominierendes Thema der letzten 15 Jahre. Jetzt zeigen die Daten, dass der Höhepunkt dieses Themas tendenziell erreicht ist. Eine wesentliche Aufgabe ist es nun, die Vielzahl an Befunden, Kompetenzmodellen und Instrumenten in einer Form verfügbar zu machen, in der sie von Forschenden wie Praktikerinnen und Praktikern genutzt werden können. Ein meines Erachtens sehr guter Schritt war die Entwicklung der Projektinitiative ASCOT+, in der der Fokus im zweiten Schritt auf der Nutzbarmachung der Forschungsergebnisse und Kompetenzmessverfahren lag. So wurden u. a. in den Projekten ASPE, PSA-Sim und TeKoP⁶ insbesondere die Anwendung digitaler Messinstrumente in der kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungspraxis fokussiert und die generierten wissenschaftlichen Erkenntnisse und Modellbildungen zur Entwicklung von praktischen Werkzeugen genutzt (vgl. Hollmann, von Kiedrowski, Lorig & Schürger 2020, S. 32 ff.). Dies kann als ein Muster für zukünftige Versuche der Theorie-Praxis-Verknüpfung gesehen werden, um grundlagenorientierte Forschung mit Anwendungsorientierung zu verbinden.

Die Digitalisierung bzw. die digitale Transformation beschäftigt die Wirtschaftspädagogik schon seit einiger Zeit und ist sicherlich eines oder das bestimmende Gegenwarts- und Zukunftsthema, wobei verschiedene Perspektiven differenziert werden müssen: Erstens bedingt die digitale Transformation eine Veränderung berufsspezifischer Anforderungen und führt somit zu veränderten Kompetenzprofilen der Ausbildungsberufe. Diese Veränderungen, die zugrunde liegenden Konzepte (Datenextraktion und -integration, Datenanalyse, Technologiekopplung und -integration) und deren Konsequenzen müssen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Lehrkräften, Ausbildenden sowie Schülerinnen und Schülern verstanden werden (vgl. Wittmann & Weyland 2020). Zweitens hat die Digitalisierung berufsübergreifende Einflüsse auf die Rollen von Auszubildenden und Schülerinnen und Schülern. So liegt in der Digitalisie-

6 „ASPE – Digitale Workbench für kompetenzorientierte Prüfungsaufgaben und Abschlussprüfungen“ von Kerres, Winther, Vogel; „PSA-Sim – Problem Solving Analytics in Office Simulations“ von Rausch, Seifried, Deutscher, Winther sowie „TeKoP – Technologiebasiertes kompetenzorientiertes Prüfen“ von Wuttke, Seeber und Schumann; zu den Projekten und zum Programm ASCOT+ siehe <https://www.ascot-vet.net>.

rung beispielsweise das Potenzial einer erhöhten Überwachung der Arbeitnehmenden (z. B. durch Auswertung von kleinschrittigen Arbeitsprozessen, Log-in- und Nutzungsdaten in Netzwerken, etc.). Am Beispiel der Nutzung verfügbarer Daten kann verdeutlicht werden, dass die Sicherstellung von Freiheitsrechten von Mitarbeitenden sowie Konsumentinnen und Konsumenten und eine wachsende Transparenz der Kunden- und Mitarbeiterdaten in nahezu allen Bereichen des Unternehmens, die zu einer höheren Produktivität und zu einer schnelleren Anpassung an Kundenbedürfnisse führt, in einem Spannungsfeld stehen. Drittens gibt es (medien-)didaktische Anforderungen, die sich aus der Umsetzung der vorangegangenen Wirkmechanismen ergeben. Als Beispiel kann der Einsatz von komplexen ERP-Systemen genannt werden, mit dem aber auch einhergehen muss, dass Kenntnisse innerhalb von handlungsorientierten Lehr- und Lernsequenzen erworben werden, wozu digitale Medien erforderlich sind.

Das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderte Projekt Teach@TUM4.0 (siehe <https://teachtum40.edu.tum.de/index.html>) und das DigiLLab (siehe <https://www.edu.sot.tum.de/edu/forschung-innovation/tum-digillab/>) stellen Möglichkeiten dar, wie alle drei Kompetenzbereiche bei den Lehrkräften gefördert werden können (vgl. Wittmann et al. 2022). In vier beruflichen Szenarien wird die digitale Transformation erfahrbar gemacht und ermöglicht somit einen Bezug sowohl zu den Arbeitnehmenden als auch zur Verbraucher:innen- und Unternehmensperspektive. Unter Berücksichtigung curricularer Vorgaben wurden bereits konkrete Handlungssituationen für die einzelnen Spaces und Rollenspiele ausgearbeitet. Ein Ziel der Wirtschaftspädagogik der TU München ist es, die Veränderungen der digitalen Transformation in den kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungsberufen, insbesondere für Lehrkräfte und Schüler:innen, im TUM-DigiLLab und darüber hinaus erlebbar zu machen. Überdies sollen didaktische Konzepte sowie Materialien in Kooperation mit berufsbildenden Schulen entwickelt werden, um Lehrkräfte und Schüler:innen bestmöglich zu fördern. Dazu sollen die bereits innerhalb des Projekts erarbeiteten allgemeinen sowie spezifisch kaufmännisch-verwaltenden Konzepte unter Einbezug von Lehrkräften für die erste bis dritte Phase der Lehrkräfteausbildung weiterentwickelt werden. Durch diese Orientierung an der beruflichen Realität bieten die abgebildeten Szenarien eine weitreichende Möglichkeit der Handlungsorientierung.

Aus einer hochschuldidaktischen Perspektive ist es ein Ziel des Erstautors, Erkenntnisse zu erlangen, wie Studierende in Blended-Learning-Lernumgebungen zu einem besseren Lernverhalten gelangen. Wir haben festgestellt, dass das Lernverhalten und damit auch die Lernergebnisse suboptimal ausfallen, wenn sich vor den Präsenzveranstaltungen nicht mit den angedachten Materialien auseinandergesetzt wird (vgl. Förster, Weiser, Maur & Winkel 2022). Aus diesem Grund suchen wir nach Möglichkeiten, Studierende ohne Zwang zu besserem Verhalten zu animieren.

Ebenfalls eng mit der Digitalisierung verknüpft sind die Nutzung neuer Lehr- und Lerntechnologien sowie deren Auswirkungen. Aus unseren Analysen wird deutlich, dass dieses Thema an Popularität gewonnen hat. Das ist wenig überraschend, wenn man die Potenziale von adaptiven Lernwelten, Learning Analytics, Artificial Intelligence-Anwendungen wie ChatGPT oder maschinelles Lernen betrachtet. Alle genann-

ten Tools bieten die Chance, das wirtschaftsberufliche und ökonomische Lernen stärker zu individualisieren. Hier besteht aus Sicht des Autors die Aufgabe zu erforschen, wie man die unterschiedlichen Technologien gewinnbringend und didaktisch sinnvoll in wirtschaft(sberuf)lichen Kontexten einsetzt. Dies setzt allerdings voraus, dass wir besser verstehen, wie Lernende mit diesen Technologien lernen, welche individuellen und systemischen Einflussfaktoren auf das Lernen wirken und wie man diese mittels Lernumwelten fördern oder minimieren kann. Dafür ist eine ausgeprägte Lehr- und Lernforschung notwendig, die sich stärker dem Prozess des Lernens widmet. Dazu zählen u. a. längsschnittliche, möglichst hochauflösende, multimodale Lernprozessdaten, um die kognitive wie auch motivationale bzw. emotionale Auseinandersetzung mit den neuen Tools im Kontext wirtschaftsberuflicher und ökonomischer Bildung besser verstehen zu können. Methodisch setzt das Analysekompetenz voraus, um mit großen Datenmengen wie z. B. Logfile-, Eye-Tracking- oder Emotion-Recognition-Daten, die u. a. als Prozessdaten vorliegen, umgehen zu können. Um dies zu bewerkstelligen, muss die nächste methodische Weiterqualifikationsoffensive in der Lehr- und Lernforschung im Bereich Big Data-Analysen, wie Data-, Process- und Text-Mining oder Machine Learning erfolgen. Betrachtet man, wie sich der wirtschaftspädagogische Nachwuchs in den letzten 15 Jahren methodisch weitergebildet hat und Strukturgleichungs-, Mehrebenen-, Item-Response- und Längsschnittanalysen keine Seltenheit mehr sind, dann sind die oben genannten Analysen meines Erachtens der nächste Schritt. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Wirtschaftspädagogik hier den engen Schulterschluss zu weiteren Disziplinen, wie der Informatik oder den Data Sciences, suchen muss, um dabei Unterstützung zu erhalten. Allerdings müssen die neuen komplexen Daten zunächst in möglichst internen oder ökologisch validen Settings gesammelt werden. Dabei muss die Schulforschung weiterhin ein fixer Bezugspunkt sein. Leider zeigen die vorliegenden Daten korrespondierend zu der Einschätzung des Erstautors, dass die schulische Lehr- und Lernforschung in der Wirtschaftspädagogik an Bedeutung verliert. Dies kann u. a. mit verstärkten Datenschutzauflagen erklärt werden, die bereits einfache Fragebogenerhebungen in Schulen in höchstem Maße erschweren und einer komplexen Abstimmung mit Schulen und der jeweiligen Bildungsverwaltung bedürfen. Diese langen Abstimmungsprozesse könnten ein Grund sein, warum sich die Forschung der Wirtschaftspädagogik verstärkt auf Zielgruppen an Hochschulen fokussiert und dass Lernende an Berufsschulen weniger attraktiv geworden sind. Dieser forschungspragmatisch bedingte Rückzug aus den Schulen kann aber zu einem deutlichen Standortnachteil der (wirtschafts-)pädagogischen Forschung in Deutschland werden, insbesondere wenn man die oben beschriebenen hochkomplexen Daten und Individualisierungspotenziale verstärkt nutzen und erforschen möchte. Im Moment kann es datenschutzrechtlich eine große Herausforderung (gerade bei minderjährigen Schülerinnen und Schülern) sein, längsschnittliche Daten wie Blickverläufe, personenbezogene Emotionen auf Grundlage der Mimik in Klassenzimmern oder bei der Bearbeitung von computerbasierten Aufgaben und Problemlöseprozessen zu sammeln. Hier müssen Wege gefunden werden, wie auch solche hochkomplexen Forschungen datenschutzkonform mit vergleichsweise geringem

bürokratischem Aufwand⁷ durchgeführt werden können. Hieran knüpft das Ziel des Erstautors an, gerade das Zusammenspiel von Emotionen und Kognitionen bei wirtschaftlichen und finanziellen Problemlösungen besser zu verstehen. Mittels verschiedener Methoden (u. a. Eye-Tracking und Emotion Recognition) versuchen wir, die Rezeption und Bearbeitung komplexer ökonomischer, finanzieller und nachhaltiger Probleme besser zu verstehen. Neben der Generierung sind auch die Auswertung, Synchronisation und Synthese multimodaler Daten, die ihre Prozesshaftigkeit behalten und damit wenig Informationen verlieren sollten, und der Rückbezug zu den wenig vorhandenen Theorien eine Herausforderung. Solche Forschung kann bei der Identifikation helfen, welche domänenspezifischen wirtschaftsbezogenen Stimuli (z. B. AGBs, Charts, Tabellen) Auswirkungen auf den emotionalen, motivationalen und kognitiven Problemlöseprozess haben, wie diese gefördert werden können und welche Auswirkungen emotionale und kognitive Prozessschritte auf die Qualität der Problemlösung haben (vgl. Kraitzek & Förster, 2023).

Ein weiteres Gebiet, das über die Jahre in beiden Analysen an Bedeutung gewonnen hat, ist die ökonomische und finanzielle Bildung in Schule und Hochschule. Überraschenderweise ist das eng damit verknüpfte Thema der Nachhaltigkeit noch nicht stark in den Publikationen der Wirtschaftspädagogik vertreten, obwohl die Auseinandersetzung mit ökonomischem Wachstum und nachhaltiger Ressourcenschonung in den letzten Jahren immens an Bedeutung gewonnen hat. Es wird deutlich, dass im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung eine reine Gewinnorientierung auf Kosten ökologischer und sozialer Ressourcen nicht mehr das (alleinige) Ziel wirtschaftlichen Handelns sein kann. Um hier Antworten zu liefern, bedarf es stärkerer Impulse aus dem Bereich der Wirtschaftswissenschaften und -pädagogik, wie bestehende Theorien und Modelle Regeln und Anreize setzen können, um das wirtschaftliche Handeln neu auszurichten. Besondere Bedeutung gewinnt das Verständnis wirtschaftspolitischer Maßnahmen (z. B. Abgaben auf die Nutzung von Plastik, gerechtere Besteuerung externer Kosten etc.), deren Legitimation und Limitationen sowie die Abhängigkeit zwischen Individuum und seiner privaten, ökologischen, wirtschaftlichen und politischen Umwelt. Dabei gilt es verschiedene alternative Modellbildungen in den Wirtschaftswissenschaften im Auge zu behalten, die Lösungen für Staats- und Marktversagen anbieten. Ein Ansatz hierfür ist beispielsweise die reflexive Wirtschaftspädagogik (vgl. Tafner 2015), die das Individuum in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext einordnet und so eine ganzheitliche Perspektive einnimmt. Gleichzeitig wissen wir auch zu wenig über nachhaltige Entscheidungen der Lernenden, deren didaktische Förderung sowie Anreizsysteme für deren gesellschaftliche Förderung. Im Moment versuchen wir uns am Standort der TU München nachhaltigen Lösungen über Challenge-Based-Learning-Prozesse im Bereich der Social Entrepreneurship Education zu nähern. Wir initiieren Lehr- und Lernformen, bei denen Studierende und Schüler:innen interdisziplinär und projektbasiert nachhaltige und

7 Hier soll ausdrücklich betont werden, dass es einer großen Anstrengung aller Partner:innen bedarf. So sind z. B. die teils komplexen Anforderungen und Prüfprozesse zur Durchführung von Schulforschung vonseiten der Bildungsverwaltung in hohem Maße plausibel, da die Datenschutzaufgaben immer komplexer werden und deren Einhaltung in den Schulen in die Verantwortung der jeweiligen schuladministrativen Ebene fällt.

wirtschaftliche Lösungen auf gesellschaftliche Probleme entwickeln müssen. Dabei interessiert uns auch, ob solch komplexen Lehr- und Lernformen die nachhaltigkeitsbezogenen Einstellungen und Überzeugungen der Lernenden verändern können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Forschung der universitären Wirtschaftspädagogik in der Sektion breit aufgestellt ist. Dies betrifft die Themen der Forschung, die Zielgruppen (Auszubildende, Schüler:innen, Studierende, Lehrkräfte, Aus- und Weiterbildungspersonal in den Betrieben, etc.), den Ort der Forschung (Schule, Hochschule, Betriebe, Verwaltung etc.) und die Art der Forschung (qualitativ, quantitativ, Design-Based-Research, kritisch rational, hypothesenprüfend oder -generierend). Gleichzeitig hat die Wirtschaftspädagogik mit dem wirtschaftsberuflichen Lernen einen Markenkern, der klar ersichtlich und tief im deutschen Berufsbildungssystem verwurzelt ist. Erfreulicherweise generiert die wirtschaftspädagogische Forschung aber auch verstärkt Befunde, die mit der internationalen Forschungsgemeinschaft geteilt werden. Dadurch kann sich die Disziplin weiterhin an den eigenen Wurzeln orientieren und Erkenntnisse, Materialien und Konzepte für alle Stakeholder und Partner:innen in Deutschland zugänglich machen und gleichzeitig dem internationalen Diskurs folgen und Mehrwerte auch außerhalb des DACH-Raums schaffen. Die Entwicklungen zeigen, dass das der wirtschaftspädagogischen Forschung in ihrer ganzen Vielseitigkeit gut gelingt. Mit Blick auf die anstehenden Herausforderungen, wie Fachkräftemangel, Migration, Rückgang der Anzahl an Auszubildenden im kaufmännisch-verwaltenden Bereich, digitale Transformation, Umgang mit Nachhaltigkeit, um nur einige zu nennen, scheinen der Wirtschaftspädagogik die Themen in den nächsten Jahren nicht auszugehen.

Literaturverzeichnis

- Aff, J., Mandl, D., Neuweg, G. H., Ostendorf, A. & Schurer B. (2008). Die Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Österreichs. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial 3, 1–44. http://www.bwpat.de/ATspezial/aff_mandl_neuweg_ostendorf_schurer_atspezial.shtml (Zugriff 11.03.2023).
- Austermann, S. (2015). Die „Allgemeine Revision“. Das erste Lehrbuch der Erziehungswissenschaft?! In P. Kauder & P. Vogel (Hrsg.), *Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin* (S. 33–42). Klinkhardt.
- Baumann, J. M. (2009). Zur inhaltlichen Ausrichtung der universitären berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung in Österreich – zehn Jahre Forschungsdokumentation im Überblick. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 16, 1–22. http://www.bwpat.de/ausgabe16/baumann_bwpat16.pdf (Zugriff 10.03.2023).
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>

- Eckert, M. & Tramm, T. (2004). Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In R. Czycholl & R. Zedler (Hrsg.), *Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Dokumentation des 5. Forums Berufsbildungsforschung 2003 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*, S. 55–86. Bundesagentur für Arbeit.
- Förster, M., Maur, A., Weiser, C. & Winkel, K. (2022). Pre-class video watching fosters achievement and knowledge retention in a flipped classroom. *Computers & Education*, 179, 104399. doi: 10.1016/j.compedu.2021.104399
- Gerholz, K.-H. & Goller, M. (2021). Theorie-Praxis-Verzahnung in der Wirtschaftspädagogik: Potenziale und Grenzen des Lernortes Praxis. In C. Caruso, C. Harteis & A. Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken*, (S. 393–420). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8_22
- Guggemos, J. (2018). Analyse beruflicher Tätigkeitsfelder von Wirtschaftspädagogen/-innen anhand von Daten des Karriereportals XING. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114(4), 551–577. <https://doi.org/10.25162/zbw-2018-0019>
- Hollmann, C., Kiedrowski, M. v., Lorig, B. & Schürger, B. (2020). 2.2.334 Das Prüfungswesen in der digitalen Transformation: Status quo und Entwicklungsperspektiven – Abschlussbericht. BIBB.
- Jahn, R. W., Borkowski, T. P. & Götzl, M. (2019). Strukturelle und inhaltliche Entwicklung der ZBW in den Jahren 2000–2016: Eine Fortführung der Untersuchung von Jens Klusmeyer 2001. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115(4), 644–673. <https://doi.org/10.25162/zbw-2019-0026>
- Klusmeyer, J. (2001). *Zur kommunikativen Praxis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in ihrem Fachschrifttum: Ein Beitrag zu formalen, sozialen und kognitiven Selbstreflexionsaspekten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik anhand einer Inhaltsanalyse der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“*. BIS.
- Klusmeyer, J., Reinisch, H. & Söll, M. (2011). Wo publizieren Berufs- und Wirtschaftspädagogen? Eine Vorstudie zur Erfassung des Publikationsverhaltens in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107(3), 328–350. <https://doi.org/10.25162/zbw-2011-0020>
- Kraitzek, A. & Förster, M. (2023). Measurement of Financial Competence – Designing a Complex Framework Model for a Complex Assessment Instrument. *Journal of Risk and Financial Management*, 16(4), 223. <https://doi.org/10.3390/jrfm16040223>
- Kremer, H.-H. & Mauer, E. (2021). Wirtschaftspädagogik studieren? – Studienprogramme und exemplarische Einblicke in Sichtweisen von Studierenden. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial 18, 1–20. https://www.bwpat.de/spezial18/kremer_mauer_spezial18.pdf (Zugriff 07.02.2023).
- Linten, M. & Woll, C. (2015). Trenderkennung in der Berufsbildung: bibliometrische Analyse des Berufsbildungsdiskurses in Deutschland, Österreich und der Schweiz 2012 bis 2014. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere*, No. 169. BIBB. <http://hdl.handle.net/10419/236134> (Zugriff 10.03.2023).

- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43
- Ohly, H. P. (2003). Bibliometric mapping of selected research fields. In Forschungszentrum Jülich (Hrsg.), *Bibliometric Analysis in Science and Research: Applications, Benefits and Limitations. 2nd Conference of the Central Library. Conference Proceedings*, Band 11, S. 53–61. Forschungszentrum Jülich. https://user.fz-juelich.de/record/34921/files/Bibliometric_Analysis.pdf (Zugriff 10.03.2023).
- Rebmann, K., Tenfelde, W. & Schlömer, T. (2011). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe* (4. Aufl.). Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-6375-8>
- Seifried, J. (2020). Publish or Perish? Einige Überlegungen zum Publikationsverhalten in Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf Basis der Untersuchung von Söll, Reinisch und Klusmeyer 2014. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116(1), 3–21. <https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0001>
- Söll, M., Reinisch, H. & Klusmeyer, J. (2014). Publikation und Reputation: Eine Studie zum Rezeptions- und Publikationsverhalten von wissenschaftlich tätigen Berufs- und Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110(4), 505–528. <https://doi.org/10.25162/zbw-2014-0031>
- Stratmann, K. (1983). Berufs-/Wirtschaftspädagogik. In H. Blankertz, J. Derbolav, A. Keil & G. Kutscha (Hrsg.), *Sekundarstufe II. Jugendbildung zwischen Schule und Beruf*. Band 9.2 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (S. 186–189). Klett-Cotta.
- Tafner, G. (2015). *Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa: Eine neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763970674>
- Tenberg, R., Eder, A. & Sterrenberg, M. (2009). Struktur und Qualität wissenschaftlicher Aufsätze in der ZBW. Inhaltsanalyse der ZBW-Jahrgänge 2000 bis 2008. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 105(3), 418–427. <https://doi.org/10.25162/zbw-2009-0028>
- van Eck, N. J. & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84, 523–538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Weber, S. & Achtenhagen, F. (2020). Titel, Themen, Trends – Aktivitäten und Desiderate in der nationalen wie internationalen Berufsbildungsforschung und -praxis. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Profil 6, 1–22. (Zugriff 12.03.2023).
- Wittmann, E., Frommberger, D. & Weyland, U. (2019). *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019*. Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742330>
- Wittmann, E., Rechl, F., Miesera, S., Siegert, J., Heinze, L., Pohley, M., Striković, A., Gadinger, L., Bewersdorff, A., Förster, M. & Nerdel, C. (2022). „Digitale Transformation“ als Gegenstand der beruflichen Lehrkräftebildung – zur Entwicklung eines Lehr-Lern-Labors unter mündigkeitsbezogener Perspektive. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 43, 1–23. https://www.bwpat.de/ausgabe43/wittmann_etal_bwpat43.pdf (Zugriff 15.03.2023).

Wittmann, E. & Weyland, U. (2020). Berufliche Bildung im Kontext der digitalen Transformation. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116(2), 269–291. <https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0012>

Zabeck, J. (2013). *Geschichte der Berufserziehung und ihre Theorie*. Eusl.

Autorinnen und Autor

Prof. Dr. Manuel Förster, Technische Universität München, TUM School of Social Sciences and Technology, Professur für Wirtschaftspädagogik. manuel.foerster@tum.de; <https://www.edu.sot.tum.de/wipaed>

Dr. Simone König-Ziegler, Technische Universität München, TUM School of Social Sciences and Technology, Professur für Wirtschaftspädagogik.

Sarah Lober, Technische Universität München, Studiengang Master Wirtschaftspädagogik.

Janja Saric, Technische Universität München, Studiengang Master Wirtschaftspädagogik.

Diskussion zum Beitrag von Manuel Förster, Simone König-Ziegler, Sarah Lober & Janja Saric: Ein Blick auf 15 Jahre universitäre Forschung in der Wirtschaftspädagogik

STEPHAN SCHUMANN

Zusammenfassung

Mein nicht-wissenschaftlicher Beitrag nimmt den Text von Förster et al. (TU München) zum Anlass, aktuelle Entwicklungen und mögliche Zukunftsperspektiven der wirtschaftspädagogischen Forschung aus persönlicher Sicht ins Auge zu nehmen. Zunächst werden die Kernaussagen des Münchner Beitrags herausgearbeitet und kommentiert. Darauf aufbauend nehme ich einige subjektive Einschätzungen zur wirtschaftspädagogischen Forschung vor und werfe einen Blick auf mögliche Zukunftsfelder.

Schlagerworte: Wirtschaftspädagogik, Forschungsperspektiven

Abstract

My non-scientific contribution takes the text by Förster et al. (TU Munich) as an opportunity to look at current developments and possible future perspectives of business education research. First, the core statements of the Munich contribution are elaborated and commented on. Based on this, I make some personal assessments of business education research and take a look at possible future research fields.

Keywords: business and economics education, research perspectives

1 Anlass und Ziel der Stellungnahme

Ich wurde von den Kollegen Klaus Beck und Jürgen Seifried in ihrer Funktion als Vorstandsmitglieder der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung vor dem Hintergrund des zehnjährigen Stiftungsjubiläums gebeten, eine diskursive Stellungnahme zu einem aktuellen Beitrag eines ehemaligen Nachwuchswissenschaftlers zu verfassen, welcher eine von der Stiftung preisgekrönte Arbeit verfasst hat. Es handelt sich im vorliegenden Fall um Manuel Förster, der 2014 für seine Dissertation „Organisationale und motivationale Einflussfaktoren auf das Reformhandeln von Lehrkräften – eine empirische Untersuchung mittels Strukturgleichungs- und Mixture-Analysen“ einen Stiftungspreis

erhalten hat. Manuel Förster ist seit 2019 Inhaber der Professur für Wirtschaftspädagogik an der TU München.

Sein gemeinsam mit weiteren Verfasserinnen erstellter Beitrag mit dem Titel „Ein Blick auf 15 Jahre universitäre Forschung in der Wirtschaftspädagogik“ gibt einen datenbasierten Überblick über Forschungs- und Publikationsthemen sowie über Publikationsformen und deren Entwicklung in der Wirtschaftspädagogik. In methodischer Hinsicht kamen eine Inhaltsanalyse und eine bibliometrische Analyse zum Einsatz.

Ich wurde gebeten, den Beitrag auch zum Anlass zu nehmen, den Blick auf die gegenwärtige Lage der Wirtschaftspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin zu werfen und meine Gedanken dazu vorzustellen, welche Entwicklung sie künftig nehmen könnte. Ich werde versuchen, dem in gebotener Kürze nachzukommen. Dabei konzentriere ich mich in erster Linie auf empirisch erschließbare Gegenstände bzw. Themenfelder. Vorausschicken möchte ich, dass es sich um eine persönliche, d. h. hoch subjektive Sicht handelt und ich mich zudem nur zu Dingen äußere, in die ich einigermaßen Einblick zu haben glaube. Andere Kolleginnen und Kollegen sehen die Dinge vermutlich anders – und das ist auch gut so. Zudem nehme ich mir heraus, mich kurz und zudem selektiv zu halten und nur auf sehr wenig Literatur zu referenzieren – es ist somit kein wissenschaftlicher Text. Ich erlaube mir zudem einige saloppere Formulierungen, die mir verziehen seien.

2 Kernaussagen des Münchner Beitrags

Der Beitrag aus München beabsichtigt zu klären, (1) welche Themen und Forschungsgebiete die wirtschaftspädagogische Forschung primär umfasst, (2) wie sich die Publikationsarten entwickeln, (3) welche Stärken und Schwächen die Subdisziplin aufweist und (4) welchen aktuellen und künftigen Aufgaben sich die Wirtschaftspädagogik gegenübergestellt sieht.

Ausgehend von dem „Befund“ einer grundsätzlich großen Themenvielfalt wird auf der Grundlage von den vier Oberkategorien (1) Berufliches Schulwesen, (2) Betriebe, (3) Bildungsverwaltung und (4) Hochschule von den Autorinnen und dem Autor aufgezeigt, wie sich die 500 von ihnen ausgewählten Publikationen auf diese Ober- und zudem daraus abgeleitete Unterkategorien verteilen, wobei der 15-jährige Betrachtungszeitraum in drei je fünf Jahre umfassende Zeiträume unterteilt wird. Neben einigen wenig überraschenden Ergebnissen (u. a. Zunahme des Themas „Digitalisierung/Digitale Medien“ oder tendenzieller Bedeutungsverlust der „Kompetenzforschung“) ist das Ausmaß von Publikationen, die sich dem Hochschulsektor zuordnen lassen, mit am Ende des Beobachtungszeitraums über 40 % zumindest für mich unerwartet groß. Ob hier die Effekte von größeren BMBF-Förderprogrammen (z. B. KoKoHs; dazu Zlatkin-Troitschanskaia, Pant & Köller, 2020 oder die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“) durchschlagen, kann mittels der vorgelegten Befunde nicht beantwortet werden, allerdings liegt diese Vermutung nahe.

Die Analyse zu den Publikationsarten bringt dagegen wenig Überraschendes: (1) Zeitschriftenbeiträge nehmen stetig zu, Sammelbandbeiträge tendenziell weiter ab. Monografien verbleiben auf niedrigem Niveau. Hier wäre eine längerfristige Betrachtung hilfreich, da anzunehmen ist, dass der Trend zur „Journal-Publikation“ früher eingesetzt hat. (2) Zudem wird zunehmend englischsprachig publiziert, in der vorgelegten Analyse wurde die genuine „Vorherrschaft“ der deutschen Sprache in den Publikationen im Jahr 2016 gebrochen – ich vermute auf lange Sicht. Beide Befunde sind im Spiegel universitärer Gratifikationslogiken plausibel interpretierbar und brauchen hier nicht vertieft erörtert zu werden.

Im Spiegel der Befunde „lobt“ das Verfasserteam die zunehmende Internationalisierung bzw. die zunehmende internationale Anschlussfähigkeit der wirtschaftspädagogischen Forschung. Gleichzeitig mahnt es zu Recht, die „Theorie-Praxis-Verbindung“ nicht aus den Augen zu verlieren. Gerade im Hinblick auf die weiterhin zu erwartenden, von digitalen Technologien ausgehenden disruptiven Effekte auf die Berufs- und Arbeitswelt und die damit einhergehenden Rückkopplungseffekte auf die Berufsbildung sollte darüber hinaus aus Sicht der Verfasserinnen und des Verfassers umfassend adressiert werden. Aber auch weitere Felder (z. B. Nachhaltigkeit, Fachkräftemangel und Migration) sollten ihrer Ansicht nach umfassender „bespielt“ werden.

3 Wirtschaftspädagogische Forschung: Persönliche Einschätzungen und ausgewählte Perspektiven

Die nachfolgenden Überlegungen sind wie eingangs geschrieben in erster Linie persönliche, im Kern erfahrungsgesättigte Einschätzungen. In diese fließen etwas mehr als 20 Jahre eigene Forschungs- und Hochschulerfahrung im In- und Ausland sowie berichtete und angelesene Erkenntnis aus der Zeit davor ein. Aufgrund der Kürze sind die Überlegungen ausgesprochen selektiv, d. h. vieles bleibt ausgespart.

Fremdheitserfahrungen und die „One Size fits all“-Herausforderung

Trotz der mehr als 100-jährigen Geschichte der Wirtschaftspädagogik berichten Inhaberinnen und Inhaber von Wirtschaftspädagogik-Professuren nicht selten von Fremdheitserfahrungen aus ihren Hochschulen und Fakultäten. Ist man Teil einer wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät, so gilt man häufig ohnehin als wissenschaftliches Leichtgewicht, welches sich vorrangig mit Orchideen-Themen – noch dazu in der Breite – beschäftigt. Das hat vermutlich auch etwas mit fehlendem Feldwissen der wirtschaftswissenschaftlichen Kolleginnen und Kollegen zu tun, aber auch mit der Art zu forschen und zu publizieren. Die Berufsbildung ist für viele immer noch weitgehend eine „Terra incognita“. Dies gilt im Grundsatz auch für den Fall, dass die Professur an einer erziehungswissenschaftlichen Fakultät verortet ist, nur ist die allgemeine Gemengelage hier eine etwas andere als bei einer Verortung an einer wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät. Liegt an Letzterer häufig der Fokus auf hochstehender internationaler Forschung, so trifft man an erziehungswissenschaftlichen

Fakultäten zuweilen noch auf selbstreferenzielle Subkulturen mit einem ganz eigenen Blick auf die Welt. Dazu kommt die Herausforderung, dass selten mehr als zwei Wirtschaftspädagogik-Lehrstühle an einem Standort verortet sind, was nicht selten dazu führt, dass eine größere Themenvielfalt bedient wird, was für die Lehre gut, für die zunehmend ausdifferenzierte internationale Forschung und entsprechende Publikationen jedoch eher ungünstig ist.

Zuwachs methodischer Expertise

Ohne Zweifel haben Teile der Wirtschaftspädagogik von der empirischen Wende in der Pädagogik vor gut 20 Jahren profitiert. Gerade die Standorte bzw. Professuren mit primär quantitativer Ausrichtung erreichten in Folge und bis heute ein beachtliches methodisches Niveau, was im Hinblick auf eine international sichtbare Publikation von Forschungsergebnissen in angesehenen Journals inzwischen eine Grundvoraussetzung ist. Hieran gilt es, systematisch anzuknüpfen und das internationale Niveau kontinuierlich zu halten. Das ist gerade an kleinen Standorten durchaus eine Herausforderung, da die Erfahrung zeigt, dass es deutlich leichter ist, in einer hinreichend großen Gruppe an Mitarbeitenden methodische Kenntnisse zu „vererben“ und da viele methodische Erkenntnisse und Herausforderungen informell, d. h. on-the-job erlangt bzw. gelöst werden. Mir ist in der Vergangenheit immer mal wieder durch den Kopf gegangen, ob man nicht einen vorrangig virtuell zu gestaltenden berufs- und wirtschaftspädagogischen Methoden-Hub einrichten könnte, in dem sich Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler der Berufs- und Wirtschaftspädagogik austauschen können, und in dem es regelmäßig methodische, aber auch andere Inputs gibt.

Mir fällt zudem in jüngerer Zeit auf, dass gerade von tendenziell jüngeren Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen zunehmend Reviews oder Meta-Analysen durchgeführt werden (z. B. Böhn & Deutscher 2022 oder Kärner et al., im Druck). Das ist eine durchaus interessante, neue Entwicklung. Die Wahrnehmungreichweite solcher Überblicksarbeiten ist – auch außerhalb der Wirtschaftspädagogik – ohne Zweifel größer als bei Einzelstudien mit eher regionalen Samples. Es wird spannend sein zu sehen, inwieweit die genuin berufs- und wirtschaftspädagogischen Themenfelder genug Masse an Einzelstudien hergeben, um kontinuierlich Reviews oder Meta-Analysen zu verfassen. Die Gefahr besteht natürlich, dass man dann auch außerhalb des „Beruflichen“ gräbt und sich so eher „verallgemeinert“, wobei man trefflich darüber streiten kann, ob für die Wirtschaftspädagogik das Motto „Schuster bleib bei deinen Leisten“ oder doch „Schau mal über den Tellerrand“ gelten sollte.

Clusterbildungen

Ein bedeutender Meilenstein in der wirtschaftspädagogischen Forschung war ohne Zweifel das DFG-Schwerpunktprogramm „Lehr-Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung (1994–2000)“, in dem es gelang, über verschiedene Projekte die Mikro-Prozesse im kaufmännischen Unterricht mit anspruchsvollen empirischen Studien unter die Lupe zu nehmen (u. a. Beck & Krumm, 2001). Bemerkenswert hierbei war insbesondere auch, dass es den Antragstellern gelungen ist, renommierte Wissen-

schaftlerinnen und Wissenschaftler aus der empirischen Bildungsforschung zu inkorporieren. In der Folge hat es immer wieder erfolgreiche Zusammenschlüsse oder Zusammenschluss-Versuche zu bestimmten Themenfeldern gegeben. Hervorzuheben sind hier insbesondere die umfangreichen Bemühungen um die Durchführung eines internationalen „Berufsbildungs-PISA“ (u. a. Achtenhagen & Baethge 2008), welches zwar seinerzeit nicht realisiert werden konnte (inzwischen haben neue Vorbereitungen unter dem Dach der OECD begonnen), was aber dennoch zu umfangreichen Erkenntnisgewinnen im Bereich der Kompetenzmodellierung und -messung und zu entsprechenden Folgestudien und dabei insbesondere zu BMBF-Projekten wie ASCOT, ASCOT+ oder auch KoKoHs geführt hat. In der „Hochphase“ der Kompetenzforschung war gefühlt jede einigermaßen fähige Professur mit ihren Teams mit aufwendigen „Kompetenzstudien“ beschäftigt, was es andererseits auch mit sich brachte, dass andere bedeutsame Themengebiete kaum noch ausgeleuchtet wurden. Die im Münchener Beitrag identifizierte tendenzielle Rückläufigkeit des „Kompetenzthemas“ war daher m. E. erwartbar, wobei mit Blick auf den „Wissenschafts-Praxis-Transfer“ abzuwarten bleibt, ob es tatsächlich gelingt, Produkte wie z. B. PSA-Sim bzw. LUCA (Rausch et al. 2021) dauerhaft der Praxis für angereicherte Lehr-Lernprozesse oder auch Assessments zur Verfügung zu stellen.

Auffällig im Hinblick auf die Clusterbildungen ist in meinen Augen, dass vergleichsweise wenig echte interdisziplinäre Zusammenschlüsse erfolgten. Hier liegt m. E. noch durchaus großes Potenzial im Hinblick auf die theoretische oder auch methodische Durchdringung von Gegenständen. Gerade die Zusammenarbeit mit den Wirtschaftswissenschaften, den Politikwissenschaften oder auch der Soziologie beinhaltet in meinen Augen noch Ausbaupotenzial.

Einige unterbelichtete Forschungsfelder

Schließen möchte ich mit Überlegungen zu aus meiner Sicht einigen ungenügend ausgeleuchteten Forschungsfeldern. Dabei stellt sich zunächst die Frage, ob diese Themen bzw. Felder genuin durch die Wirtschaftspädagogik adressiert werden sollten oder ob hier Anleihen aus der Forschung anderer Disziplinen bzw. Subdisziplinen genommen werden können. Im Münchener Beitrag wird auf verschiedene Themen verwiesen, die aus Sicht des Verfasserenteams vergleichsweise wenig adressiert werden. Dazu gehört (1) das Thema „Nachhaltigkeit“ und (2) das Thema „Migration“. Beim Thema „Nachhaltigkeit“ bin ich mir recht sicher, dass dies in den kommenden Jahren zunehmend bespielt wird – die Wirtschaftspädagogik hätte hier – gern auch in interdisziplinärer Zusammenarbeit – einiges zu sagen und die Domänenspezifik, also die „Behandlungsmöglichkeiten“ im berufsbildenden Unterricht liegen auf der Hand. Für mich dagegen überraschend ist, dass das Thema „Migration“ bisher keine stärkere Beachtung findet. Der Anteil Lernender mit Migrationshintergrund in berufsbildenden Schulen ist groß und wird in Zukunft weiter steigen. Hier ist die Notwendigkeit differenzierter Forschung jenseits stereotypisierender Zuschreibungslogiken und daraus abgeleiteter Praxiskonzepte (z. B. zur bildungssprachlichen Unterstützung im wirtschaftskundlichen Fachunterricht) unübersehbar.

Die Analyse von Förster et al. macht zudem deutlich, dass es vergleichsweise wenige Studien gibt, die auf der Makro- und Meso-Ebene angesiedelt sind. Nun kann man darüber streiten, ob berufsbildungspolitische Aspekte genuiner Gegenstand berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung sind bzw. sein sollten, für die Entwicklung des Berufsbildungssystems – auch im schulischen Bereich – sind diese Entwicklungen jedoch absolut relevant. Es wäre m. E. naheliegend, sich basierend auf entsprechenden Konzepten mittels hochstehender empirischer Forschung mit derartigen Fragen auseinanderzusetzen. Auch das Thema „Leadership“ bzw. „Schulleitungshandeln“ sowie „Schulentwicklung“ wird m. E. zu wenig adressiert. Die Übertragung von Befunden aus der Schulentwicklungsforschung zum allgemeinbildenden Bereich ist hier m. E. nicht ohne Weiteres möglich, da die Komplexität im Falle berufsbildender Schulen ungleich größer ist: Die Vielfalt an Bildungsgängen innerhalb einer berufsbildenden Schule, die enorme Heterogenität der Lernenden, die enge Anbindung bzw. Abhängigkeit vom Wirtschafts- und Beschäftigungssystem sowie die Bedeutung externer Partner:innen (Betriebe, Kammern, etc.) erfordert hier spezifische Feldanalysen und passgenauere Antworten.

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F. & Baethge, M. (2008). Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 8/2007 (S. 51–70). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_4
- Beck, K. & Krumm, V. (2001). *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10645-6>
- Böhn, S. und Deutscher, V. (2022). Dropout from initial vocational education – A meta-synthesis of reasons from the apprentice’s point of view. *Educational Research Review*, 35, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100414>
- Kärner, T., Jüttler, M., Fritzsche, Y. & Heid, H. (2023). Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements: Literaturreview und kritische Würdigung des Partizipationskonzepts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 1053–1103. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01171-x>
- Rausch, A., Deutscher, V., Seifried, J., Brandt, S. und Winther, E. (2021). Die web-basierte Bürosimulation LUCA – Funktionen, Einsatzmöglichkeiten und Forschungsausblick. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117, 372–394. <https://doi.org/10.25162/zbw-2021-0017>
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H. A. & Köller, O. (2020). Diagnostik von studentischen Kompetenzen im Hochschulsektor. *Diagnostica. Zeitschrift für Psychologische Diagnostik und Differentielle Psychologie*, 66(2), 77–79. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000252>

Autor

Prof. Dr. Stephan Schumann, Universität Konstanz, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik II. stephan.schumann@uni-konstanz.de
<https://www.wiwi.uni-konstanz.de/schumann/personen/prof-dr-stephan-schumann/>

Kann man Zukunftsperspektiven für die Disziplin aus Försters „Blick auf 15 Jahre universitäre Forschung in der Wirtschaftspädagogik“¹ ableiten?

DETLEF SEMBILL

Zusammenfassung

Das zugrunde liegende, von Förster geleitete Projekt über Forschungsthemen und Publikationsstrukturen von Fachvertretenden der Wirtschaftspädagogik versucht für einen Zeitraum von 15 Jahren mittels Textanalysen Trends zu ermitteln und daraus zukunftssträchtige Forschungsfelder abzuleiten. Methodisch werden sowohl inhaltsanalytische wie bibliometrische Verfahren angewandt. Förster führt in seiner Diskussion projektübergreifend einige für die Zukunft bedenkenswerte Aspekte an. Der Verfasser dieses Artikels versucht mit konstruktiver Kritik, die Möglichkeiten naturalistischer Fehlschlüsse einzudämmen und eine programmatische Ausrichtung anscheinend diametraler bzw. antagonistischer Wechselwirkungen zwischen eigenständigen Wirkungsfeldern wie wirtschaftliches Handeln versus pädagogische Gestaltungsaufgaben im Sinne einer angestrebten Lerngesellschaft anzumahnen.

Schlagerworte: Textanalysen, Forschungserfordernisse, ganzheitlich geschichtetes Struktursystem, biophysiological Implikationen, Zukunftsfähigkeit, Digitalisierung

Abstract

The underlying project, led by Förster, on research topics and publication structures of representatives of the field of business education, attempts to determine trends for a period of 15 years by means of text analyses and to derive promising fields of research from them. Methodically, both content-analytical and bibliometric procedures are applied. In his discussion, Förster mentions some aspects that are worth considering for the future. With constructive criticism, the author of this article tries to contain the possibilities of naturalistic false conclusions and to call for a programmatic alignment of seemingly diametric or antagonistic interactions between independent fields of ac-

¹ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die von Manuel Förster in Zusammenarbeit mit Simone König-Ziegler, Sarah Lober und Janja Saric durchgeführten und in diesem Band präsentierten Analysen als Ausgangspunkt für eine Diskussion um zukunftsfähige Anforderungen an die Disziplin Wirtschaftspädagogik.

tion such as economic action versus pedagogical design tasks in the sense of a desired learning society.

Keywords: textual analyses, research needs, holistic stratified structural system, biophysiological implications, sustainability, digitalization

1 Einleitung

Die Mitarbeiter:innen des Projekts halten es für sinnvoll, durch Textanalysen von Wörtern in Überschriften von Artikeln und aus der Angabe von Forschungsschwerpunkten der wirtschaftspädagogischen Lehrstühle zukunftsweisende Aufgabengebiete dieser Fachdisziplin ableiten zu können. Dabei ziehen sie bei Unklarheiten der verwendeten Begriffe stichprobenartig auch die Artikel – insbesondere deren Zusammenfassungen – mit heran. Ebenso halten sie es für möglich, durch die Erstreckung dieser Analysen über 15 Jahre (2008–2022) den Wandel von Themen und Schwerpunkten bezüglich ihrer Bedeutsamkeit und ihrer Trends feststellen zu können. Darüber hinaus scheint es ihnen angemessen zu sein, nur die Arbeiten von aktuellen Amtsinhabenden zu berücksichtigen, wobei unklar bleibt, wie mit den Arbeiten der emeritierten Professoren und Professorinnen, die zu einem Teil des Untersuchungszeitraums noch aktiv waren, respektive von Mitgliedern des Mittelbaus umgegangen wird. Ob es klug ist, jahrzehntelange Entwicklungs- und Forschungsarbeiten mit verschiedenen Schwerpunkten und Metaanalysen zum Stand der jeweiligen Forschung der „Altvorderen“ nicht als Ankerpunkte für möglicherweise erkennbare Veränderungen zu nutzen, sei erst mal dahingestellt. Der Blick auf die verwendete Literatur schmerzt diesbezüglich außerordentlich.

2 Unklare Begriffsverständnisse und Folgen äquivalenter Operationalisierungen

Bei jeder Art von Forschung hat die Klärung von Begriffen oberste Priorität. Anders ist Forschung wegen notwendiger Operationalisierungen nicht durchführbar und schon gar nicht kommunizierbar. Bei der gewählten Themenstellung erwartet man die Klärung des Begriffes der Fachdisziplin *Wirtschaftspädagogik*, deren Zukunft ja strukturell, inhaltlich, methodisch und sozial ausgelotet werden soll. Die dargelegten Definitionen und Kategorisierungsvorstellungen sind auf den ersten Blick nachvollziehbar. Sie sind jede für sich allerdings *nicht selbsterklärend*, zum einen weil die jeweils mit der gewählten Perspektive gekoppelten *Interessen nicht* benannt werden, zum anderen auch weil der jeweils betroffene Personenkreis *nicht* eindeutig herausgestellt wird: Mal sind es die Lernenden, mal die Lehrenden, mal die Autorinnen und Autoren, mal die Wirtschaft, die Erziehungswissenschaft oder die Gesellschaft etc. Mal wird von Gegenstandsfeldern, sogar von originären, mal wird von Tätigkeitsfeldern gesprochen oder

auch von Organisationseinheiten, die es dann letztlich auch als vier Oberkategorien in das kreierte Kategoriensystem schaffen: *Berufliche Schulen, Betriebe, Bildungsverwaltung und Hochschulen*.

In 14 Unterkategorien wurden sodann die Publikationen der Professorinnen und Professoren laut deren Publikationsverzeichnis von 2008 bis 2022 eingeordnet. Dies allein impliziert schon verschiedene Probleme technischer, inhaltlicher und sozialer Art. Diese Probleme bekommen später im Kontext der Digitalisierungsdiskussion nochmals Bedeutung, zumal der unterschiedliche Digitalisierungsgrad in den betrachteten Zeiträumen mit Sicherheit nicht parallel verlaufen ist. Hier ist nicht nur die vorgenommene Ausgrenzung von Emeriti/Emeritae problematisch, sondern auch die Ausgrenzung von Forschungsberichten wie zum Beispiel für die DFG oder der angesichts der unklaren Bandbreite des Faches obskuren Ausgrenzungskategorie der *wirtschaftspädagogikfremden* Themen. Das dort in der FN 4 dafür angeführte Beispiel der *Pflegewissenschaft* muss vor dem Hintergrund von Pandemie, Personalfuktuation, Outsourcen der Pflege- und Arzneimittelproduktion, Krankenhausinsolvenzen und Gesundheitsreform u. a. m. wohl anders bewertet werden.

Stirnrunzeln verursacht die gleichmäßige Anwendung der 14 Unterkategorien auf alle vier Organisationseinheiten, die Oberkategorien, um erstaunt zu interpretieren, dass dort in den Unterkategorien nicht in gleicher Weise Nennungen verzeichnet werden können. Gleichzeitig bleiben je organisationsspezifische Obliegenheiten vollkommen außen vor.

Neben der häufiger ohne Angabe von Zielen, Interessen und Verwendungen gewählten Formulierung, dass etwas „sinnvoll“ *erscheint*, macht *auch* der variable Gebrauch von „bedeutsam“ nachdenklich: Dass die häufiger oder weniger häufig auftretenden Nennungen von Begriffen ein Indiz für die Bedeutsamkeit der jeweiligen Thematik sein soll, ist infrage zu stellen: Ökonomisch betrachtet, ist das „Seltene“ eher das „Wertvolle“. Handlungstheoretisch verstanden ist das „Unterlassene“ möglicherweise das „notwendig Nachzuholende“. Möglicherweise steht aber für die diesbezüglich thematisierte *Lehr-Lern-Forschung* nicht mehr das Personal mit entsprechender Expertise und/oder dem erforderlichen Einsatzwillen zur Verfügung – auch weil das teils schon in Promotions-/Habitationsordnungen nahegelegte kumulative Klein-Klein der Publikationsstrategie die Wissenschaftler:innen schneller voranbringen soll.²

Natürlich kann das weniger häufige Auftreten auch darauf hinweisen, dass diese Thematik in der Zunft als nicht mehr so wichtig angesehen wird. Gerade in der abschließenden Diskussion der vorgelegten Studie interpretiert aber der Studienleiter den Begriff im Sinne des „Nachzuholenden“, was die Operationalisierungen und die Interpretation der Trend-Ergebnisse in der Studie etwas konterkariert. Hier folgt die nächste *Irritation*: Unter welchen – nicht explizierten – Zielvorstellungen und Interes-

2 Nicht so gern wird dabei über andere angestrebte Ziele wie die Verkürzung der Qualifikations- und Berufungsverfahren gesprochen. Für das Gros der Kommissionsmitglieder sind Impactfaktoren, Zitationsindices und Drittmittelwerbungen schneller zu erfassen als Auseinandersetzungen um Inhalte und Forschungsergebnisse. Auch Mitverursachungsanteile nachlassender Theoriearbeit und äquivalenter Prüfungsverfahren dadurch, dass die vorrangig darzulegende erforderliche inhaltliche Programmatik und Bearbeitungsstrategie (mehr als Data-snooping!) zuweilen erst Jahre später ex post facto zusammenfassend „ersonnen“ wird, werden nicht gern erörtert, könnten aber für sinkende wissenschaftliche Qualität komplexer Problemlöseleistungen bedeutsam sein.

sen ist ein positiver Trend wertmäßig positiv und ein negativer Trend wertmäßig negativ? Kann nicht auch ein positiver Trend wertmäßig negativ und ein negativer Trend wertmäßig positiv sein!?

Diese Anmerkungen sind schon einschränkend genug, um verlässliche und valide Analysedaten für die Disziplin erwarten zu können. Es gibt jedoch noch *gravierendere Einwände*: Entscheidend für die angekündigten und durchgeführten Projekte sind weniger die Überschriften und Themen als die sprachlich, handelnd und/oder artifizuell *umgesetzten*, explizierten und operationalisierten Zielvorstellungen sowie die Passung mit den *erzielten Ergebnissen* der eingesetzten Überprüfungsverfahren. Diese für eine nachgeordnete Stärke-Schwächen-Analyse essenziellen Informationen kann die präsentierte Studie nicht liefern, weil keine konkreten Umsetzungen und deren Ergebnisse Eingang in die Analyse gefunden haben.

3 Weitere methodologische Anmerkungen

Tiefe und Breite der Disziplin³

Man muss der Disziplin Wirtschaftspädagogik keine Fesseln anlegen. Diese hat schon eine fast kongeniale Struktur, weil der begrifflich *indizierte, mit widersprüchlichen Intentionen ausgewiesene Lebens- und Erfahrungsraum* eben nicht nach einem Entweder-oder-Prinzip aufgelöst werden kann. Es ist weder notwendig noch hilfreich, das „Dazwischen“ (das Verbindende oder Trennende zwischen wirtschaftlichem und pädagogischem Handeln) auf die Disziplinen Psychologie und Soziologie zu beschränken. Entsprechend einer zu explizierenden Gesellschafts- und Wertevorstellung sind Interessen und Intentionen erkennbar zu machen. Diese realisieren sich in verschiedensten Tätigkeitsbereichen und Organisationseinheiten durch konkretes Handeln zu bezeichnender Akteurinnen und Akteure.

Um es in aller Deutlichkeit zu sagen: Nicht der Markt, der Staat, das Militär oder die Verwaltung, nicht die Familien oder die Kindergärten, Schulen und Universitäten, nicht die Ökonomie oder die Ökologie, nicht die Kliniken oder die Landwirtschaft, nicht die Kirchen, Sportvereine oder die Kulturinstitutionen etc. haben originäre Interessen und Wertvorstellungen, sondern die Menschen sind es, die in den von ihnen gewählten (oder zugewiesenen) Tätigkeitsbereichen in den umrissenen Organisationseinheiten funktionale Zwecke gestalten, erfüllen oder verweigern. Dadurch prägen sie zum einen die entsprechende Organisationseinheit, werden aber auch ihrerseits von den vorgefundenen spezifischen kulturellen und personellen Gegebenheiten geprägt. In der Wahrnehmung eher nicht direkt Beteiligter werden entsprechende Organisa-

3 Die nachfolgenden Ausführungen können auf die gesamte Berufs- und Wirtschaftspädagogik bezogen werden.

tionseinheiten tendenziell stereotypisiert und oftmals gegensätzlich oder widersprüchlich zu anderen erlebt.⁴

Individuelle und kollektiv geteilte Interessen und Wertvorstellungen sind impliziter Bestandteil angestrebter und erzeugter Effekte. Dabei ist davon auszugehen, dass jegliche Ermöglicungen oder Einflussmaßnahmen nicht nur Effekte in dem spezifischen Tätigkeitsfeld erzielen, sondern fast zeitgleich Neben- und zeitverzögert auch Folgeeffekte nach sich ziehen.

Alle Reifungs-, Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsprozesse können unter erziehungswissenschaftlicher respektive pädagogischer Perspektive betrachtet werden. Diese Prozesse haben eine indirekte oder direkte Wirkung auf wirtschaftliches Handeln. Vice versa haben wirtschaftliche Prozesse einen indirekten oder direkten Einfluss auf die genannten Prozesse. Unterschiedliche Akteurinnen und Akteure gestalten diese Prozesse, unterschiedliche Akteurinnen und Akteure sind von diesen Prozessen betroffen.⁵

Betrachtungsanforderungen

Wenn man als Prämisse seines wissenschaftlichen Handelns die Verbesserung von Lebensverhältnissen mit notwendigen Anpassungen (a) menschlichen Handelns an sich verändernde Lebensbedingungen bzw. (b) technisch-materieller und wirtschaftlicher Lebenskontexte an humane und natürliche Lebensnotwendigkeiten akzeptieren kann, können sich folgende Überlegungen anbieten:

Für alle oben genannten Prozesse gibt es Rahmenbedingungen, die mit entsprechenden Wertevorstellungen den gesellschaftlichen Kontext durch legitimierte und usancengeprägte Handlungsnormen umreißen. Daraus resultieren zunächst einmal drei *Betrachtungsanforderungen* an Wirtschaftspädagogen und Wirtschaftspädagoginnen (zumindest an die wissenschaftlich Tätigen):

- (1) Interdisziplinäres Breitbandspektrum,
- (2) onto- und soziogenetische Gesamtstrukturierung des Lebensraumes,
- (3) intensive Auseinandersetzung mit physiobiologischen und biopsychologischen Prozessen menschlich-analogen Lebens und den dazu notwendigen belebten und nicht belebten Kontextbedingungen.

4 Minnameier (2022) zeigt unter einer *systematischen* Perspektive, dass ökologische Nachhaltigkeitsüberlegungen nicht zwangsläufig einer ökonomischen Rationalität entgegenstehen müssen. Er bezieht sich dabei auf Erkenntnisse einer nobelpreisgewürdigten Verhaltensökonomik, die die universitäre Handelslehrerausbildung allerdings eher streift als prägt, zumal – losgelöst von Fragen der Verteilungsgerechtigkeit – die Übertragung auf mikroökonomisches Effizienzstreben (Gewinnmaximierung, Besteuerungszug, Entlohnungsmodellierung und Boni-Systeme etc.) quasi auch schon als ein wirtschaftswissenschaftsinterner Widerspruch gesehen werden kann.

5 Der Verfasser versucht gemäß einem biologischen Grundprinzip, der Selbstorganisation, menschliches Werden, Sein und Wirken unter einer *systemischen* Perspektive zu strukturieren. Beginnend mit hirnpfysiologischen Prozessen emergieren in onto- und soziogenetischen Schichtungen gegenläufige Wechselwirkungsprozesse im gesamten Lebensraum. Wenn die universitäre (Handelslehrer-)Bildung bislang davon auch eher gestreift als durchdrungen wird, so hat diese Perspektive mindestens vier Vorteile: (1) Man erhält eine solidere Basis für die Genese von Informationen als Grundlage für den Wissenserwerb und Gedächtnisleistungen. (2) Man erhält gesichere Erkenntnisse für Lern-, Lehr- und Unterrichtserfordernisse. (3) Man lernt, den Evolutionsvorteil von Emotionen zur Abwehr überzogener Rationalitätsansprüche zu schätzen. (4) Man gewinnt die vielleicht verlässlichste Basis, um die Preisgabe humanistischen Denkens zugunsten grenzenloser Wissensakkumulation und Wissensvernetzung zu verhindern bzw. eine solche zu domestizieren.

Gesamtsystem strukturierter onto- und soziogenetischer Schichtungen

Hierfür gibt es bereits heuristische, durch vielfältige Forschungsprojekte und Forschungsergebnisse gestützte Strukturierungsvorschläge, die hier nicht im Einzelnen dargestellt werden können.⁶ Diese sind kein geschlossenes System, sondern fungieren als offenes Gedankengebäude. Sie resultieren aus jahrzehntelangen Gestaltungs- und Reflexionsanstrengungen vieler daran Beteiligten. Es handelt sich um keine Programmatik, die von Einzelnen abgearbeitet werden kann, sondern um ein Gerüst für – vermutlich jüngere, kritische und kooperationsfähige – Geister, die die hemmungslose wirtschaftliche Effizienzdoktrin, die Gläubigkeit sowohl an das unendlich vorgetragene Ressourcen- und Wachstums-Mantra als auch an die Belohnung im Jenseits überwinden und die Wissensideologie als staatliche Bildungsraison hinterfragen können. Dieses und einiges mehr, was sich in Sichtweisen, Forschungstätigkeiten und auch in *der inhaltlichen Substanz und den resultierenden Ergebnissen* hinter den *Artikelüberschriften leider oft nur als implizite Wirkkomponente* vermuten lässt.

Die geschichteten Strukturierungen bieten einerseits Orientierungen, wo man selbst mit eigenen Forschungsbemühungen Wirkungen beobachtet, erzeugt, erhoffen kann oder befürchten muss. Andererseits überraschen die meisten wahrscheinlich die wirkungsoffenen Emergenz- wie Demenzprozesse auf der biologischen Nanoschichtung, weil sie fast überrascht erfahren, dass mit physiobiologischen Prozessen die menschliche Existenz beginnt (und auch wieder endet) und im Zuge der Reifung auch die Prozesse der Bewusstseinsbildung beginnen, wie umgekehrt auch Identitätsverluste zum Ende menschlicher Existenz führen. Es ist für manche schockierend, dass einem bei allen akademischen Fingerübungen auf den Mikro-, Meso- und Makroschichtungen auch immer mehr Verantwortung zuwächst: Genauer hinschauen, was die menschliche Basis ausmacht und in welcher Form man diese schützt und entwickeln hilft oder – aus nicht weiter explizierten Interessen und vielleicht auch mit schönen Begriffshülsen, aber durchaus erkennbarem Vorteilsdenken – einfach preisgibt.

Diesen Anstrengungen zugehörig und ausgeführt sind Überlegungen einer zu entwickelnden Lerngesellschaft – in Überwindung einer Wissensgesellschaft mit dem simplen Menschenbild vom „informationsverarbeitenden Wesen“. Eine Lerngesellschaft wendet sich *weder* gegen Wissen *noch* gegen Digitalisierung. Sie erörtert, wie Wissen entsteht, genutzt, aber auch missbraucht wird. Und sie thematisiert die Instrumentalisierung der Informatik mit dem Ziel, dass Menschen auf dem Mensch-Maschine-Tandem vorne am Lenker sitzen bleiben können.

Wenn dieser gehobene Anspruch realisiert wird, also von der Transparenz der Ziele, Interessen und Finanzierung, Einbezug der Inhalte, saubere Operationalisierungen, Kreierung äquivalenter Überprüfungsverfahren, konsistente Ergebnisinterpretation unter Respektierung der Nanoschichtung, quasi als *mega-abhängigem Variablenpool*, wird man *konsistentere Antizipationen* zukünftiger Ereignisse und Prozesse machen können. Im Sinne komplexen Problemlösens erhalte man *tragfähigere Wirk-*

6 Hier finden sich ausgewählte Quellen und Forschungsergebnisse aus unterschiedlichsten Forschungsdisziplinen, die für wirtschaftspädagogische Fragestellungen adaptiert wurden: Sembill 2004, Sembill 2015a, 2015b, Sembill, Frötschl & Kärrner 2015, Sembill & Kärrner 2018, Sembill 2019, Sembill & Kärrner 2020, Kärrner & Sembill 2021, Kärrner & Sembill 2022.

Lagen. Aber **keineswegs** wären selbst dann **Ableitungen** in zuverlässiger und valider Form für *zukünftige* Tätigkeiten mit möglicherweise auch noch vorgegebenen Ergebniserwartungen durch Forschende der Wirtschaftspädagogik oder anderer Disziplinen möglich. Unter solchen *Deduktionsvorstellungen* generierte man naturalistische Fehlschlüsse und möglicherweise unberechtigte Hoffnungen oder schürte Zukunftsängste.

Modelltheoretische Implikationen

Geforscht werden kann in Bezug auf das gesamte (noch ausbaufähige) strukturierte Schichtungssystem, wie schon angesprochen, nur an jeweils ausgewählten Gegenstandsbereichen. Dessen Befunde und Wirkungen können dann wieder puzzleartig in das „Gesamt“ rückgebunden werden. Die Tätigkeit des differenzierten „Auswählens“ ist dabei der Kern der modelltheoretischen Erfordernisse: Ein/eine Individuum/Forscher:in wählt einen Gegenstandsbereich *mit einer bestimmten Intention*, wählt ein empirisches System, wählt ein numerisches System und generiert vielleicht kreativ, aber *in jedem Fall werthaltig* interpretativ, was dieser Gegenstandsbereich ist, wie er strukturiert ist, was seine Existenz bedeutet und wozu er taugt oder wozu man ihn braucht. So weit eine Kurzfassung der Semiotik sensu Gigerenzers Theorie des Messens (1981).⁷ So bedeutet jede Modellierung auf unterschiedlichen Ebenen eine intendierte reduzierte Komplexität. Damit rückt man ein Stück ab von der sogenannten, weil nicht bekannten „Wirklichkeit“. Dieser absichtsvoll herbeigeführte anscheinende Mangel hat durchaus etwas Vernünftiges i. S. von erreichbaren Teilzielen oder von Praktikabilität – etwa ein Stadtplan in der Jackentasche oder ein Navigationsgerät (Sembill 1984; 1992).

Auf diese Weise erzielt man interessengeleitete, prozesstransparente Klarheiten. Diese können unter anderen Interessen- und Prozessgebundenheiten mit anderen Klarheiten konfrontiert sein. Weitergehendes *Wunschdenken* in Richtung Wahrheits- und Wirklichkeitsfindung, möglicherweise noch gepaart, daraus logische Konsequenzen widerspruchsfrei ableiten zu können, sind allenfalls in einem biophysologisch befreiten Vakuum denkbar. Das könnte für viele Fachforscher:innen ein plausibles Argument für die Ausblendung der Nano-Schichtung sein. Deshalb *scheint* auch das Leben in Gruppen und Organisationen – quasi vom Menschlichen befreit – durchgängig von Antagonismen und Gegensätzen geprägt zu sein. Scheinbar oder im Erleben real: Diese Widersprüchlichkeiten sind immer wieder auszubalancieren, da aufgrund streckenweise unklarer Prozesse und deren Intentionen immer wieder Schieflagen entstehen oder sogar aus einseitigen Vorteilsgründen angestrebt werden.

7 Um Missverständnissen vorzubeugen: Die wissenschaftlichen Standards qualitativer und quantitativer Forschungsmethodik gilt es einzuhalten oder gegebenenfalls weiterzuentwickeln. Es geht allerdings i. S. einer „Hygienemaßnahme“ um die Entmystifizierung wissenschaftlichen Arbeitens i. S. nachzuvollziehender Transparenz.

4 Meta-Diskussion

Die unübliche Überschrift ist dem Umstand geschuldet, dass der Projektleiter das präsentierte Projekt und seine Ergebnisse in seiner Diskussion eher als punktuelle Stichworte für prinzipielle Aussagen nutzt, die er über andere Aktivitäten an seiner Universität und andere möglicherweise zukunftsweisende Aspekte zu erörtern für notwendig erachtet.

Wichtig schienen für das Team offensichtlich der Umgang mit den textanalytischen Auswertungsverfahren, für das die gesammelten Daten eine gute Grundlage für ein forschungsmethodisches Seminar darstellen können. Wie bereits angedeutet, werden einige bedeutsame diagnostizierte Trends in Försters Diskussion wieder relativiert, wie der doch erkennbare Wunsch nach mehr Kompetenzorientierung und nach „mehr“ Kenntnissen innerhalb der Lehr-Lern-Sequenzen. Ein wichtiger Grund für den Rückgang der schulischen Lehr-Lern-Forschung gerade in Bayern wird in den administrativen Verhinderungen gesehen. Das ist sehr ernst zu nehmen. Das unterstreicht aber auch, dass konzertierte Aktionen in Richtung der Kultusministerien und Datenschutzbeauftragten offenbar *wirtschaftspädagogikfremde* Zukunftsaktivitäten sein müssen.

So ein Forschungsmethodenseminar könnte das bisherige Projekt noch anreichern, indem z. B. auch die Rezeptions- und Kooperationshäufigkeiten sowie deren Kontexte und erzielten Ergebnisse einbezogen würden. Eine andere Erweiterungskomponente könnte im Auswerten der *jeweils verwendeten Literatur* liegen.⁸ Daraus ließen sich vermutlich validere Aussagen über Interdisziplinarität und Internationalität machen als die vermutete internationale Anschlussfähigkeit dank des kompetenten Umgangs mit DeepL oder ähnlichen „Helferlein“ zur Übersetzung von „allem“. Über die Bewertung und Kategorisierung von Interdisziplinarität ist auch noch einmal nachzudenken, denn wenn – wie im präsentierten Projekt angedeutet – die Gewichtung für eine Publikation je nach Anzahl der einbezogenen Disziplinen halbiert, gedrittelt, geviertelt... wird, ginge dies sicherlich zulasten einer komplexen Problemlösungsmöglichkeit: In Qualifikationsarbeiten wird sich dann eher die mehrfache Ein-Fach-Variante durchsetzen.

Das zentrale Ergebnis der Analysen ist, dass in den letzten Jahren ein starker Anstieg der Publikationen zur *Digitalisierungsthematik* zu verzeichnen ist. Dass diese Thematik alle Lebensbereiche durchdringen wird, ist offenkundig, auch weil sie uns ja schon seit Jahrzehnten beschäftigt. Wir staunen über die Möglichkeiten, von denen wir jetzt schon vielfach profitieren. Und deshalb wäre es auch töricht, sie prinzipiell abzulehnen. Mit immer größeren und schnelleren Rechnern werden die Suchmaschinen immer leistungsfähiger, allerdings auch immer bedrohlicher. Das Letztere resultiert daraus, dass auch dem letzten Menschen klar wird, dass er nicht mehr mit der Wissensakkumulation dieser Maschinen in Umfang und Schnelligkeit konkurrieren kann und – darunter leiden selbst Informatiker – dass weder die Outputs und noch

8 Ein aktueller Literaturreview von Körner, Jüttler, Fritsche & Heid (2023) bietet weitere Hinweise zur Bearbeitung forschungsaffiner Problemlösungen.

weniger die Outcomes zu kontrollieren sind. Und sie werden trotz gesetzlicher Auflagen z. B. selbst von Gerichten, SCHUFA, Banken etc. oft nur schein kontrolliert! Die Ersetzbarkeit und Manipulierbarkeit in allen Lebenslagen in Kombination mit drohendem Verlust subjektiv sinnvoller Beschäftigung treiben immer mehr Leute um. Die Kenntnisse darüber, wie diese Maschinen durch millionenfach bewertete Informationen einer prekären Klientel im Sklavenmodus trainiert werden, führt auch nicht zu intellektueller Entspannung und Beruhigung. Auch KI ist eine feuilletonistische Wort-hülse⁹, deren „Intelligenz“ selbst von Informatikern infrage gestellt wird.

Spätestens jetzt sollten Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen aufhören, die Existenz, die Effekte und Bedeutung der oben grob skizzierten Nano-Schichtung zu ignorieren! Individuelle und in sozialen Kontexten erlebte Emotionen und eine daraus generierte Motiviertheit sind ein Evolutionsvorteil, dessen Freiheitsgrade nicht aufs Spiel gesetzt werden dürfen. Dass diese Erkenntnis ausgerechnet an den radikalen Rändern der demokratischen Gesellschaften weltweit genutzt wird, macht eine veränderte Akzentuierung im Sinne einer Lerngesellschaft nur dringlicher.

Bewertete Sinneswahrnehmungen, zunächst in der Reifungsphase erlebt und entäußert als Affekte und Emotionen, die sich fortan in weitestgehend selbstorganisierten Prozessen der ersten Lebensjahre als motivierte Informationssuche und -akquise zu Wissen formen, bestimmen die Bewusstwerdungsprozesse. Je nach Erziehungs- und Unterrichtsbedingungen werden diese archaischen Grundformen des Lernens und Lebens weiterentwickelt und gefördert oder auch sukzessive in regressiven Prozessen sogar wieder zerstört. Die Dosierung und Bewältigung von Zeit-, Sozial- und Existenzdruck sind die Gradmesser für eine angestrebte Lerngesellschaft. Die seit Jahrzehnten ständig steigende Zahl an psychischen Erkrankungen – zuletzt in der Pandemie auch besonders stark bei Kindern und Jugendlichen – wird immer noch in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg einer Gesellschaft verdrängt.

Manuel Förster entfernt sich auf seinen letzten zwei Seiten vorsichtig von einer (implizit vermuteten) technik- und effizienzlastigen Position und verweist auf die „reflexive“ Wirtschaftspädagogik von Taffner (2015). Das könnte für die Zukunft noch gut ausgehen, wenn die oben angeführten Quellen evidenzbasiert und sinnstiftend für eine Gesamtstrukturierung und Weiterentwicklung genutzt werden würden.

Literaturverzeichnis

- Gigerenzer, G. (1981). *Messung und Modellbildung in der Psychologie*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Kärner, T., Jüttler, M., Fritsche, Y. & Heid, H. (2023). Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements: Literaturreview und kritische Würdigung des Partizipationskonzepts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 1053–1103. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01171-x>

9 Aktuelle Serie in der Süddeutschen Zeitung „Wahnsinn und Methode“.

- Kärner, T. & Sembill, D. (2021). Berufsbildungsforschung – Geldverschwendung oder Innovationsmotor? In K. Beck & F. Oser (Hrsg.), *Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung – Festschrift für Susanne Weber* (S. 245–264). wbv Media.
- Kärner, T. & Sembill, D. (2022). Multimodal stress assessment in working and learning contexts using physiological, observational and experience-based data. In M. Goller, E. Kyndt, S. Paloniemi & C. Damsa (Eds.), *Methods for researching professional learning and development: challenges, applications and empirical illustrations* (pp. 111–136). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08518-5_6
- Minnameier, G. (2022). Wie sollen junge Kaufleute über Nachhaltigkeit denken? – Normative Aspekte einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In Ch. Michaelis & F. Berding (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 91–112). wbv Media.
- Sembill, D. (1984): *Modellgeleitete Interaktionsanalysen im Rahmen einer forschungsorientierten Lehrerbildung – am Beispiel von Untersuchungen zum „Kaufvertrag“*. Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Universität Göttingen, Bd. 7, Dissertation.
- Sembill, D. (1992): *Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit. Zielgrößen Forschenden Lernens*. Hogrefe.
- Sembill, D. (2004). *Abschlussbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung*. http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/sowi_lehrstuehle/wirtschaftspaed-agogik/Dateien/Forschung/Forschungsprojekte/Prozessanalysen/DFG-Abschlussbericht_sole.pdf
- Sembill, D. (2015 a). Berufliche Bildung in einer Lerngesellschaft. In A. Weber, L. Peschkes & W. E. L. De Boer (Eds.), *Return to Work – Arbeit für alle: Grundlagen der beruflichen Reintegration* (pp. 83–93). Gentner.
- Sembill, D. (Hrsg.) (2015 b). *Blick zurück in die Zukunft. Aufbaujahre der Wirtschaftspädagogik in Bamberg (1999–2015)*. Bamberger Betriebswirtschaftliche Beiträge.
- Sembill, D. (2019). Lehrpersonenausbildung 5.12 – Desozialisierung und Physiozid infolge von Digitalisierung? In D. Holtsch, M. Oepke & S. Schumann (Hrsg.), *Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe II. Gymnasial- und wirtschaftspädagogische Perspektiven*. Festschrift für Franz Eberle (S. 402–418). hep.
- Sembill, D., Frötschl, C. & Kärner, T. (2015). Blick in die Zukunft – Strukturierung systematischer Antagonismen in vier Schichtungen zwischen ethischen und natürlichen Ressourcen. In D. Sembill (Hrsg.), *Blick zurück in die Zukunft. Aufbaujahre der Wirtschaftspädagogik in Bamberg (1999–2015)* (S. 80–90). Bamberger Betriebswirtschaftliche Beiträge.
- Sembill, D. & Frötschl, C. (2018). Spannungsfelder digitalisierter Bildungswelten. In J. Schlicht & U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik* (S. 159–178). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18548-0>.
- Sembill, D. & Kärner, T. (2018). Bewertung und Ausbalancierung – Heuristiken für onto- und soziogenetische Schichtungsmodellierungen in der Bildungsforschung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 169–194). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_10

Sembill, D. & Kärner, T. (2020). Emotionen sind Macht. Analoge und digitale Rhythmen in der Fortschrittsdebatte der beruflichen Lehrpersonenbildung. In K. Heinrichs, K. Kögler & C. Siegfried (Hrsg.), *Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung*. Digitale Festschrift für Eveline Wuttke zum 60. Geburtstag. bwp@ BerufsundWirtschaftspädagogik – online, 1–49. https://www.bwpat.de/prfil6_wuttke/sembill_kaerner_profil6.pdf

Autor

Prof. (em.) Dr. Detlef Sembill, Universität Bamberg, Fakultät Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Professur für Wirtschaftspädagogik. detlef.sembill@uni-bamberg.de; <https://www.uni-bamberg.de/wipaed-ls/team/ehemalige/sembill/>

Teil II

Methodologische, paradigmatische und strategische Probleme der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als forschender Disziplin

Ausgewählte Perspektiven auf den Umgang mit Wissen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

FLORIAN BERDING

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag nimmt die Forschung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik unter ausgewählten Perspektiven der Wissensschöpfung und Wissensdistribution in den Blick. Mit Bezug auf die Wissensschöpfung wird argumentiert, dass die Stärken der Berufs- und Wirtschaftspädagogik u. a. darin liegen, Lehr-Lern-Prozesse für reale Handlungen über verschiedene Institutionen sowie Akteure und Akteurinnen hinweg abbilden und gestalten zu können. Gleichzeitig arbeitet der Beitrag heraus, dass die empirische Forschung dem Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln bislang noch nicht genug Aufmerksamkeit schenkt und dies auch Konsequenzen für die Gestaltung der Strukturen beruflicher Bildung hat. Mit Bezug auf die Wissensdistribution argumentiert der Beitrag, dass aufgrund der zunehmenden Menge an verfügbarem Wissen Strukturen notwendig sind, die die Verteilung des Wissens aktiv innerhalb der Disziplin optimieren und damit eine Anwendung neuer Methoden, z. B. in Form von Künstlicher Intelligenz, überhaupt erst ermöglichen.

Schlagworte: Wissen, Handeln, Forschung, Wissensmanagement, Gesellschaft, Lernen

Abstract

This paper focuses on knowledge acquisition and knowledge distribution in Vocational Education and Training as a research discipline in German speaking countries. On the one hand the paper argues that the strength of this academic discipline is expertise in understanding the effects of learning and instruction for actions in the real world and expertise in designing learning processes across the boundaries of different institutions such as schools, companies, and universities. On the other hand, the paper argues that research has to pay more attention on the relationship between knowledge and real actions and its impact for designing learning and teaching. In terms of knowledge distribution, the paper states that the increasing amount of scientific knowledge requires new intuitional structures which ensure that all members of the discipline have access to the relevant state-of-art knowledge of their field. The creation of such

structures is a necessary condition for the development and application of new research methods such as artificial intelligence.

Keywords: knowledge, action, knowledge management, society, research, learning and teaching

1 Einleitung

Die Generierung neuer Erkenntnisse und damit die Schaffung neuen und erweiterten Wissens ist eine wesentliche Aufgabe akademischer Disziplinen. Neben der *Wissensschöpfung* zählt dazu aber auch die *Wissensdistribution*, d. h. die Verbreitung von Wissen. Hierbei geht es vor allem darum, das generierte Wissen mit anderen Mitgliedern einer Disziplin (d. h. in der Regel Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Studierenden und Promovierenden) zu teilen. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist von der Frage der Wissensschöpfung und -distribution aber noch in einer zweiten Weise betroffen, die sie von reinen Fachwissenschaften abgrenzt. So beschäftigt sie sich u. a. mit der Erforschung von beruflichen Lehr-Lern-Prozessen, wie sie an berufsbildenden Schulen, Betrieben, Universitäten oder überbetrieblichen Bildungsstätten in formellen und informellen Settings stattfinden, mit dem Ziel, diese besser zu verstehen und ggf. einer gezielten Gestaltung zugänglich zu machen. Die Wissensschöpfung und -distribution findet hier nicht mehr nur als Prozess zwischen akademischen Mitgliedern statt, sondern stellt zusätzlich einen Lehr- und *Forschungsgegenstand* dar.

In der Folge gibt es mindestens drei Perspektiven, die auf Wissen eingenommen werden können: (1) die Schaffung von neuem Wissen innerhalb der Disziplin, (2) die Verteilung des Wissens zwischen den Mitgliedern der Disziplin und (3) die Klärung der Rolle von Wissen für berufliche Lehr-Lern-Prozesse. Dabei sind die ersten beiden Perspektiven eng mit der dritten verbunden, da sie das Wissen über den Forschungsgegenstand repräsentieren.

Der vorliegende Beitrag möchte diese drei Perspektiven als Ordnungssystematik nutzen, um Stärken und Entwicklungspotenziale der Berufs- und Wirtschaftspädagogik herauszuarbeiten. Wissen soll dabei als der gemeinsame Kern und als Klammer der Argumentation dienen, zugleich aber auch eine breite Diskussionsgrundlage ermöglichen. Die Zielsetzung und der verfügbare Umfang des Beitrages erlauben es jedoch nicht, den Wissensbegriff in seinen verschiedenen Facetten genau zu definieren, sodass dieser eher vage gehalten werden muss. Dies eröffnet allerdings die Chance, eine Reihe von Ansätzen und Konzepten, die den Begriff des Wissens bzw. Wissenserwerbs beinhalten, in Beziehung zueinander zu setzen, was für eine globale Bestandsaufnahme notwendig ist.

Der Beitrag beginnt in Kapitel 2 mit einem Blick auf die Forschung zu Lehr-Lern-Prozessen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Perspektive 3) und leitet daraus Konsequenzen für den aktuellen Wissensstand ab (Perspektive 1), um dann wieder den Blick auf eine potenzielle Neuakzentuierung des Forschungsgegenstandes zu richten (Perspektive 3). Im dritten Kapitel wird der Blick vor allem auf die Verteilung

von Wissen innerhalb der Disziplin gelegt (Perspektive 2). Der Beitrag schließt mit einem zusammenführenden Resümee in Kapitel 4.

2 Eine potenzielle Perspektive auf Wissen in beruflichen Lehr-Lern-Prozessen

2.1 Handlungen als Resultat von implizitem und explizitem Wissen

Die Erforschung beruflicher Lehr-Lern-Prozesse, wie sie die Berufs- und Wirtschaftspädagogik betreibt, hebt sich von der allgemeinen Erziehungswissenschaft in Deutschland durch die Betrachtung anderer Zielgrößen ab. Im Speziellen ist dies die berufliche Handlungskompetenz (vgl. z. B. § 1 BBiG). Nach Reetz (2006, S. 305) kann diese verstanden werden als „das reife und entwickelte Potential beruflicher Fähigkeiten (...), das es dem Individuum erlaubt, den in konkreten beruflichen Situationen gestellten Leistungsanforderungen entsprechend zu handeln“. Dabei geht es aber nicht nur um die Bewältigung beruflicher Anforderungen, sondern die persönliche Entwicklung wird in diesem Konzept mitgedacht (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 49; Klieme und Hartig 2007, S. 20–21).

Das Besondere an dieser Zielgröße für berufliche Lehr-Lern-Prozesse ist die Betonung der Herstellung von *Handlungsfähigkeit*. Diese wird durch Bildungsprozesse aber nicht automatisch hergestellt, wie ältere Studien um das Konzept des trägen Wissens verdeutlichen. So konnte z. B. die Studie von Renkl et al. (1994) zeigen, dass Studierende der Betriebswirtschaftslehre kurz vor dem Ende des Studiums nicht in der Lage waren, ihr im Studium erworbenes Wissen für konkrete Entscheidungen und Handlungen in einem Planspiel optimal zu nutzen. Sie waren zwar besser in der Lage, über die Situation und das Problem zu kommunizieren, schnitten aber schlechter ab als Studierende, die sich nicht mit Betriebswirtschaftslehre beschäftigten. Erst nach der Konfrontation mit der konkreten Handlungssituation konnten die Studierenden der Betriebswirtschaftslehre durch ihre Entscheidungen bessere Ergebnisse erzielen als Studierende anderer Fachrichtungen.

Diese Studie kann stellvertretend für die These dienen, dass neben dem im Studium erworbenen Wissen und bereits bekannten psychologischen Konstrukten (für eine Liste weiterer Voraussetzungen vgl. z. B. Weinert 2001) noch mindestens eine weitere wichtige Voraussetzung erfüllt sein muss, um erfolgreiches Handeln zu ermöglichen.

Verschiedene Wissenschaftler:innen haben sich genau mit dieser Frage auseinandergesetzt (vgl. z. B. Hermkes et al. 2020; Minnameier 2005; 2007; Neuweg 2004; 2014; Polanyi 1985), und es zeichnet sich bereits ab, wo nach dieser fehlenden Komponente gesucht werden könnte. Hierfür ist es hilfreich, eine weitere „Art“ von Wissen einzuführen bzw. eine differenzierte Unterscheidung von Wissen in explizites und implizites Wissen vorzunehmen:

- „Explizites Wissen wird als theoretisch-systematisch verstanden, das kontextun-spezifisch und nicht an Personen gebunden ist. Es artikuliert sich als sprachlich zugängliches Wissen und wird z. B. als Information, Theorie, Regel- und Lehrbuchwissen weitergegeben.“ (Dietzen 2020, S. 89)
- „Demgegenüber bezeichnet das implizite Wissen ein persönlich gebundenes Erfahrungswissen, das nur schwer artikulierbar ist und durch Beobachtung, Imitation, gemeinsame Übung in Arbeits- und Lebenszusammenhängen erworben wird.“ (Dietzen 2020, S. 89)

Bezogen auf die Studie von Renkl et al. (1994) hilft diese Unterscheidung, die Befunde genauer zu erklären. So haben die Studierenden der Betriebswirtschaftslehre ein hohes Maß an explizitem Wissen erworben, aber es fehlt anscheinend das notwendige implizite Wissen, um Handlungsfähigkeit herzustellen. Diese Überlegung basiert auf der Annahme, dass Universitäten vor allem Lerngelegenheiten bieten, um explizites Wissen zu erwerben, z. B. in Form von Seminaren, Vorlesungen und durch die Bearbeitung wissenschaftlicher Dokumente, d. h. durch Formen, die vor allem auf einer sprachlichen Darstellung basieren. Lerngelegenheiten für implizites Wissen finden sich an Universitäten in der Regel weniger, z. B. in Form von Laborarbeiten oder Praktika.

Dass gerade implizites Wissen wichtig für Handlungsfähigkeit ist, verdeutlichen ältere und neuere Ansätze aus verschiedenen Disziplinen:

- In der *Situated Cognition*-Theorie von Brown et al. (1989) wird argumentiert, dass die „Anwendung von Wissen“ von einer sehr hohen Anzahl an situationsspezifischen Faktoren und deren erfolgreicher Adaption abhängt. Diese situationsspezifischen Faktoren und deren Ausprägungen können Menschen wahrnehmen und verarbeiten, aber nicht darüber sprechen. Es handelt sich um implizites Wissen.
- In der Epistemologie als eine Richtung der Philosophie, die sich mit Wissen und Erkenntnis beschäftigt (Audi 2010; Horrigan 2007), werden unterschiedliche Arten von Wissen unterschieden (vgl. z. B. Grundmann 2008, S. 86). In diesem Bereich sind Beiträge zu finden, die dafür plädieren, dass es zwei grundlegende Bausteine von Wissen gibt, zum einem das sog. *Wissen-dass* als in der Regel explizites, proportionales Wissen, und zum anderen das *Wissen-wie* als Handlungswissen, das in der Regel nicht sprachlich repräsentiert werden kann (Jung 2012; Moser 2002; Pritchard 2006).
- In ihrer allgemeinen Arbeitspsychologie beschreiben Hacker und Sachse (2014) u. a. die Phasen und Voraussetzungen erfolgreichen Handelns. Die Ausführungen nehmen vor allem Bezug zu explizitem Wissen, obwohl an verschiedenen Stellen immer wieder die Notwendigkeit von Erfahrungen und implizitem Wissen herausgestellt wird (Hacker und Sachse 2014, S. 125, S. 269 ff.). Im Gegensatz zum expliziten Wissen wird das implizite Wissen aber nicht tiefergehend modelliert.

Auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik liegen schon seit längerem Ansätze vor, die eine Kombination von explizitem und implizitem Wissen für erfolgreiches

Handeln modellieren, z. B. von Böhle (2017) zum Arbeitshandeln, welches ein objektivierendes und subjektivierendes Handeln umfasst, oder von Rauner (2017) mit dem Modell des Arbeitsprozesswissens. Speziell für Lehrende sind hier die Arbeiten von Neuweg (2004; 2014; 2020) zu nennen, die eine der umfassendsten Auseinandersetzungen mit der Thematik des impliziten Wissens und Könnens darstellen.

Diese Modelle verdeutlichen bereits, dass es nicht zielführend ist, dem impliziten oder dem expliziten Wissen eine höhere Bedeutung für hochwertiges reales Handeln einzuräumen. Vielmehr sind beide Arten von Wissen notwendig. Diese Perspektive wird auch durch Befunde aus der Expertiseforschung gestützt, die zeigen, dass Praxis theoretisch reflektiert werden muss, sollen Handlungen möglichst hoher Qualität erreicht werden (Gruber 2007, S. 111). Für erfolgreiches und hochwertiges Handeln sind folglich mindestens zwei Wissensarten notwendig (neben weiteren Faktoren).

2.2 Folgen für die Erforschung beruflicher Lehr-Lern-Prozesse

Sofern an dem Ziel von beruflichen Lehr-Lern-Prozessen in Form der beruflichen Handlungskompetenz festgehalten werden soll (d. h. pointiert formuliert: Absolvierende sollen nicht nur über ein Thema reden, sondern wirklich handeln können), hat diese Analyse weitreichende Konsequenzen:

Bewertung des aktuellen Wissensstandes: International liegen bereits einige Studien vor, die versuchen zu klären, wie sich bestimmte Rahmenbedingungen, didaktische Methoden oder Medien auf Lernerfolge auswirken (vgl. z. B. Alpizar et al. 2020; Hattie 2015; Höffler und Leutner 2007; Tamim et al. 2011). Diese Studien machen aber in der Regel nicht ausreichend klar, worin der Lernerfolg konkret besteht bzw. konzentrieren sich häufig auf die Abbildung von explizitem Wissen als Erfolgsgröße (z. B. in Form von Fragebögen, Interviews oder Tests). Da explizites Wissen allein nicht zwingend impliziert, dass auch Handlungsfähigkeit vorliegt (Gruber et al. 2000; Neuweg 2020; Renkl et al. 1994), relativiert dies den bisherigen Kenntnisstand.

Dies gilt auch für berufs- und wirtschaftspädagogische Studien, welche die Wirksamkeit der Handlungsorientierung und der dazugehörigen Methoden untersuchen (vgl. z. B. Bünning 2010; Neef 2009; Nickolaus 2010; Seifried und Sembill 2010) oder Lernerfolge in den Blick nehmen (vgl. z. B. Bouley 2017; Helm 2016). Häufig werden hier Maße des Lernerfolgs genutzt, die stark auf verbale Beschreibungen setzen, wie z. B. Fragebögen, schriftliche Tests und/oder die in ihrer Gestalt und Anforderung „typisch“ sind für Anforderungen in (Berufs-)Bildungsinstitutionen, nicht aber für die spätere berufliche Praxis. Es ist daher noch relativ unklar, ob durch bestimmte Maßnahmen „nur“ das explizite Wissen gefördert oder auch wirklich ein Beitrag zur Handlungsfähigkeit geleistet wird.

Diese feine Differenzierung ist aber von besonderer Bedeutung. So kommt z. B. die großangelegte Meta-Studie von Hattie (2015, S. 249–250) zu dem Ergebnis, dass der Effekt problembasierten Lernens sehr gering ist. Gleichzeitig wird aber herausgestellt, dass diese Gestaltung von Lehren und Lernen sich förderlich auf die Wissensanwendung auswirkt. Wird nicht ausreichend differenziert, sind also schnell Fehlschlüsse möglich.

Notwendigkeit neuer Forschungsmethoden: Da sich implizites Wissen nur schwer sprachlich abbilden lässt, stoßen klassische Methoden, wie z. B. das Interview, Fragebögen, schriftliche Tests und Tests im Multiple-Choice-Format notwendigerweise an ihre Grenzen. Dies kann die Entwicklung und den Einsatz neuer, innovativer Methoden motivieren. So greifen z. B. Sticca et al. (2018) auf eine Computersimulation zurück. Die Bürosimulation LUCA (Rausch et al. 2021) ist ein weiteres Beispiel, wie eine größere Handlungsnähe durch innovative Settings und Methoden erreicht werden kann. Die Wirtschaftspädagogik in Hamburg erprobt hierzu z. B. Eye-Tracking-Verfahren, die es erlauben, sehr fein differenziert und ohne sprachliche Abbildung die Wahrnehmung, die Nutzung und den Umgang mit digitalen Technologien zu erfassen und differenziert zu analysieren. Zentral ist dabei aber stets die Herstellung authentischer Situationen der späteren beruflichen Handlungen für die Prüfung auf Handlungsfähigkeit (Deutscher 2019, S. 106–107).

Als Zwischenfazit kann daher festgehalten werden, dass es gerade die große Stärke der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist, nicht nur die Veränderung von Wissen zu analysieren, sondern den nächsten logischen Schritt stets im Blick zu halten, der sich in der realen Handlung zeigt. So ist kritisch zu fragen, welchen Nutzen Bildungsprozesse haben, wenn sie zwar das individuelle Wissen mehren, sich dieses Wissen aber nicht im Handeln des privaten und beruflichen Lebens zeigt. Dies gilt sowohl für die Verwertung von Wissen als auch für ein gebildetes, mündiges Handeln. Im schlimmsten Fall bliebe Wissen folgenlos.

Gleichzeitig zeigt die Analyse aber auch, dass der Modellierung des impliziten Wissens und der Kombination verschiedener Arten von Wissen für reale Handlungen eine stärkere Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Gerade auch im Rahmen von empirischen Studien könnte z. B. in Review-Verfahren verstärkt darauf geachtet werden, dass die Lernerfolgsmaße klar differenziert sind (Handelt es sich um explizites Wissen, implizites Wissen und werden echte Handlungen analysiert?), damit eine Beurteilung der Wirksamkeit einer Intervention tatsächlich/überhaupt möglich ist bzw. klar wird, wie sich verschiedene Aspekte auf andere Konstrukte auswirken. Ganz im Sinne von Neuweg (2014, S. 603) wären hier zudem weitere spezialisierte Zeitschriften und Sammelbände denkbar (vgl. z. B. Hermkes et al. 2020), die insbesondere auch potenzielle Aggregationen von Modellen und Erkenntnissen diskutieren. Wünschenswert wäre daher ein (erneuter) Diskurs über die Voraussetzungen von Handlungsfähigkeit und ihrem Zusammenhang zur Sequenzierung und methodischen Gestaltung von Lehren und Lernen. Im Idealfall könnte mit der Zeit ein umfangreiches Modell entstehen, welches ähnlich wie die Standardmodelle in der Physik den gesamten Wissensstand zusammenfasst und einer empirischen Prüfung und Weiterentwicklung zugänglich macht, um Lehr-Lern-Prozesse zunehmend besser zu verstehen.

2.3 Folgen für die Ausrichtung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Die Konsequenzen aus der Analyse von Abschnitt 2.1 und die Unterteilung in explizites und implizites Wissen reichen aber noch weiter und betreffen auch den Forschungsgegenstand im weiteren Sinne. Beispielsweise vertreten Böhle et al. (2017) die

Auffassung, dass das subjektive Arbeitshandeln in westlichen Gesellschaften zugunsten des objektiven Arbeitshandelns weitestgehend verdrängt wurde. Wird von der Gültigkeit dieser These ausgegangen, ist anzunehmen, dass westliche Gesellschaften sich vor allem auf die Verbreitung von explizitem Wissen und weniger auf das implizite Wissen konzentrieren (ähnlich auch Neuweg 2020).

Tatsächlich finden sich in der Literatur zur Akademisierung/Digitalisierung schon seit Langem Argumente, die genau in diese Richtung deuten. Beispielsweise formulieren Alesi und Teichler (2013, S. 19) das Argument, dass die veränderten gesellschaftlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen zu einer gestiegenen Bedeutung kognitiver Kompetenzen, theoretischen und systematischen Wissens, einer wissenschaftlichen Denkweise sowie einem ständigen „Infragestellen“ bisheriger Denk- und Arbeitsweisen führen und sich diese vor allem an Universitäten erwerben lassen (vgl. kritisch dazu z. B. Pfeiffer 2012; Pfeiffer und Suphan 2015).

Untermauerung findet diese Aussage u. a. in einer Veröffentlichung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung von Dengler und Matthes (2021), die zeigt, dass die Wahrscheinlichkeit, eine Tätigkeit durch digitale Technologien zu ersetzen, mit zunehmender Hochschulbildung abnimmt. Für Hochschulabsolvierende (mindestens vier Jahre) ist diese deutlich geringer als für Personen mit einer Berufsausbildung und ebenfalls noch geringer als für Personen, die über einen beruflichen Fortbildungsberuf (z. B. Meister:in oder Techniker:in) oder über einen Bachelor- bzw. Fachhochschulabschluss verfügen. Offenbar scheint der Erwerb von explizitem Wissen attraktiv zu sein. Dies lässt sich auch an aktuellen Zahlen erkennen (vgl. Abbildung 1).

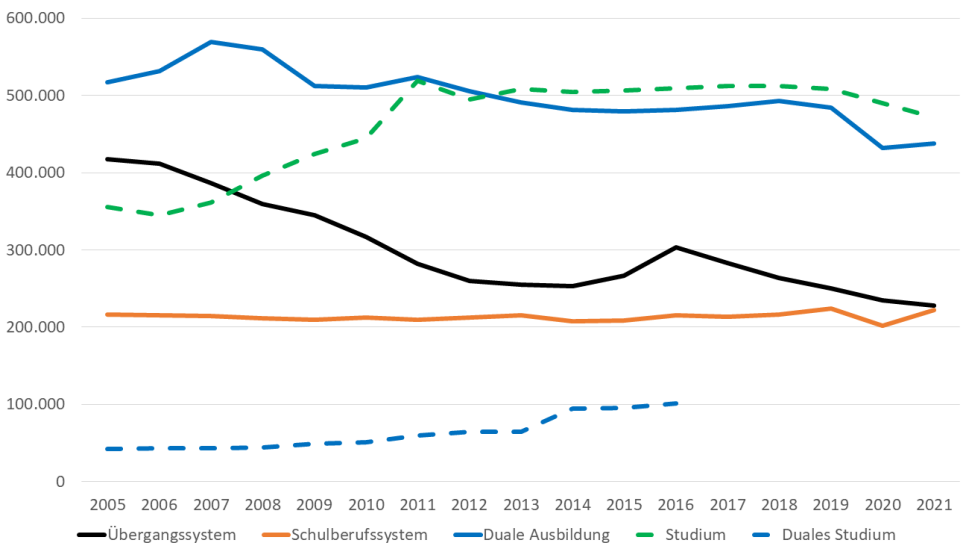


Abbildung 1: Entwicklung der Zahlen zur Aufnahme eines Studiums oder einer dualen Ausbildung sowie Anzahl dual Studierender (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, Tab E1–Iweb, Tab F3–Iweb; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2021, S. 186)

Wie Abbildung 1 zeigt, sind die Neuzugänge im dualen System in den letzten Jahren gesunken, während die Zahlen für die Aufnahme eines Studiums gestiegen sind und seit längerem die Anzahl der Neuzugänge in die duale Berufsausbildung übersteigen. Das deutsche Schulberufssystem verbleibt relativ konstant, während das Übergangssystem in den Neuzugängen deutlich abbaut. Parallel dazu steigt die Zahl der Studierenden, die ein duales Studium aufnehmen.

Aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist diese Entwicklung durchaus mit Sorge zu betrachten, denn die klassische Zielgruppe der Disziplin sind vor allem Lernende im dualen System, im Schulberufssystem und dem Übergangssystem sowie die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen, die an universitären Standorten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik unterrichtet werden. Diese klassischen Abnehmer:innen berufs- und wirtschaftspädagogischer Erkenntnisse werden damit in ihrer Anzahl weniger, womit auch langfristig die relative gesellschaftliche Relevanz der Berufs- und Wirtschaftspädagogik abnehmen könnte.

Gleichzeitig greift dieser häufig in den Medien diskutierte Vergleich zwischen Studium auf der einen und dualer Ausbildung auf der anderen Seite zu kurz, denn oft werden die Fortbildungsberufe, die auf den Ausbildungsberufen aufbauen, vergessen. Diese Fortbildungsberufe, wie z. B. Techniker:innen und Meister:innen, versprechen aber eine besondere Sicherheit. So liegt der Anteil an Erwerbslosen dieser Personen sogar unter der Quote von Personen mit einem Fachhochschulabschluss, Universitätsabschluss oder der Promotion (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2021, S. 266). Sie stehen im deutschen Qualifikationsrahmen zudem auf der gleichen Niveaustufe wie ein Bachelor- und ggf. ein Masterabschluss, was Abbildung 2 verdeutlicht (Bundesministerium für Bildung und Forschung und Kultusministerkonferenz 2022). Der Bruttomonatslohn dieser höheren Berufsbildung bleibt gleichwohl weiterhin unter denen von Bachelor-/Fachhochschul- oder Masterabsolvierenden (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2021, S. 410). So kommt Bosch (2022, S. 27, S. 36) zu dem Ergebnis, dass es weniger die strukturellen Anforderungen sind, die sich

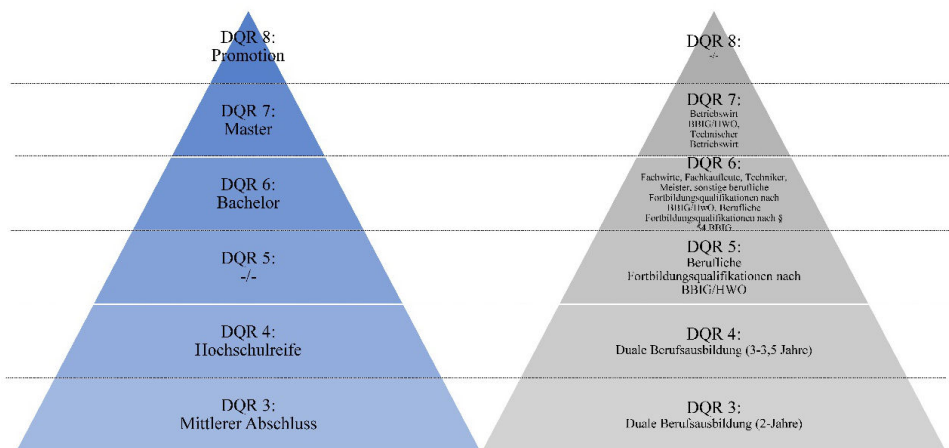


Abbildung 2: Akademische und berufliche Qualifikationspyramide

verändert haben, sondern eher die verschlechterte Entlohnung beruflich Qualifizierter, die keine Zugehörigkeit zur Mittelschicht mehr garantieren und zur Abwendung von der „klassischen“ beruflichen Bildung führe.

Neben den Lehrkräften für berufsbildende Schulen und den Lernenden im dualen System stellt aber auch das betriebliche Bildungspersonal eine wichtige Zielgruppe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dar, die aber deutlich seltener in Veröffentlichungen in den Blick genommen wird (Kiepe 2021; Schley et al. 2020, S. 21 f.). Auch auf die Gestaltung der Qualifikationen des betrieblichen Bildungspersonals hat die Berufs- und Wirtschaftspädagogik einen deutlich geringeren Einfluss als bei Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. In Deutschland gibt es neben der Auszubildenden nach AEVO noch den/die geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen bzw. -pädagogin auf Bachelorniveau (DQR 6) und den/die Betriebspädagogen bzw. -pädagogin auf Master-Niveau (DQR 7), die sich aber vor allem in der Betreuung durch die Kammern befinden (Bundesministerium für Bildung und Forschung und Kultusministerkonferenz 2022). Die Resonanz dieser Fortbildungen ist bislang zudem gering mit 81 angetretenen Fortbildungen für den/die Aus- und Weiterbildungspädagogen bzw. -pädagogin und 45 für den/die Berufspädagogen bzw. -pädagogin im Jahr 2020 (Deutscher Industrie- und Handelskammertag 2021, S. 8).

Auffallend ist auch, dass es im Vergleich zum akademischen Weg keine berufliche Qualifikation gibt, die sich auf dem DQR-Level 8 bewegt und damit ein Pendant zur Promotion darstellt (vgl. Abbildung 2). Die Wertschätzung der beruflichen Bildung scheint zugunsten eines akademischen Bildungsweges abzunehmen. Ob für eine angepasste Akzeptanz im Vergleich zu akademischen Abschlüssen die Möglichkeit neuer Bezeichnungen der „Bachelor Professionals“ und „Master Professionals“ hilfreich ist, bleibt abzuwarten (Neu und Elsholz 2022, S. 81).

Parallel zu diesen Entwicklungen verändern sich auch die akademischen Bildungsgänge und nähern sich seit Bologna berufsförmigen Qualifikations- bzw. Kompetenzziele an (Wolter und Banscheraus 2012). So soll der Bachelorabschluss bereits einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss darstellen.

In der Summe wird also deutlich, dass die Grenzen zwischen akademischer und beruflicher Bildung zunehmend verschwimmen, dabei aber die auf explizites Wissen zielenden Unterrichtsstrukturen der akademischen Bildungsgänge anscheinend dominieren. Damit besteht die Gefahr, dass das für Handlungen ebenfalls wichtige implizite Wissen verloren geht.

Eine aktuelle potenzielle Lösung dieser Problematik scheinen duale Studiengänge zu sein. Die Anzahl der Studierenden in diesen Bildungsgängen ist in den letzten Jahren zunehmend gestiegen (vgl. Abbildung 1), versprechen sie doch eine Kombination von explizitem und implizitem Wissen und damit eine hohe Chance auf hochwertige Leistungen. Allerdings ist auch diese Form von Studiengängen mit Herausforderungen verbunden, wie in der Literatur diskutiert wird (Faßhauer und Severing 2016; Frommberger und Hentrich 2016; Wolter 2016): (1) Die Lerninhalte in den Betrieben und Hochschulen sind oft nicht aufeinander abgestimmt, die Kooperation gering. (2) In den Unternehmen fehlen oft Möglichkeiten forschenden Lernens. (3) Die Hochschulen

müssen vermehrt anwendungsorientierte Lerngelegenheiten schaffen. (4) Die praxisintegrierende Variante ist kaum ordnungspolitisch geregelt. (5) Es besteht die Gefahr der Reduktion wissenschaftlicher Qualität und (6) schließlich besteht die Notwendigkeit eines weitergehend professionalisierten Ausbildungspersonals in Betrieben.

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Deutschland ist bislang durch die Zuständigkeit für die akademische Bildung der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen stark auf Lehr-Lern-Prozesse an berufsbildenden Schulen fokussiert und damit auch stark auf diese Zielgruppe gelenkt. Im Zuge der oben dargestellten Entwicklungen wäre es wünschenswert, wenn sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik diesen neuen Entwicklungen weiter öffnet und den Fokus nicht zu sehr auf das klassische duale System und die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen setzen würde. Auf diese Weise könnten die vielen neuen Facetten von beruflichem Handeln und beruflichem Lehren und Lernen einer umfassenden wissenschaftlichen Betrachtung zugänglich gemacht werden.

Ansätze dafür liegen bereits vor, z. B. als „höhere Etage“ der beruflichen Bildung, die „duales Lernen auf tertiärem Bildungsniveau“ (Franz und Voss-Dahm 2011, S. 8) ermöglicht, oder in Form der professionsorientierten Beruflichkeit (Meyer 2012). Damit rücken auch andere Personengruppen verstärkt in die Betrachtung, z. B. Lehr-Lern-Prozesse von Meisterinnen, Meistern, Technikerinnen und Technikern, von Lernenden in dualen Studiengängen oder auch von Anwärtern und Anwärterinnen auf Berufe, die bislang eher nicht betrachtet wurden (z. B. Wirtschaftsinformatiker:innen, Mediziner:innen, Psychologen und Psychologinnen, Wirtschaftsprüfer:innen).

Die Kritikpunkte an dualen Studiengängen, wie z. B. das Fehlen anwendungsorientierter Lerngelegenheiten, geringe ordnungspolitische Regelungen oder die Notwendigkeit eines weiter professionalisierten Ausbildungspersonals in Betrieben (Faßhauer und Severing 2016; Frommberger und Hentrich 2016; Wolter 2016), bieten viele Ansätze für konzeptuelle Überlegungen und empirische Forschungsarbeiten. Vergleichbares gilt auch für die Entwicklung eines „beruflichen Pendant“ zur Promotion.

Dies könnte auch die Polyvalenz stärken, welche die Berufs- und Wirtschaftspädagogik von anderen allgemeinbildenden Erziehungswissenschaften in Deutschland abgrenzt. So zeigt z. B. die Studie Guggemos (2018) für Wirtschaftspädagogen und Wirtschaftspädagoginnen, dass diese auch außerhalb der Schule unterrichtende bzw. bildende Tätigkeiten ausüben und sich in der Weiterentwicklung und Organisation von Unternehmen engagieren. Das Feld der Betriebspädagogik könnte hier für die Weiterentwicklung von Organisation bzw. die Weiterbildung von Berufstätigen im Zeitalter des lebenslangen Lernens eine weitere wichtige Säule der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bilden.

Sowohl in der Gestaltung der Bildungsgänge als auch in der Erforschung der dazugehörigen Lehr-Lern-Prozesse könnte die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihre Stärken einbringen. So besitzt kaum eine andere akademische Disziplin der Erziehungswissenschaften seit jeher Expertise in der Modellierung von (beruflichen) Lehr-Lern-Prozessen über verschiedene Orte sowie Akteure und Akteurinnen hinweg, in der konstruktiven Aufarbeitung von Spannungsverhältnissen (z. B. Verwertbarkeit vs.

Bildung) oder in der Analyse tatsächlicher Handlungsfähigkeit und von anwendungsorientierten Lehr-Lern-Prozessen. Auch mit einer möglichen Ausweitung des Forschungsgegenstandes bzw. einer anderen Schwerpunktsetzung ließe sich der Kern in Form von Beruflichkeit (möglicherweise) beibehalten.

3 Wissensdistribution innerhalb der Disziplin

3.1 Aggregation und Distribution durch ein Zentralarchiv für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Die Aggregation und Verteilung der Erkenntnisse innerhalb der Disziplin stellt eine weitere Herausforderung dar, denn die Berufsförmigkeit ist grundsätzlich ein besonderes Merkmal des deutschsprachigen Raumes (Brater 2018, S. 568). Innerhalb und zwischen Österreich, Schweiz und Deutschland gelingt dieser Austausch bislang durch Formate wie z. B. die jährliche Sektionstagung oder gemeinsame Zeitschriften (z. B. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online) sehr gut. Schwierigkeiten ergeben sich hier eher durch nationale Förderprogramme, welche eine gleichberechtigte Einbindung von Kooperationspartnerinnen und -partnern über die Ländergrenzen hinweg erschweren. Die Besonderheit des Berufskonzeptes macht es aber auch zu einer Herausforderung internationale Erkenntnisse auf die örtlichen Strukturen zu übertragen, in bestehende Erkenntnisse der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu integrieren oder zum internationalen Diskurs beizutragen.

Die Aggregation und Verteilung von Wissen ist aber zentral für den wissenschaftlichen Fortschritt, wie aktuell eine in *Nature* veröffentlichte Studie von Park et al. (2023) herausarbeitet. Demnach hat in den letzten 60 Jahren die Häufigkeit „bahnbrechender“ Entdeckungen exponentiell abgenommen. Die Studie schließt dabei Änderungen im Zitationsverhalten oder der Qualität wissenschaftlicher Studien explizit aus und kommt zu dem Ergebnis, dass neue herausragende Entwicklungen eine umfassende Kenntnis des bestehenden Forschungsstandes erfordern, dieser aber aufgrund der Masse an verfügbarem Wissen individuell kaum noch zu bewältigen ist. Park et al. (2023, S. 143) plädieren vor diesem Hintergrund dafür, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mehr Zeit für die Auseinandersetzung mit bestehendem Wissen einzuräumen und den Fokus zunehmend auf die Qualität und weniger auf die Quantität der Forschung zu legen.

Die Möglichkeit, sich mit einem Thema über mehrere Jahre oder Jahrzehnte zu beschäftigen, ist in der Regel allerdings nur den Professorinnen und Professoren, nicht aber dem akademischen Mittelbau möglich, denen nach aktuellem Wissenschaftszeitvertragsgesetz in Deutschland in der Regel sechs Jahre für die Promotion und weitere sechs Jahre für die Habilitation zur Verfügung stehen. Juniorprofessuren sind hier durch Möglichkeiten des Tenure Tracks anders zu bewerten, sofern diese Option überhaupt angeboten wird. Hinzu kommt die hohe Abhängigkeit des Mittel-

baus von Drittmittelprojekten. So sind befristete Stellen nach wie vor die Regel (Abs et al. 2020).

Betriebswirtschaftlich interpretiert bedeutet dies, dass Wissenschaftler:innen die Universität verlassen müssen, wenn gerade genug Expertise aufgebaut ist, um an weitreichenden Projekten zu arbeiten. Die Folge ist ein Abfluss von Expertise, die wieder erneut aufgebaut werden muss. Eine breite Wissensbasis, wie sie Park et al. (2023) als notwendig für deutliche Innovationen identifizieren, lässt sich unter diesen Rahmenbedingungen nicht herstellen.

Je weniger Zeit für die Sichtung von Wissen zur Verfügung steht, desto wichtiger werden Strukturen, die aktiv bei der Sammlung und Aggregation von Wissen unterstützen. Diesen Prozess könnte die Berufs- und Wirtschaftspädagogik institutionalisieren und auf diese Weise regelmäßige und systematische Meta-Analysen und Reviews zur Verfügung stellen mit entsprechenden Vorteilen:

- Die Chance, den gesamten relevanten Forschungsstand einzubeziehen, steigt im Vergleich zu individuellen Literaturrecherchen.
- Zeit und Ressourcen können in die Entwicklung wirklich neuer Erkenntnisse geleitet werden statt in die Informationsrecherche.
- Der Status der Erkenntnisse wird leichter erkennbar, d. h. ob eine Aussage als abgesichert, widersprüchlich oder noch gar nicht analysiert gelten kann. Die Chance auf Identifikation wichtiger Forschungslücken steigt damit.
- Insbesondere Meta-Analysen erlauben es, die Variabilität empirischer Stichproben produktiv zu verarbeiten und somit klare Aussagen über Vorliegen und Stärke von Effekten zu geben. Diese Daten können auch als Referenz für die Planungen von Studien genutzt werden (z. B. für optimale Stichprobenumfänge, Fehlerwahrscheinlichkeiten, Teststärke; vgl. dazu Döring und Bortz 2016) oder bei der Bewertung der Ergebnisse einzelner Studien hilfreich sein (z. B. bei der Frage, ob die Befunde stark vom bisherigen Kenntnisstand abweichen).

Realisiert werden könnte die systematische Aggregation durch die Schaffung einer von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik getragenen Institution (z. B. als berufs- und wirtschaftspädagogisches Zentralarchiv), die im Idealfall mit unbefristeten Mitarbeiterstellen ausgestattet ist. Diese hätten die Aufgabe, die Daten kontinuierlich zu sammeln, aufzubereiten und als Meta-Studien und Reviews *OpenAccess* zu veröffentlichen. Die Leitung dieses Archivs könnte durch eine Professorin bzw. einen Professor erfolgen und in einem festen Turnus innerhalb der Sektion wechseln. Denkbar wäre auch, dass die Sektion die zu aggregierenden Themen für einen längeren Zeitpunkt auf der Mitgliederversammlung im Rahmen der Jahrestagung in bestimmten Zyklen festlegt. Durch die aktive Aufbereitung von Wissen würde sich das Zentralarchiv vom *VET Repository* unterscheiden, könnte dort aber ggf. angebunden werden bzw. die dort verfügbaren Informationen als Ausgangspunkt nutzen.

Der Nutzen einer solchen Institution würde noch weiter steigen, wenn sie auch die Rohdatensätze aus berufs- und wirtschaftspädagogischen Studien sammeln und der Sektion für weitere Analysen und Aggregationen zur Verfügung stellen würde

(nach Ablauf einer Sperrfrist zum Schutz der die Daten zur Verfügung stellenden Wissenschaftler:innen). Damit würde auch eine generelle und immer bedeutsamer werdende Forderung eingelöst, bei Drittmittelprojekten (z. B. DFG, BMBF) zunehmend auf vorhandene Daten zurückzugreifen, bevor neue Daten erhoben werden (vgl. dazu z. B. Stanat 2014). Die Menge der gesammelten Daten würde auch Analysen ermöglichen, die sonst nur schwer durchzuführen wären, z. B. im Längsschnitt oder auch für Trainingsprozesse durch Künstliche Intelligenz. Schließlich könnte die Stelle auch dabei helfen, die Brücke zu internationaler Forschung zu schlagen und den Versuch unternehmen, internationale Erkenntnisse in die Zusammenfassungen zu integrieren.

Damit diese Stelle aber arbeitsfähig werden kann, müssten klare Standards für die Durchführung wissenschaftlicher Studien erarbeitet und bei Review-Verfahren berücksichtigt werden. Auch müsste sich die jeweilige Leitung der Stelle einer besonderen Neutralität verpflichten, damit unterschiedliche Forschungsparadigmen, Forschungszugänge und Schulen gleichermaßen Berücksichtigung finden.

3.2 Gemeinsame Nutzung künstlicher Assistenten

Künstliche Intelligenz (KI) stellt aktuell eine Schlüsseltechnologie dar, die vielfältig eingesetzt werden kann. Es geht dabei weniger darum, dass KI menschliche Tätigkeiten vollständig ersetzt. Vielmehr soll KI im Rahmen einer Zusammenarbeit von Mensch und Maschine eine unterstützende Funktion einnehmen (Seufert, Guggemos, Ifenthaler 2021, S. 17–21). Bislang konzentriert sich die Diskussion von KI vor allem auf deren Implikationen für berufliches Lehren und Lernen (vgl. z. B. den Sammelband von Seufert, Guggemos, Ifenthaler et al. 2021) und spätestens seit *ChatGPT* auch auf hochschulisches Lehren und Lernen, aber weniger darauf, wie KI als Werkzeug in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung genutzt werden kann.

Im wissenschaftlichen Arbeitsprozess kann KI beispielsweise dabei helfen, Daten in wissenschaftliche Kategorien einzuordnen (*prediction problems*), zu klären, welche Variablen von besonderer Relevanz für eine Vorhersage sind (*from prediction to understanding*) oder Daten weiter zu verdichten bzw. umzuwandeln, um diese einer Analyse überhaupt erst zugänglich zu machen (*transformation of input data*) (Bianchini et al. 2022, S. 2). So ist es in der Materialwissenschaft der Forschungsgruppe um Vasylenko et al. (2021) gelungen, durch die Zusammenarbeit mit einer KI neue Materialien zu entdecken. Die KI hatte dabei die Aufgabe, die chemische Interaktion zwischen verschiedenen Kombinationen von Elementen zu erlernen und vorherzusagen, mit welcher Wahrscheinlichkeit eine Kombination von Elementen eine bestimmte chemische Eigenschaft aufweist. Die Liste der Wahrscheinlichkeiten half dann bei der Suche nach potenziellen Materialverbindungen mit der wünschenswerten Eigenschaft.

Auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik könnte KI ein hilfreiches Werkzeug sein, um beispielsweise eine große Anzahl an Kategorien in schriftlichem Textmaterial zu analysieren (z. B. schriftliche Lösungen von Lernenden, Unterrichtsentwürfe, Lehr-Lern-Material) und die Resultate für eine weitere Analyse zur Verfügung zu stellen. Dadurch werden Kapazitäten frei, größere Datenmengen zu analysieren oder weitere Variablen in Studien mit aufzunehmen. Auch könnte eine KI dabei hel-

fen, Strukturen und Gesetzmäßigkeiten zu entdecken, die bislang noch nicht in Betracht gezogen wurden, wie in der Studie um Vasylenko et al. (2021).

Die Anwendung dieser Technologie in Bildungsprozessen ist jedoch besonders herausfordernd, denn in der Regel werden Daten über Lehr-Lern-Prozesse gebraucht, die aber derzeit häufig nicht digital vorliegen (z. B. handschriftliche Lösungen von Lernenden) oder als personenbezogene Daten besonders geschützt sind (vgl. z. B. Art. 4 und 22 DSGVO). In der Folge stehen, wenn überhaupt, nur geringe Umfänge an Datensätzen zur Verfügung. Zu beachten ist auch die Gefahr von Verzerrungen, wie sie im Datenmaterial verborgen sein und ggf. zu problematischen Schlussfolgerungen führen könnten (vgl. z. B. Luan et al. 2020; Seufert, Guggemos, Ifenthaler 2021).

Um die Potenziale dieser Technologie auch für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nutzbar zu machen, erscheint eine Kooperation innerhalb der Disziplin zwingend notwendig, insbesondere im Hinblick auf den Austausch von Trainingsdaten und den Austausch bereits trainierter KI. Während der Austausch von Trainingsdaten beispielsweise über das in Abschnitt 3.1 vorgeschlagene Zentralarchiv möglich wäre, arbeitet die Wirtschaftspädagogik Hamburg gerade an der Schaffung einer Infrastruktur zum Austausch von trainierten künstlichen Intelligenzen. Ziel ist es, ein Archiv zur Verfügung zu stellen, bei dem Wissenschaftler:innen auf trainierte Algorithmen zurückgreifen können, ähnlich wie bei der Auswahl bereits entwickelter und evaluierter Erhebungsinstrumente, z. B. über das Testarchiv des Leibniz-Instituts für Psychologie (Leibniz-Institut für Psychologie 2019). Gleichzeitig soll es aber auch allen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern möglich sein, neu trainierte Algorithmen über das Archiv anderen zur Verfügung zu stellen.

Um einen möglichen Einstieg in die Nutzung von KI für Forschungszwecke zu ermöglichen, greift das Archiv auf das Statistikprogramm *R* zurück und wird einen Werkzeugkasten (*Packages*) zur Verfügung stellen, der auch ohne tiefere Kenntnisse im Programmieren eine Anwendung von KI erlaubt, speziell unter den Rahmenbedingungen der Erziehungswissenschaften. Damit soll mit der Zeit ein erster Beitrag geleistet werden, dieses neue Werkzeug in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Forschung und Lehre zu etablieren. Durch die gemeinsame Arbeit innerhalb der Disziplin mit diesem Werkzeug und den Einsatz von KI in der Lehre wird so auch ein Beitrag möglich, die Chancen und Risiken dieser Technologie wissensbasiert zu reflektieren und ggf. in der Praxis nutzbar zu machen. Dies gilt vor allem dann, wenn das Werkzeug auch aktiv in die Lehre eingebunden und über die Studierenden als zukünftige Lehrkräfte in die breite Gesellschaft getragen wird.

4 Resümee

Zusammenfassend hat dieser Beitrag den Versuch unternommen, einen ersten Blick auf die Wissensschöpfung und Wissensdistribution in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu unternehmen. Aufgrund der notwendigerweise starken Aggregation bei der Betrachtung einer ganzen Disziplin ist es dabei nicht möglich, die zahlreichen und

wichtigen Detailargumente einzelner Ansätze zum Tragen zu bringen, sodass stellenweise Argumente mit einer gewissen Unschärfe verbunden sind (z. B. das Verhältnis von explizitem und implizitem Wissen, Erfahrungen und Handeln, die Frage, ob implizites Wissen überhaupt Wissen ist usw.).

Auf Grundlage der dargestellten Gedanken erscheint es wichtig, dass sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im verstärkten Maße auch betrieblichen und hochschulischen Zielgruppen der beruflichen Bildung und den damit verbundenen beruflichen Bildungsprozessen zuwendet, um die Entwicklungen in diesem Bereich aktiv mitzugestalten (vgl. dazu auch Euler und Severing 2022). Sollte sich eine verstärkte Durchdringung beruflicher Bildung mit akademischen Elementen durchsetzen, wovon auszugehen ist, wäre z. B. zu überlegen, auch Lehrkräfte für das Lehramt an berufsbildenden Schulen auf die Lehre akademischer Inhalte vorzubereiten und damit die Berufsperspektiven zu erweitern.

Von zentraler Bedeutung ist dabei, dass die Herstellung der Handlungsfähigkeit in der Forschung nicht aus dem Blick gerät, denn die Integration akademischer Inhalte (im Sinne expliziten Wissens) führt nicht automatisch zu besserem bzw. erfolgreichem Handeln (Böhle 2017; Gruber et al. 2000; Neuweg 2004; 2020; Rauner 2017; Renkl et al. 1994). Folglich sollte Forschung den Fokus verstärkt darauf legen, wie sich Konzepte und Interventionen auf das tatsächliche Handeln auswirken, und nicht bei der Erfassung von (explizitem) Wissen stehen bleiben.

Der Aufwand für diese Art von Studien ist sicherlich deutlich höher einzuschätzen als für Studien, die „nur“ etablierte Instrumente wie Fragebögen, Tests oder Interviews verwenden. Bei der Bewältigung dieser Herausforderungen könnten Strukturen, wie ein Zentralarchiv für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, aber auch der Einsatz neuer Werkzeuge, wie z. B. Künstliche Intelligenz, unterstützen. Gleichzeitig verlangen diese Strukturen und Instrumente einen höheren Organisationsgrad innerhalb einer Disziplin mit entsprechenden Aushandlungsprozessen. Die Konzentration auf wenige, dafür aber aufwendigere Studien lässt auf der Grundlage der Ergebnisse von Park et al. (2023) eine erhöhte Chance für „bahnbrechende“ Entdeckungen erwarten und könnte den eingegangenen Aufwand rechtfertigen.

Literaturverzeichnis

- Abs, H. J., Kuper, H. & Martini, R. (2020). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742419>
- Alesi, B. & Teichler, U. (2013). Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland. In E. Severing & U. Teichler (Hrsg.), *Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen?* (S. 19–39). wbv Publikation.
- Alpizar, D., Adesope, O. O. & Wong, R. M. (2020). A meta-analysis of signaling principle in multimedia learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 68, 2095–2119. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09748-7>

- Audi, R. (2010). *Epistemology: A contemporary introduction to the theory of knowledge* (3. Aufl.). Routledge Contemporary Introductions to Philosophy Ser. Routledge. <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10422144>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bildung in Deutschland: Bd. 2022*. wbv Publikation. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022> <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Bianchini, S., Müller, M. & Pelletier, P. (2022). Artificial intelligence in science: An emerging general method of invention. *Research Policy*, 51(10), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2022.104604>
- Böhle, F. (2017). Subjektivierendes Handeln – Anstöße und Grundlagen. In F. Boehle (Hrsg.), *Arbeit als Subjektivierendes Handeln* (S. 3–34). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14983-3_1
- Böhle, F., Bolte, A., Neumer, J., Pfeiffer, S., Porschen, S., Ritter, T., Sauer, S. & Wühr, D. (2017). Subjektivierendes Arbeitshandeln – „Nice to have“ oder ein gesellschaftskritischer Blick auf „das Andere“ der Verwertung? In F. Böhle (Hrsg.), *Arbeit als Subjektivierendes Handeln* (S. 839–847). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14983-3_62
- Bosch, G. (2022). Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten – Mythos oder Realität? In S. Annen & T. Maier (Hrsg.), *Berichte zur Beruflichen Bildung. Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf: Ist die Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten Mythos oder Realität?* (S. 25–42). Bundesinstitut für Berufsbildung; Verlag Barbara Budrich.
- Bouley, F. (2017). *Kompetenzerwerb im Rechnungswesenunterricht: Eine Untersuchung in einer bilanzmethodischen und wirtschaftsinstrumentellen Lehr-Lern-Umgebung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17261-9>
- Brater, M. (2018). Berufliche Bildung. In F. Böhle, G. G. Voß & G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie* (2. Aufl., S. 539–575). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21704-4_17
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Datenreport zum Berufsbildungsbericht: Bd. 2021*. BBIB. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0035-0929-6>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz (2022). *Liste der zugeordneten Qualifikationen. Aktualisierter Stand: 1. August 2022*. https://www.dqr.de/dqr/sharedocs/downloads/media/content/2022_dqr_liste_der_zugeordneten_qualifikationen_01082022.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Bünning, F. (2010). Lernerfolge beim experimentierenden Lernen. *Lernen und Lehren*, 25(98), 67–72.
- Dengler, K. & Matthes, B. (2021). *Auch komplexere Tätigkeiten könnten zunehmend automatisiert werden*. <https://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-13.pdf>

- Deutscher, V. (2019). Berufliche Handlungskompetenz und ihre Diagnostik: zwischen Bildungsanspruch und Verwertbarkeitsforschung. In J. Seifried, K. Beck, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability* (S. 95–116). wbv Publikation.
- Deutscher Bildungsrat (1974). *Zur Neuordnung der Sekundarstufe II: Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen*. Klett.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2021). *IHK- und DIHK-Fortbildungsstatistik 2020*. <https://www.dihk.de/resource/blob/55284/2f35918dfef89a911060f531abe0d9e7/fortbildungsstatistik-2020-data.pdf>
- Dietzen, A. (2020). Implizites Wissen, Arbeitsvermögen und berufliche Handlungskompetenz. In R. Hermkes, G. H. Neuweg & T. Bonowski (Hrsg.), *Implizites Wissen: Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen* (S. 87–107). wbv Publikation.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Euler, D. & Severing, E. (2022). Berufliche und akademische Bildung: Mischen (im)possible? Das Konzept der studienintegrierenden Ausbildung. In S. Annen & T. Maier (Hrsg.), *Berichte zur Beruflichen Bildung. Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf: Ist die Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten Mythos oder Realität?* (S. 187–205). Bundesinstitut für Berufsbildung; Verlag Barbara Budrich.
- Faßhauer, U. & Severing, E. (2016). Duale Studiengänge: Stand und Perspektiven der Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung. In U. Faßhauer & E. Severing (Hrsg.), *Berichte zur Beruflichen Bildung: Bd. 19. Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung: Duale Studiengänge in Theorie und Praxis* (S. 7–17). wbv Publikation.
- Franz, C. & Voss-Dahm, D. (2011). Ohne Studium (k)eine Führungsposition? Nach wie vor starke Bedeutung von beruflichen Bildungsabschlüssen bei Führungskräften in der Privatwirtschaft. *IAQ-Report*, 1–10.
- Frommberger, D. & Hentrich, K. (2016). Das Duale Studium – derzeitiger Stand und Entwicklungsbedarfe. *Die berufsbildende Schule*, 68(2), 88–92.
- Gruber, H. (2007). Bedingungen von Expertise. In K. A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Talentförderung, Expertiseentwicklung, Leistungsexzellenz: Bd. 1. Begabt sein in Deutschland* (S. 93–112). LIT.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–156). Hogrefe.
- Grundmann, T. (2008). *Analytische Einführung in die Erkenntnistheorie. Analytische Einführungen in die Philosophie*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110211849>
- Guggemos, J. (2018). Analyse beruflicher Tätigkeitsfelder von Wirtschaftspädagogen/-innen anhand von Daten des Karriereportals XING. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114(4), 551–577. <https://doi.org/10.25162/zbw-2018-0019>
- Hacker, W. & Sachse, P. (2014). *Allgemeine Arbeitspsychologie: Psychische Regulation von Tätigkeiten* (3. Aufl.). Hogrefe.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen* (W. Beywl & K. Zierer, Hrsg.) (3., erw. Aufl. mit Index und Glossar). Schneider Verlag Hohengehren.

- Helm, C. (2016). *Lernen in offenen und traditionellen UnterrichtsSettings (LOTUS)* [Dissertation, Waxmann Verlag]. GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund.
- Hermkes, R., Neuweg, G. H. & Bonowski, T. (Hrsg.) (2020). *Implizites Wissen: Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004682w>
- Höffler, T. N. & Leutner, D. (2007). Instructional animation versus static pictures: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 17(6), 722–738. <https://doi.org/10.1016/j.learninst.ruc.2007.09.013>
- Horrihan, P. G. (2007). *Epistemology: An introduction to the philosophy of knowledge*. iUniverse Com.
- Jung, E.-M. (2012). *Gewusst wie? Eine Analyse praktischen Wissens. Ideen & Argumente*. DE GRUYTER. <http://www.degruyter.com/doi/book/10.1515/9783110258622> <https://doi.org/10.1515/9783110258622>
- Kiepe, K. (2021). *Stellen und Ausbildung der betrieblichen Ausbilder:innen* [Dissertation, Logos Verlag Berlin; Helmut-Schmidt-Universität]. GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 8, 11–29. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2
- Leibniz-Institut für Psychologie (2019). *Open Test Archive*. <https://www.testarchiv.eu/>
- Luan, H., Geczy, P., Lai, H., Gobert, J., Yang, S. J. H., Ogata, H., Baltés, J., Guerra, R., Li, P. & Tsai, C.-C. (2020). Challenges and Future Directions of Big Data and Artificial Intelligence in Education. *Frontiers in psychology*, 11, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.580820>
- Meyer, R. (2012). Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung (23), 1–17. http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf
- Minnameier, G. (2005). Wissen und Können im Kontext inferentiellen Denkens. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 183–203). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07736-7_9
- Minnameier, G. (2007). Den Teufel mit dem Beelzebub ausgetrieben? – Die Theorie des impliziten Wissens in der expliziten Kritik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103(4), 569–580.
- Moser, P. K. (2002). Introduction. In P. K. Moser (Hrsg.), *Oxford handbooks in philosophy. The Oxford handbook of epistemology* (S. 3–24). Oxford University Press.
- Neef, C. (2009). Handlungsorientierter oder traditioneller Unterricht: Welches Konzept fördert berufliche Handlungskompetenz und Lernmotivation? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 105(2), 290–299. <https://doi.org/10.25162/zbw-2009-0018>
- Neu, A. & Elsholz, U. (2022). Dimensionen der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung. In S. Annen & T. Maier (Hrsg.), *Berichte zur Beruflichen Bildung. Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf: Ist die Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten Mythos oder Realität?* (S. 72–89). Bundesinstitut für Berufsbildung; Verlag Barbara Budrich.

- Neuweg, G. H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Zugl.: Linz, Univ., Habil.-Schr., 1998 (3. Aufl.). *Internationale Hochschulschriften*: Bd. 311. Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 583–614). Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2020). Implizites Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 764–769). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-093>
- Nickolaus, R. (2010). Einflüsse der Methodenwahl auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung – eine Übersicht zu Ergebnissen empirischer Untersuchungen. *Lernen & Lehren*, 25(98), 56–61.
- Park, M., Leahey, E. & Funk, R. J. (2023). Papers and patents are becoming less disruptive over time. *Nature*, 613(7942), 138–144. <https://doi.org/10.1038/s41586-022-05543-x>
- Pfeiffer, S. (2012). Wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen, ihre Bedeutung in innovativen Unternehmen und was das mit (beruflicher) Bildung zu tun hat. In E. Kuda, J. Strauß, G. Spöttl & B. Kaßbaum (Hrsg.), *Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung* (S. 203–219). VSA; Verlag Hamburg.
- Pfeiffer, S. & Suphan, A. (2015). *Das Corporate Design der Universität Hohenheim Der AV-Index. Lebendiges Arbeitsvermögen und Erfahrung als Ressourcen auf dem Weg zu Industrie 4.0*. <https://www.sabine-pfeiffer.de/files/downloads/2015-Pfeiffer-Suphan-final.pdf>
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 543. Suhrkamp.
- Pritchard, D. (2006). *What is this thing called knowledge? What is this thing called?* Routledge.
- Rauner, F. (2017). *Grundlagen beruflicher Bildung: Mitgestalten der Arbeitswelt*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004560w>
- Rausch, A., Deutscher, V., Seifried, J., Brandt, S. & Winther, E. (2021). Die web-basierte Bürosimulation LUCA – Funktionen, Einsatzmöglichkeiten und Forschungsausblick. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(3), 372–394. <https://doi.org/10.25162/zbw-2021-0017>
- Reetz, L. (2006). Kompetenz. In F.-J. Kaiser & G. Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2. Aufl., S. 305–307). Klinkhardt.
- Renkl, A., Gruber, H., Mandl, H. & Hinkofer, L. (1994). Hilft Wissen bei der Identifikation und Kontrolle eines komplexen ökonomischen Systems? *Unterrichtswissenschaft*, 22(3), 195–202.
- Schley, T., Kohl, M., Diettrich, A. & Hauenstein, T. (2020). *Die Akzeptanz des Fortbildungsabschlusses „Geprüfte Berufspädagogin / Geprüfter Berufspädagoge“*. Studie im Rahmen der Berufsbildungsforschungsinitiative des BMBF. Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb). <https://doi.org/10.25656/01:21270>
- Seifried, J. & Sembill, D. (2010). Empirische Erkenntnisse zum handlungsorientierten Lernen in der kaufmännischen Bildung. *Lernen & Lehren*, 25(98), 61–67.

- Seufert, S., Guggemos, J. & Ifenthaler, D. (2021). Zukunft der Arbeit mit intelligenten Maschinen: Implikationen der Künstlichen Intelligenz für die Berufsbildung. In S. Seufert, J. Guggemos, D. Ifenthaler, H. Ertl & J. Seifried (Hrsg.), *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft: Bd. 31. Künstliche Intelligenz in der beruflichen Bildung: Zukunft der Arbeit und Bildung mit intelligenten Maschinen?! (S. 9–27)*. Franz Steiner Verlag. <https://doi.org/10.25162/9783515130752>
- Seufert, S., Guggemos, J., Ifenthaler, D., Ertl, H. & Seifried, J. (Hrsg.) (2021). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft: Bd. 31. Künstliche Intelligenz in der beruflichen Bildung: Zukunft der Arbeit und Bildung mit intelligenten Maschinen?!* Franz Steiner Verlag. <https://doi.org/10.25162/9783515130752>
- Stanat, P. (2014). *Bereitstellung und Nutzung quantitativer Forschungsdaten in der Bildungsforschung: Memorandum des Fachkollegiums „Erziehungswissenschaft“ der DFG*. https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/grundlagen_dfg_foerderung/forschungsdaten/richtlinien_forschungsdaten_bildungsforschung.pdf
- Sticca, F., Rohr-Mentele, S. & Forster-Heinzer, S. (2018). Kompetenzentwicklung von kaufmännischen Lernenden (Teilprojekt 1). In D. Holtsch & F. Eberle (Hrsg.), *Untersuchungen zu Lehr-Lernprozessen im kaufmännischen Bereich: Ergebnisse aus dem Leading House LINCA und Schlussfolgerungen für die Praxis (S. 60–87)*. Waxmann.
- Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C. & Schmid, R. F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational Research*, 81(1), 4–28. <https://doi.org/10.3102/0034654310393361>
- Vasylenko, A., Gamon, J., Duff, B. B., Gusev, V. V., Daniels, L. M., Zanella, M., Shin, J. F., Sharp, P. M., Morscher, A., Chen, R., Neale, A. R., Hardwick, L. J., Claridge, J. B., Blanc, F., Gaultois, M. W., Dyer, M. S. & Rosseinsky, M. J. (2021). Element selection for crystalline inorganic solid discovery guided by unsupervised machine learning of experimentally explored chemistry. *Nature communications*, 12(1), 1–12. <https://doi.org/10.1038/s41467-021-25343-7>
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies (S. 45–65)*. Hogrefe.
- Wolter, A. (2016). Der Ort des dualen Studiums zwischen beruflicher und akademischer Bildung: Mythen und Realität. In U. Faßhauer & E. Severing (Hrsg.), *Berichte zur Beruflichen Bildung: Bd. 19. Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung: Duale Studiengänge in Theorie und Praxis (S. 39–60)*. wbv Publikation.
- Wolter, A. & Banscherus, U. (2012). Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – “A never ending story“? In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! (S. 21–36)*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_2

Autor

Prof. Dr. Florian Berding, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Fachbereich 3: Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen, Arbeitsgruppe Berufliche Bildung. Florian.Berding@uni-hamburg.de; <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/berding-f.html>

Desiderata auf dem Weg zu einer Kartografierung beruflichen Wissens und einer Bewertung der Akademisierung der Berufsbildung

Ein Kommentar zu Florian Berdings „Perspektiven auf den Umgang mit Wissen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“

GEORG HANS NEUWEG

Zusammenfassung

Die Frage nach den Wissensvoraussetzungen beruflicher Handlungsfähigkeit hat durch den Trend zur Akademisierung der Berufsbildung weiter an Bedeutung gewonnen. Der Beitrag skizziert drei Herausforderungen, die die Disziplin bewältigen wird müssen, wenn sie berufliches Wissen angemessen ausdifferenzieren und zum Akademisierungstrend Stellung beziehen möchte.

Schlagerwörter: berufliche Handlungsfähigkeit, Akademisierung der Berufsbildung, implizites Wissen

Abstract

Due to the trend towards academization of vocational education, the question of the knowledge prerequisites for professional competence has gained further importance. The article outlines three challenges that the discipline will have to overcome if it wants to differentiate vocational knowledge appropriately and take a stand on the trend towards academization.

Keywords: professional competence, academization of vocational education, tacit knowing

Florian Berding hebt mit der Feststellung an, der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sei „die Klärung der Rolle von Wissen für berufliche Lehr-Lern-Prozesse“ aufgegeben (Berding in diesem Band, S. 190). Zwar merkt er selbstkritisch an, sein Wissensbegriff sei „eher vage gehalten“ (ebd.). Klar sei aber, dass es für erfolgreiches Handeln mindestens zweier Wissensarten bedürfe. Denn die im Beruflichen so zentrale Handlungsfähigkeit sei nicht bloß auf sprachlich zugängliches (explizites) Wissen zurückzuführen. Dieses könne vielmehr träge bleiben, wenn sich ihm nicht schwer artikulierbares

(implizites) Erfahrungswissen beigeselle, das durch Imitation und Übung vor allem im Arbeitsprozess erworben werde (ebd., S. 191f.). Das habe nicht nur Konsequenzen für die Kompetenzdiagnose, die sich nicht an der Fähigkeit zu verbalen Beschreibungen, sondern am Kriterium der tatsächlichen Handlungsfähigkeit in der beruflichen Praxis orientieren müsse (ebd., S. 193). Zu fragen sei auch nach den „Konsequenzen für die Gestaltung der Strukturen beruflicher Bildung“ (ebd., S. 189).

Weil nun aber die Disziplin der Modellierung impliziten Wissens bislang nicht hinreichend Aufmerksamkeit geschenkt habe, sei zum einen ein erneuter Diskurs über die Voraussetzungen von Handlungsfähigkeit wünschenswert, an dessen Ende „ein umfangreiches Modell“ zum Zusammenhang zwischen der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und dem Aufbau von Handlungsfähigkeit stehen könnte, „welches ähnlich wie die Standardmodelle in der Physik den gesamten Wissensstand zusammenfasst und einer empirischen Prüfung und Weiterentwicklung zugänglich macht“ (ebd., S. 194).

Zum anderen freilich: Wenn in westlichen Gesellschaften das „objektive“ Arbeitshandeln das „subjektive“ mehr und mehr verdrängt (Terminologie nach Böhle 2017), nimmt die Bedeutung expliziten Wissens zu. Theoretisches und systematisches Wissen, wissenschaftliche Denkweise und Reflexivität erscheinen dann bedeutsamer denn je (S. 194f.), was am Trend zur Akademisierung der Berufsbildung ablesbar sein mag. Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in ihrem Fokus auf Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen liege, so Berding, in diesem Akademisierungstrend eine strategische Gefahr, die nur abgewendet werden könne, wenn diese sich unter anderem dem tertiären Bereich stärker zuwendet (ebd., S. 198f.).

Der folgende Kommentar nimmt diese beiden Stränge in Berdings Gedankenführung auf. Wichtige Wege, die die Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf dem Weg zu einer Kartografierung beruflichen Wissens und einer differenzierten Positionierung zur Akademisierung der Berufsbildung zurückzulegen hat, werden in Form dreier Desiderata ausgedeutet.

1 Erstes Desiderat: Kognitionsphilosophische und -psychologische Grundlagenarbeit zur Klärung des Konzepts des impliziten Wissens

Berdings These, dass berufliche Handlungskompetenz nicht bloß auf explizites Wissen zurückgeht, wird in der Disziplin nicht auf Widerspruch stoßen. Im Gegenteil wurde und wird das Problem des „trägen Wissens“ im ab den 1980er-Jahren viel diskutierten Konzept der Handlungsorientierung recht direkt adressiert. Letzteres ist in der berufs- und wirtschaftspädagogisch zentral relevanten Variante wiederum entscheidend durch die Handlungsregulationstheorie geprägt worden. In den 1990er-Jahren tauchen außerdem Bezugnahmen auf den lerntheoretischen Konstruktivismus auf, in denen das Konzept situierter Kognition eine große Rolle spielt.

Der auf Vorarbeiten von Ryle (1949), Polanyi (1958), Schön (1983) und die Gebrüder Dreyfus (1987) zurückgehende „tacit knowing view“ (Neuweg 2005, 2010) und mit ihm das Konzept des impliziten Wissens wurden bislang in der Disziplin aber nicht flächig rezipiert. Während dieser im Bereich der Expertiseforschung (bspw. Harteis, Billett & Gruber, 2020), in der Industrie- und Arbeitssoziologie (bspw. Böhle 2017, 2020; Merl 2021), in der Lehrerbildung (vgl. bereits Bromme 1992) oder in der Pflegedidaktik (bspw. Darmann-Finck 2010, 2020) auf erhebliches Interesse gestoßen ist, ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, von Ausnahmen abgesehen (bspw. Lempert 2007a, 2007b, Dietzen 2020, Hermkes, Neuweg & Bonowski 2020, Rauner 2007), bisher zurückhaltend oder kritisch (Minnameier 2007) geblieben.

Für die Entwicklung des von Berding reklamierten Standardmodells zum Zusammenhang zwischen Lehr-Lern-Prozessgestaltung und Handlungsfähigkeit bedürfte es eines grundlagentheoretischen kognitionspsychologischen und epistemologischen Diskurses. Wie dringlich dieser wäre, zeigt sich zum Beispiel daran, dass sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bei ihrer Suche nach kognitionstheoretischen Anleihen durch die paradigmatische Unverträglichkeit der psychologischen Handlungstheorie mit konstruktivistischen Ansätzen nicht wirklich beeindruckt hat lassen (Neuweg 2001). Es zeigt sich auch an dem sehr erstaunlichen Phänomen, dass das philosophische Hauptwerk zur Begründung des Unterschiedes zwischen explizitem Wissen (knowing-that) und praktischem Können (knowing-how), Ryles Auseinandersetzung mit dem „Begriff des Geistes“ (Ryle 1949), im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs bis heute keine systematische Rolle spielt. Hier nachzuarbeiten wäre wichtig, um neben der zweifellos erheblichen Modellierungsreichweite der Handlungsregulationstheorie auch deren intellektualistische Verkürzungen besser zu erkennen (Neuweg 2020, S. 96 ff.). Die „vollständige Handlung“ ist nämlich konzipiert als Doppelakt von Denken und Tun, weniger gut gefasst werden können damit Formen intuitiv-improvisierenden Handelns – wie nicht zuletzt einer der prominentesten Vertreter der Handlungsregulationstheorie selbst erkannt hat (Volpert 2003). Und nicht zuletzt liegt vielen Versuchen der Kompetenzmodellierung und -messung ungebrochen die Annahme eines Paarlauferes zwischen explizitem Wissen und beruflicher Handlungsfähigkeit zugrunde. Wenn aber beispielsweise keine vier Prozent der Auszubildenden imstande sind, Entscheidungen in mäßig komplexen beruflichen Anforderungssituationen zu treffen, dann ist es offensichtlich unangemessen, bloß deklaratives Wissen als Mindeststandard in der Ausbildung zum Industriekaufmann/zur Industriekauffrau anzusetzen (Winther & Klotz 2016; zur Kritik an der Kompetenzmodellierung und -messung im Lehrerberuf vgl. Neuweg 2014).

Einen möglichen Grund für die bislang noch nicht hinreichende Auseinandersetzung mit der Wissensfrage und ihren epistemologischen und kognitionspsychologischen Prämissen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik deutet Berding an, wenn er anführt, dass es angesichts der exponentiell wachsenden Wissensbestände vor allem für den wissenschaftlichen Nachwuchs schwierig geworden sei, sich mit einem Thema hinreichend lange, also über mehrere Jahre oder Jahrzehnte, zu beschäftigen (Berding, S. 199 f.). Als erfahrener Gutachter wird man Berdings Eindruck sicher teilen können:

Man nimmt beeindruckt die zunehmende methodische Kompetenz und zugleich besorgt die immer schwächer werdende Theoriebasis zur Kenntnis, die so manches eingereichte Manuskript offenbart.

2 Zweites Desiderat: Kartografierung der potenziellen Wissensgrundlagen kompetenten Berufshandelns

Im neu zu belebenden Diskurs über die Voraussetzungen beruflicher Handlungsfähigkeit dürfte es aber nicht bei Versuchen der begrifflichen Klärung, der paradigmatischen Verortung und der Modellierung impliziten Wissens bleiben. Vielmehr wäre erforderlich, die berufsbedeutsamen Wissensbestände mehrdimensional zu kartografieren. Schlichte Begriffspaare, die ein explizites von einem impliziten, ein deklaratives von einem prozeduralen oder ein „theoretisches“ von einem „praktischen“ Wissen unterscheiden, sind dafür nicht ausreichend. Vielmehr bedarf es stärker ausdifferenzierter Systematiken, in denen das seinerseits vielschichtige kanonische und explizite berufliche Fachwissen, das kontextuierte und lokale berufliche Wissen und Können und die Aspekte und Facetten der im Gefolge von Erfahrung entstehenden idiosynkratischen und in hohem Maße impliziten persönlichen Wissensbestände Berücksichtigung finden (zu Letzterem vgl. Harteis, Billett & Gruber 2020).

Ein aktuelles Beispiel dafür ist eine recht vorläufige, aber sehr interessante Klassifikation, die zum Zwecke der vergleichenden Betrachtung der Berufsbildungssysteme in Europa entwickelt worden ist (vgl. v. a. Cedefop 2022, S. 26 ff.; 2023, S. 27 ff., 37 ff.). Sie geht von der Unterscheidung zwischen theoretischem (explizitem) und praktischem (implizitem) Wissen aus, der durchaus ein zentraler Stellenwert beigemessen wird, denn diese „perpetuates a millennia-old problem of theory and practice, mind and body or know-how and know-that“ (Cedefop 2023, S. 38). Weiterführend und inspirierend sind dann aber die unter anderem von Hordern (2016), Winch (2010) und Wittig (2022) inspirierten weiteren Unterscheidungen. Zum einen wird in beiden Bereichen zwischen Spezialwissen und nicht-spezialisiertem Wissen (Allgemeinwissen bzw. -können) unterschieden. Zum Zweiten wird innerhalb des Spezialwissens zwischen grundlegenden, beruflichen und kontextuierten Wissensbeständen differenziert (Tab. 1).

Eine Schwäche der Systematik liegt sicher darin, dass sie dazu verführt, das Implizite ganz in das praktische Können zu verlagern. Eine wesentliche Einsicht Polanyis, der als Schöpfer des Konzepts des *tacit knowing* gilt, würde damit aber verkannt: „A wholly explicit knowledge is unthinkable“ (Polanyi 1969, S. 144). Auch dem expliziten *knowing-that* liegt ein Implizites im zweifachen Sinne zugrunde, erstens in Form der Bedeutung der Expliziten (Verstehen ist kein ausschließlich expliziter Prozess!), zweitens in Form der unausgesprochenen Prämissen hinter jedem expliziten Wissensrahmen (vgl. dazu ausführlich Neuweg 2020, S. 299 ff.).

Tabelle 1: Eine Wissensklassifikation aus berufspädagogischer Perspektive (vgl. CEDEFOP 2022, 2023, Wittig 2022; eigene Integration)

theoretisches Wissen (explizit, <i>knowing that</i>)	grundlagenwissenschaftliches Wissen	Wissen aus den Wissenschaften, z. B. Physik, Chemie, Mathematik, Geschichte, Grammatik
	angewandt-wissenschaftliches Wissen	explizites kanonisches Berufswissen, z. B. Maschinenbau, Architektur, BWL
	situiertes (kontextspezifisches) Wissen	situiertes, berufs- oder unternehmensspezifisches know-that, das lesend erworben werden kann, z. B. Wissen um Kundenadressen, Wissen um Speicherorte
	nicht-spezialisiertes Allgemeinwissen	explizites Alltagswissen, wie es nach Ende der Schulpflicht zu erwarten ist
praktisches, erfahrungsbasiertes Wissen (häufig implizit, <i>knowing how</i>)	wissenschaftsorientiertes Allgemeinwissen	<i>scientific literacy</i> und wissenschaftliches Denken, z. B. Bewertung von Quellen, Anwendung des Satzes vom ausgeschlossenen Dritten, Durchführung von Regressionsanalysen
	kontextunabhängiges Berufskönnen	Beherrschung des Gebrauchs berufstypischer Werkzeuge und des Einsatzes berufstypischer Techniken, z. B. CAD-Systeme, Projektmanagement am Bau
	situiertes (kontextspezifisches) Wissen und Können	berufsspezifische oder unternehmensspezifische (sitierte) Wissensbestände und <i>skills</i> , die am Arbeitsplatz erlernt werden, z. B. Umgang mit speziellen Kunden, Wissen, wen man um Rat fragen kann
	nicht-spezialisiertes Allgemeinwissen	transversale Kompetenzen, z. B. Rechnen, Schreiben, soziale Kompetenzen, Führungskompetenz

Als Heuristik ist sie aber von erheblichem berufspädagogischem Wert. Anhand der Systematik lässt sich beispielsweise das Theorie-Praxis-Problem vielschichtig diskutieren, weil deutlich wird, dass, wer den „mangelnden Praxisbezug“ einer Bildungsmaßnahme beklagt, recht Unterschiedliches meinen kann, nämlich zum Beispiel (a) ein Zuviel an allgemeiner auf Kosten beruflicher Bildung, (b) ein Zuviel an theoretischem Wissen und ein Zuwenig an Erfahrungswissen oder (c) ein Zuwenig an situiertem Wissen. Ein weiterer Vorzug der Systematik ist darin zu sehen, dass sie erkennbar macht, dass durchgängig Explizites und Implizites zusammenspielen und daher eine schlichte Unterscheidung zwischen „Theorie“ und „Praxis“ eher irre- als weiterführend ist. Zu allen Formen expliziten Wissens existieren Pendanten in Form von Erfahrungswissen, die sinnvolle Formen der (im weitesten Sinne des Wortes) Dualisierung von Bildungsgängen erfordern. Und nicht zuletzt ist unschwer erkennbar, dass die Relevanz der einzelnen Bereiche sich von Beruf zu Beruf und von Bildungsgang zu Bildungsgang unterscheidet. Holzschnittartig vereinfacht: Bis zur Erfüllung der Schulpflicht dominiert die Vermittlung nicht-spezialisierten Allgemeinwissens und -könnens; Gymnasien vermitteln grundlagenwissenschaftliches Wissen und wissenschaftsorientiertes Allgemeinwissen, berufsbildende Schulen vorrangig explizites kanonisches Berufswissen und kontextunabhängiges Berufskönnen; im Betrieb und am Arbeitsplatz wird situiertes Wissen und Können erworben.

Eine Topografie der berufsbedeutsamen Wissensbestände lädt in der Folge dazu ein, die zu diesen Wissensformen führenden Lehr-Lern-Prozesse zu klassifizieren. Auch dazu findet sich in einer CEDEFOP-Studie ein (wenn auch stark vereinfachender) Vorschlag (Tab. 2).

Tabelle 2: Berufliche Lehr-Lern-Arrangements (vgl. CEDEFOP 2022, S. 28)

		schulisch		außerschulisch
		Klassenzimmer/ Hausarbeit	Workshops/ Labore	Arbeitsplätze/ Unternehmen
allgemein	beruflich	(a) allgemeines/akademisches Wissen (z. B. Mathematik, Chemie, Fremdsprachen)	(z. B. Lernen im Sprachlabor oder im Chemielabor)	(z. B. Verbessern von Kommunikations- oder Teamfähigkeit)
	beruflich	(b) theoretisches berufliches Wissen (z. B. Marketing, Maschinenbau, domänenspezifische Fremdsprachenkenntnisse)	(c) praktische berufliche Fähigkeiten (z. B. Freihandzeichnen, Programmieren)	(d) arbeitsplatzspezifische Fähigkeiten (unternehmensspezifisches, lokales Wissen)
		theoretisch	praktisch	

3 Drittes Desiderat: Revitalisierung des (berufs)bildungstheoretischen Diskurses

Zu den empfindlichsten Kollateralschäden der an sich begrüßenswerten empirischen Wende in der Erziehungswissenschaft gehört eine erhebliche Stilllegung des bildungstheoretischen Diskurses. Auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik scheint die Zeit der großen berufsbildungstheoretischen Entwürfe zumindest vorläufig vorbei zu sein. Nicht nur der Berufsbildungspolitik, auch der Berufsbildungswissenschaft fehlt jede kulturelle Leitidee, die den anstehenden Reformbewegungen eine bildungstheoretische Basis geben könnte. So kommt es, dass man allenfalls die Stimmen der Philosophen hört (etwa Liessmann 2006, Nida-Rümelin 2014), unsere Disziplin zu den großen berufsbildungspolitischen Fragen unserer Zeit und ihrer anthropologisch relevanten Dimension aber nicht allzu viel Substantielles zu sagen weiß: zur Erosion des Handwerks, zur Akademisierung der Berufsbildung, zur Verberuflichung des Akademischen, zur Entberuflichung von Arbeit, zum Vordringen des Digitalen und der Künstlichen Intelligenz in die Arbeitswelt und zum Trend zur Freizeitgesellschaft. Ihr droht sogar ein berufsbildungstheoretisch wirklich amüsanter Treppenwitz der Berufsbildungsgeschichte zu entgehen: Der Humboldtsche Stufengang der Bildung setzt sich mehr und mehr durch, weil das Berufliche aus der Schule verschwindet und in das Akademische wandert. Die Studierenden weiten an den Universitäten nicht mehr ihren Horizont im Kerschensteinerschen Sinne, sie spezialisieren ihn zusehends.

Im Lichte der recht intellektualistischen Konzeption der Handlungsregulationstheorie, vor deren Hintergrund berufliche Handlungsfähigkeit immer als Tandem von Wissen und Können, Denken und Tun erscheint, wird das nicht zum Problem. Zum Problem würde es aber, wenn „die beiden Bildungen“, die allgemeine und die berufliche, durch Vermengung tatsächlich „unrein“ würden – wie nicht nur Humboldt argwöhnte, sondern letztlich auch Kerschensteiner, der den Stufengang der Bildung ja nicht aufgehoben, sondern umgedreht wissen wollte. Überhaupt wäre es an der Zeit, sich noch intensiver neu abzuarbeiten an den durchaus vielschichtigen Einsichten, die Kerschensteiner vor nunmehr bald 120 Jahren ausformuliert hat. Niemand, so Kerschensteiner, werde Schreiner, weil er alles herzusagen vermöge, was er in seiner Lehrzeit auswendig gelernt habe. Primär handlungssteuernd sei nicht das Buch- und Gedächtniswissen, sondern ein sich nur langsam entwickelndes Erfahrungswissen, das dem Schaffen gleichsam als Nebenertrag erwachse und nur höchst eingeschränkt didaktisch präparierbar sei. Aber Kerschensteiner war auch der Auffassung, es gebe „kein wertvolles Schaffen [...] ohne ein gewisses Maß von Wissen, das heute nicht mehr ausschließlich auf dem Wege der persönlichen Erfahrung erworben werden kann“ (1907, S. 48), weshalb „sich das Erfahrungswissen mit dem Buchwissen vermählen muss“ (ebd., S. 51). Die dafür nützliche wissenschaftliche Eheberatung ist heute schwieriger denn je.

Auch hier offeriert die in Tabelle 1 dargestellte Systematik eine Reihe von Rückfragen, die in einer berufspädagogischen Zangenbewegung zu klären wären, in der kognitions- und handlungstheoretische mit bildungstheoretischen Zugängen zusammenfinden müssten: Verwässert die Akademisierung der Berufsbildung, insoweit sie zugleich Verberuflichung des Akademischen ist, die Idee der Einheit von Lehre und Forschung und den grundlagenwissenschaftlichen Charakter der Universitäten, und wenn ja, zu welchem Preis? Wo reicht für die Vermittlung expliziten kanonischen Berufswissens die berufsbildende Schule aus, wo ist eine tertiäre Bildung erforderlich? Was spricht dagegen, was dafür, eine solche tertiäre Bildung jenseits der Hochschulbildung anzusiedeln? Welche intelligenten Formen der Dualisierung von Berufsbildungsgängen legt die Einsicht in die Bedeutung des impliziten Wissens nahe und wie sind vorfindliche Vorschläge zu beurteilen (etwa Rauner 2018)?

Literaturverzeichnis

- Böhle, F. (Hrsg.) (2017). *Arbeit als Subjektivierendes Handeln. Handlungsfähigkeit bei Unwägbarkeiten und Ungewissheit*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14983-3>
- Böhle, F. (2020). Implizites Wissen und subjektivierendes Handeln. Konzepte und empirische Befunde aus der Arbeitsforschung. In R. Hermkes, G. H. Neuweg & T. Bonowski (Hrsg.), *Implizites Wissen. Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen* (S. 37–64). wbv Publikation.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*: Huber.

- Cedefop (2022). *The future of vocational education and training in Europe. Volume 1: the changing content and profile of VET: epistemological challenges and opportunities*. Publications Office of the European Union. Cedefop research paper; No 83. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/215705>
- Cedefop (2023). *The future of vocational education and training in Europe: 50 dimensions of vocational education and training: Cedefop's analytical framework for comparing VET*. Publications Office. Cedefop research paper, No 92. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/57908>
- Darmann-Finck, I. (2010). *Interaktion im Pflegeunterricht. Begründungslinien der interaktionistischen Pflegedidaktik*. Peter Lang.
- Darmann-Finck, I. (2020). Implizites Wissen in der Pflege und der Pflegeausbildung. In R. Hermkes, G. H. Neuweg & T. Bonowski (Hrsg.), *Implizites Wissen. Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen* (S. 109–129). wbv Media.
- Dietzen, A. (2020). Implizites Wissen, Arbeitsvermögen und berufliche Handlungskompetenz. In R. Hermkes, G. H. Neuweg & T. Bonowski (Hrsg.), *Implizites Wissen. Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen* (S. 109–129). wbv Media.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, St. (1987). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Rowohlt.
- Harteis, C., Billett, S. & Gruber, H. (2020). Expertiseentwicklung. Umwandlung von Wissen in Können. In R. Hermkes, G. H. Neuweg & T. Bonowski (Hrsg.), *Implizites Wissen. Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen* (S. 155–174). wbv Media.
- Hermkes, R., Neuweg, G. H. & Bonowski, T. (Hrsg.) (2020), *Implizites Wissen. Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004682w>
- Hordern, J. (2016). Differentiating knowledge, differentiating (occupational) practice. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(4), 453–469. <https://doi.org/10.1080/13636820.2016.1234506>
- Kerschensteiner, G. (1907). Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert. In *Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen* (S. 46–77). Teubner.
- Lempert, W. (2007a). Theorien der beruflichen Sozialisation. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103(1), 12–40.
- Lempert, W. (2007b). Vom „impliziten Wissen“ zur soziotopologisch reflektierten Theorie. Ermunterung zur Untertunnelung einer verwirrenden Kontroverse. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103(4), 581–596.
- Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung*. Zsolnay.
- Merl, T. (2021). *Ärztliches Handeln zwischen Kunst und Wissenschaft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21972-7>
- Minnameier, G. (2007). Den Teufel mit dem Beelzebub ausgetrieben? – Die Theorie des impliziten Wissens in der expliziten Kritik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103(4), 569–580.

- Neuweg, G. H. (2001). „Berufspraktisches Lernen“. Eine materialinduzierte Diskussion ausgewählter Problemzonen im gegenwärtigen berufsdidaktischen Diskurs. In H.-H. Kremer & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Konstruktion, Implementation und Evaluation komplexer Lehr-Lernarrangements – Fallbeispiele aus Deutschland, Niederlande und Österreich im Vergleich* (S. 142–174). Eusl.
- Neuweg, G. H. (2005). Der Tacit Knowing View. Konturen eines Forschungsprogramms. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101(4), 557–573.
- Neuweg, G. H. (2010). Der Tacit Knowing View – eine Diskussion zentraler Einwände. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106(4), 597–610.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 583–614). Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2020). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis* (4., aktual. Aufl.). Waxmann.
- Nida-Rümelin, J. (2014). *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. edition Körber-Stiftung.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. The University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1969). *Knowing and Being*. The University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Suhrkamp.
- Rauner, F. (2007). Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 40(1), 57–72.
- Rauner, F. (2018). *Der Weg aus der Akademisierungsfalle. Die Architektur paralleler Bildungswege*. LIT.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. Basic Books.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. University of Chicago Press.
- Volpert, W. (2003). *Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie* (3. Aufl.). artefact.
- Winch, C. (2010). *Dimensions of Expertise. A Conceptual Exploration of Vocational Knowledge*. Continuum.
- Winther, E. & Klotz, V. K. (2016). Berufliche Kompetenzniveaumodellierung: Eine Blaupause. *Unterrichtswissenschaft*, 44(2), 131–148.
- Wittig, W. (2022). The changing epistemology of VET. Reflections on analysing content change. *Hungarian Educational Research Journal*, 12(3), 276–289. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00043>

Autor

Prof. Dr. Georg Hans Neuweg, Johannes Kepler Universität Linz, Sozial- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät/Fachbereich für Pädagogik und Psychologie, Institut für Wirtschafts- und Berufspädagogik. georg.neuweg@jku.at, www.wipaed.jku.at

Disruptionen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik lassen implizites Wissen in den Fokus rücken

SUSANNE WEBER

Zusammenfassung

Disruptionen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erfordern eine stärkere Berücksichtigung des „impliziten Wissens“ als eine weitere zentrale Komponente der beruflichen Handlungsfähigkeit. In diesem Beitrag werden eine solche Verschiebung im Gegenstandsbereich der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP), Konsequenzen für die Erkenntnisgewinnung und eine notwendige unterstützende Forschungsinfrastruktur kritisch-konstruktiv diskutiert sowie Fragen zur weiteren Diskussion aufgeworfen.

Schlagworte: Disruptionen in der beruflichen Bildung, berufliche Handlungsfähigkeit, adaptive Expert:in, implizites Wissen, Pasteurs Quadrant, Forschungsinfrastruktur

Abstract

Disruptions in vocational and business education (VET) require a stronger consideration of "tacit knowledge" as another central component of professional agency. This paper critically and constructively discusses such a shift in the subject area of the discipline of vocational and business education (BWP), consequences for the acquisition of knowledge and of a necessary supporting research infrastructure. Finally, questions for further discussion are raised.

Keywords: disruptions in VET, professional agency, adaptive expert, implicit knowledge, Pasteur's quadrant, research infrastructure

1 Einführung

Akademisierung und Digitalisierung führen in der Argumentation von Berding zu Disruptionen, die eine unangemessene, einseitige Favorisierung des „expliziten Wissens“ bedeuten. Er argumentiert, dass durch die Digitalisierung an beruflichen Arbeitsplätzen Handlungsrouninen und einfache Entscheidungsprozesse automatisiert und damit primär kognitive Kompetenzen gefordert würden. Ebenso scheinen berufliche Fort- und Weiterbildungsberufe, die an die berufliche Ausbildung anschließen, eine geringere gesellschaftliche Reputation zu haben als akademische Ausbildungen.

Diese Einschnitte führten zu veränderten Bildungsentscheidungen junger Menschen und damit zu einer rückläufigen Nachfrage nach Ausbildungsplätzen in der Dualen Berufsausbildung bei gleichzeitig steigender Nachfrage nach (Dualen) Studienplätzen. Damit würden ein eher kognitives, systemisches, theoretisches Wissen oder eine wissenschaftliche Denkweise erforderlich – womit der Fokus einseitig und mit zunehmender Tendenz auf dem „expliziten Wissen“ läge (Berding in diesem Band, S. 195–198). Daher fordert Berding, den Gegenstandsbereich der BWP neu zu (über-)denken; dieses umso mehr als berufliches Handeln sowie berufliches Lehren und Lernen nicht nur in der klassischen Dualen Berufsausbildung und in beruflichen Schulen stattfinden, sondern auch an vielfältigen Arbeitsplätzen (ebd. S. 192–193; 198–199). Wenn die „Herstellung von *Handlungsfähigkeit*“ (ebd. S. 191) eine zentrale Zielgröße der BWP bleiben soll, dann müsste eine Verschiebung innerhalb des Gegenstandsbereichs der BWP dahingehend geschehen, dass neben anderen Wissensformen explizites Wissen und implizites Wissen sowie ihr Zusammenwirken im Hinblick auf eine berufliche Handlungskompetenz in den Fokus des Forschungs-, Lehr- und Lernprozesses zu rücken hätten. Diese (a) Verschiebung im Gegenstandsbereich hätte Konsequenzen (b) für den Bereich der Erkenntnisgewinnung (u. a. andere Methoden), aber auch für (c) die Aggregation und Distribution von Erkenntnissen mittels einer zielführenden Forschungsinfrastruktur (ebd. S. 190; 199–201). Wirkungen ergäben sich aber auch auf den strukturellen und organisatorischen Ebenen (z. B. sowohl für Auszubildende und Teilnehmende beruflicher Bildungsprogramme als auch für die Ausbildung des Bildungspersonals) (ebd. S. 197–198).

Meinen Kommentar werde ich entlang (a) der Verschiebungen im Gegenstandsbereich, (b) der Frage der Erkenntnisgewinnung und (c) der Forschungsinfrastruktur gliedern und abschließend jeweils ausgewählte weitergehende Fragen schlaglichtartig aufwerfen.

2 Verschiebungen im Gegenstandsbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Den integralen Bestandteil der beruflichen Aus- und Weiterbildung bilden nach meinem Verständnis Lehr-, Lern- und Entwicklungsprozesse, die einerseits auf Erwerbsarbeit und Professionalität hin ausgerichtet sind, die aber andererseits auch auf unbezahlte Arbeit (wie Wohltätigkeits- oder Gemeinwesenarbeit und ähnliche Tätigkeiten nach der Erwerbstätigkeit) vorbereiten (Weber 2013; Sonntag & Stegmaier 2007; Herzog 2019). Damit stellt die „Herstellung einer beruflichen *Handlungsfähigkeit*“ (Berding, S. 191) auch aus meiner Sicht für die BWP eine zentrale Zielgröße dar. Da in der BWP das Konzept der Handlungsfähigkeit vorwiegend in Anlehnung an die Handlungsregulationstheorie als „vollständige Handlung“ mit den übergreifenden Phasen der Planung, Umsetzung, Kontrolle – und damit primär mit Bezug zum expliziten Wissen – als berufliche Handlungskompetenz (§ 1 BBiG) modelliert wurde, scheinen unter Berücksichtigung aktueller Herausforderungen und damit verbundener Disrup-

tionen Erfahrungen und das implizite Wissen eine sinnvolle Ergänzung zu sein (inkl. Aspekten zur Sichtbarmachung, Vermittelbarkeit und Messbarkeit) (Abb. 1).

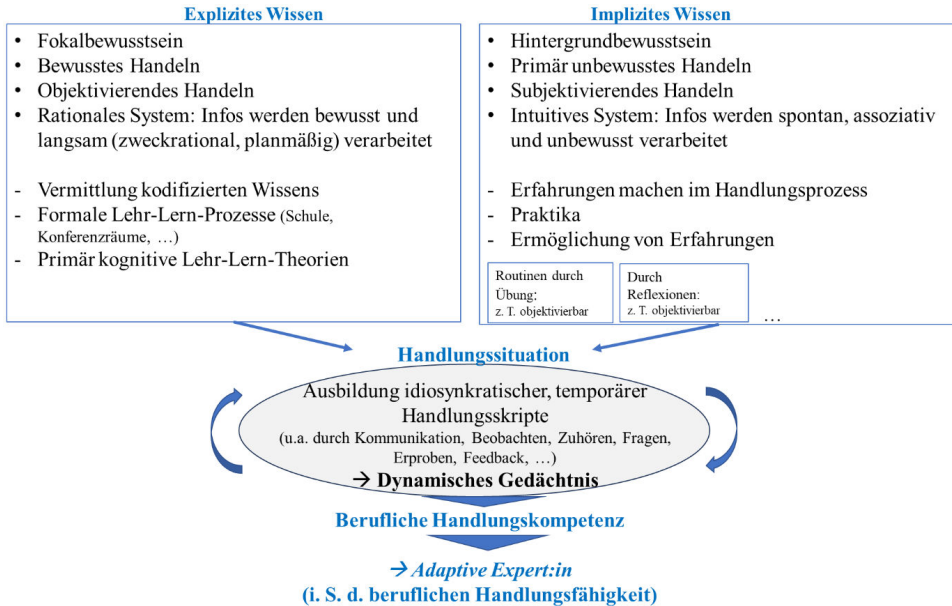


Abbildung 1: Implizites und explizites Wissen als konstitutive Komponenten der beruflichen Handlungskompetenz (eigene Darstellung in Anlehnung an Neuweg 2020a, b; Böhle 2020; Dietzen 2020; Harteis et al. 2020; Schwartz et al. 2005)

In der Abb. 1 skizziere ich kurz mein Verständnis der beiden Wissensformen und deren Zusammenwirken mit dem Ziel der Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz bzw. -fähigkeit (i. S. e. adaptiven Expertin/adaptiven Experten). Im Gegensatz zu Berding sehe ich als Grund für die stärkere Einbeziehung „impliziten Wissens“ in der vorgetragenen Argumentationskette nicht die Akademisierung und Digitalisierung als zentrale Treiber. Auch wenn Routinetätigkeiten automatisiert werden, bleiben Tätigkeiten wie Kundenservice und Beratung, wobei auch hierzu Erfahrung und implizites Wissen aufgebaut werden müssen (z. B. wenn es darum geht, in virtuellen Konferenzen den „richtigen Ton“, in Beratungen „nachhaltige Verhandlungsstrategien“, in der Teamarbeit ein „förderliches Lern- und Arbeitsklima“ zu schaffen oder im Recruiting via Social Media eine „adressatengerechte Sprache“ zu wählen). Selbst wenn es in der Buchführung nicht mehr um die Ausführung konkreter Buchungen geht, werden jetzt Kommunikationsfähigkeiten gebraucht, mittels derer die Zahlen und Zusammenhänge fachgerecht interpretiert und erklärt werden müssen, wobei es auch auf das Fingerspitzengefühl ankommt, denn die objektive Sachlage kann aus der Sicht eines halbvollen oder halbleeren Glases präsentiert werden. Hierzu braucht es dann auch die „Identifikation mit der Situation“ (Neuweg, 2020a; Böhle, 2020). So scheinen mir beide

Wissensformen sowohl auf der Ebene der Berufsausbildung als auch in akademischen Bildungsprogrammen relevant.

Die Dringlichkeit, den Fokus mehr auf Erfahrung und implizites Wissen zu legen, scheint mir eher mit Disruptionen zu korrespondieren, wie diese mit der Metapher der VUCA-Welt (Mack & Khare 2016) beschrieben werden: Damit sind Arbeitsprozesse aufgrund von Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Mehrdeutigkeit nicht mehr so klar plan- und vorhersehbar, dass die Grundlage der Handlungsplanung und -regulation eindeutig gegeben wäre (Herzog 2019). Damit wird auch explizites Wissen teilweise fragil, sprachlich weniger zugänglich und kann nicht mehr vollumfänglich als „Informationen, Theorien, Regel- und Lehrbuchwissen“ weitergegeben werden (Berding, S. 192). Vielmehr geht es um den Umgang mit unvorhersehbaren Ereignissen sowie die aktive Gestaltung der gemeinsamen ungewissen Zukunft (u. a. Herzog 2019), für die derzeit häufig nur wenig explizites Wissen vorliegt. Oft fehlen sogar auch Vorstellungen zur Struktur und Funktion von Arbeitsprozessen, zu digitalen Geschäftsmodellen (Strunz-Happe et al. 2022) oder zur Nutzung digitaler Tools und Problemlösungen (Wittmann & Neuweg 2021), die sich i. S. e. impliziten Wissens nur durch konkretes Handeln, Explorieren, Erproben etc. in konkreten Arbeitssituationen und Praktika erwerben lassen (Berding, S. 192).

Diese Verschiebungen korrespondieren aber auch mit Konsequenzen auf den verschiedenen Systemebenen (i. S. v. Bronfenbrenner, 1981, sowohl aus Sicht der Disziplin der BWP als auch im Hinblick auf die Gestaltung korrespondierender beruflicher Studiengänge und des Faches BWP).

Es stellen sich weitere Fragen:

- Welche Anteile an explizitem und implizitem Wissen sind notwendig für den Erwerb einer beruflichen Handlungskompetenz/-fähigkeit (a) auf dem Level einer dreijährigen Berufsausbildung, (b) dem Bachelorlevel, (c) dem Masterlevel, (d) dem Level am Ende des Referendariats, (e) nach der Berufseinstiegsphase von Lehrkräften?
- Wie müssen die Praxisphasen strukturell, inhaltlich, zeitlich organisiert sein, um berufliche Handlungen erproben, üben, entwickeln zu können? (ein oder zwei Berufsschultage oder gar weniger; Sequenzierung von Input- und Praxisphasen in der dreiphasigen Lehrerbildung; Wechsel zu einer Einphasigen Lehrerausbildung; Learning-on-the-job?)
- Wie müssten ggf. begleitete Berufseinstiegsphasen gestaltet sein? (Dauer, Mentoring)
- Wie sollten On-the-Job-Tätigkeiten bzw. Praktika ressourcentechnisch ausgestattet sein (finanziell und personell)?
- Steigt damit auch gleichzeitig die Bedeutung des Coaching, Feedbacks, von Reflexionen etc. auf dem Weg zur adaptiven Expertin/zum adaptiven Experten?
- Inwiefern ändern sich die Kriterien für Evaluationen und Assessments, wenn das kompetente Wissen oder die Expertise (a) zunehmend intuitiv und nicht mehr direkt beobachtbar ist und (b) eher idiosynkratisch wird?

3 Erkenntnisgewinnung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Mit seiner Forderung schickt Berding die Kolleginnen und Kollegen der BWP auf eine Reise durch **Pasteurs Quadranten** mit seinen Spannungen zwischen „Rigor“ und „Relevance“ (vgl. Abb. 2): mit dem Ziel einer „anwendungsorientierten strategischen Forschung“.

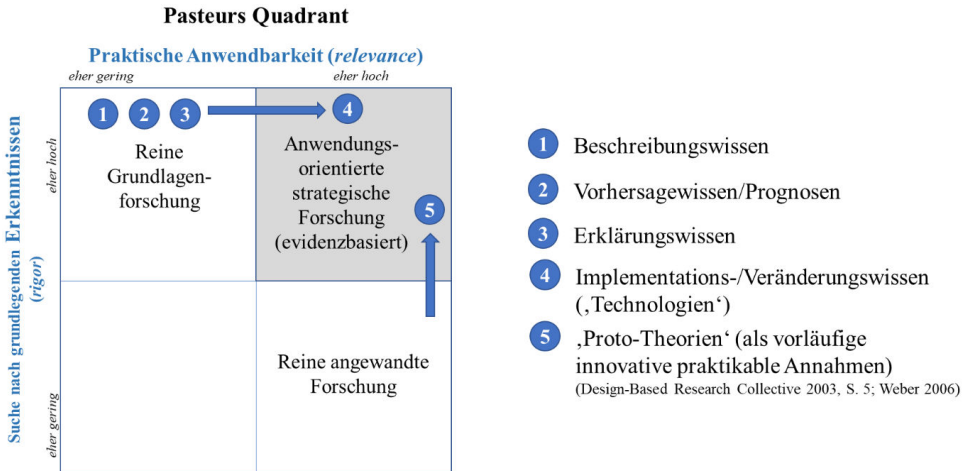


Abbildung 2: Pasteurs Quadrant mit seinen Spannungen zwischen „Rigor“ und „Relevance“ (eigene Darstellung in Anlehnung an Stokes 1997; Weber 2006, 2013)

Die hiernach wünschbare „anwendungsorientierte strategische (evidenzbasierte) Forschung“, die sowohl „wissenschaftlich bedeutsam (rigor)“ als auch praktisch bedeutsam (relevance)“ ist, setzt i. e. S. „(kausales) Erklärungswissen“ voraus, aus dem „technologisches Veränderungswissen“ abgeleitet wird. Diese „Ursache-Wirkungs-Aussagen“ sind nur in anspruchsvollen und umfassenden Forschungsdesigns (z. B. Experimente, Längsschnittstudien, randomisierte Stichproben, Kontrollvariablen/-gruppen) zu generieren (Rost 2005, S. 17; Prenzel 2012, S. 280; Beck, 2003). Voraussetzung ist zudem ein solides „Beschreibungs-“ und „Vorhersagewissen“, das eher im Bereich der „reinen Grundlagenforschung“ anzusiedeln ist (Prenzel 2012, S. 277; Rost 2005; Weber 2013). Da die Praxis der beruflichen Bildung bei gravierenden Problemen nicht warten kann, bis die theoretischen Grundlagen und das entsprechende Erklärungs- und Veränderungswissen generiert sind, scheint manchen Forscherinnen und Forschern der Weg der „reinen angewandten Forschung“ als sinnvoll – jedoch z. T. ohne systematische Planung von Designs und systematischer Begleitforschung. Dabei bleiben häufig wertvolle Erkenntnisse zu Gelingensbedingungen, Implementationshindernissen, Fehlern oder längerfristigen Wirkungen etc. unentdeckt und machen Replikationen schwierig bis unmöglich (Prenzel 2012, S. 282–283). Um diesen Zugang über die Praxis dennoch

fruchtbar zu machen, wurde insbesondere von Ann L. Brown (1992) das „Design-Experiment“ als Forschungsstrategie vorgeschlagen. Dabei geht es um die Erforschung von Lernphänomenen in realen Situationen mit dem Ziel einer Gestaltungs- und Veränderungsabsicht. Hierbei müssen allerdings verschiedene Prinzipien für pädagogische Interventionsprojekte erfüllt sein, um nicht nur als „relevance“, sondern auch als „rigor“ zu gelten (Shavelson & Towne 2002; Weber 2006, 2013). Auf diese Weise lassen sich bereits mittels des Beschreibungs- und Vorhersagewissens wissenschaftlich und praktisch bedeutsame Erkenntnisse gewinnen, die sich ggf. auf verschiedenen übergreifenden Systemebenen (u. a. nach Bronfenbrenner 1981) im Bildungskontext verorten lassen und erste Hinweise für die Akteure der beruflichen Bildung visualisieren können (Prenzel 2012, S. 280).

Wenn mit der Verschiebung im Gegenstandsbereich der BWP Erfahrungen und implizites Wissen stärker im Fokus stehen sollten, dann hat dieses auch Konsequenzen für die Erkenntnisgewinnung. Da implizites Wissen weitgehend nicht bewusst, nicht verbalisierbar und damit nicht direkt beobachtbar ist, kommen (wie Berding anmerkt) klassische Beobachtungs-/Erhebungsverfahren wie Fragebögen, schriftliche Tests, Versprachlichungen von Problemlöseprozessen im lauten Denken etc. an ihre Grenzen; denn dabei ist nicht klar, ob es sich um explizites und expliziertes Wissen zu gebildeten Routinen und Reflexionen oder aber um implizites Wissen im eigentlichen Sinne handelt (Berding, S. 194). Daher schlägt Berding vor, mittels „Eye-Tracking“-Verfahren Wahrnehmungen und Nutzungen des Umgangs mit digitalen Technologien (z. B. Lösung von authentischen Aufgaben im Rahmen einer technologiebasierten Bürosimulation) ohne sprachliche Äußerungen als implizites Wissen abzubilden (ebd., S. 194). Dieses scheint ein innovativer, vielversprechender Weg zur Generierung von Beschreibungs- und Vorhersagewissen zu sein, der wertvolle, wissenschaftlich bedeutsame Erkenntnisse (rigor) und gleichzeitig praktisches Handlungswissen (relevance) generiert. Hierzu müssten die Studien am aktuellen Forschungsstand des impliziten Wissens orientiert sein, mit anderen Forschungsmethoden ergänzt und kombiniert (u. a. Logfile-Analysen; parallele Video-Aufzeichnungen) und interdisziplinär eingebunden sein (Prenzel 2012, S. 280). Die gewonnenen Erkenntnisse könnten dann zur Weiterführung von Experimenten oder aber als erste Hinweise für die Gestaltung von Lehr- und Lernstrategien genutzt werden. Der Weg zum Erklärungs- und „technologischen“ Veränderungswissen ist allerdings länger.

Es stellen sich weitere Fragen:

- Auch wenn der Projektvorschlag eine hohe Objektivität und Reliabilität aufgrund von standardisierten beruflichen Arbeitsanforderungen aufzuweisen vermag, stellen sich unter der Perspektive der Validität Fragen nach dem Grad der Authentizität, aber auch, ob die Arbeitsanforderung nur explizites Wissen zur Lösung erfordert oder auch implizites Wissen (vgl. auch die Kritik von Berding, S. 193–194, an klassischen Erhebungsverfahren).
- Aus der technischen Sicht des „Eye-Tracking“ stellt sich die Frage, wie viel der komplexen beruflichen Handlung erfasst werden kann. Meines Wissens kann bei

diesem Verfahren nur auf ein bis zwei zuvor fixierte (Bildschirm-)Seiten Bezug genommen und nicht eine Interaktion wie das Öffnen verschiedener Dateien oder das Heranziehen und Bearbeiten von weiteren Materialien aus einer Datenbank etc. erfasst werden.

- Wie werden die erfassten Datenpunkte interpretiert? So bleibt offen, ob die Blicke und Blickbewegungen mit einem „lachenden“, einem „weinenden“ oder einem „zwinkernden“ Auge erfolgt sind, was eine wichtige Information zur Erfassung der Situation in der Beschreibung des impliziten Wissens wäre.
- Auch bezogen auf die Evaluationskriterien und den idiosynkratischen Teil des impliziten Wissens stellt sich die Frage nach dem „richtigen“ bzw. „machbaren“ (erfolgreichen) Handlungsergebnis, d. h. einer Benchmark.
- Eine Herausforderung stellt sich auch, wenn es das Ziel sein soll, implizites Wissen in eine übergreifende Metatheorie der beruflichen Bildung zur Förderung einer beruflichen Handlungskompetenz zu integrieren.

4 Konsequenzen für die Orchestrierung und Dissemination von Erkenntnissen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Berding fordert eine Forschungsinfrastruktur für die BWP: u. a. die Einführung von spezialisierten Zeitschriften, Sammelbänden, Reviewverfahren, Metastudien, VET Repository, Open Access-Veröffentlichungen etc., um einen „(neuen) Diskurs“ zur Modellierung impliziten Wissens, zu methodischen Zugängen, potenziellen Aggregationen von Modellen und Erkenntnissen und der Entwicklung einer „Metatheorie“ bzw. „Grande Theory“ zu eröffnen (Berding, S. 194). Es ist durchaus sinnvoll, das zentrale Zielkonzept der „beruflichen Handlungsfähigkeit“ inkl. des „impliziten Wissens“ konzentriert über einen längeren Zeitraum hinweg zu bearbeiten, um auch vor dem Hintergrund der neuen Herausforderungen wegweisende Innovationen zu generieren (ebd. 2023, S. 199–202). Hierzu sind informelle und formalisierte Strukturen notwendig, die den Informationsfluss innerhalb und zwischen den Disziplinen, aber auch nach außen in die Praxis, Politik und Wirtschaft unterstützen. So sind durch fortlaufende Studien und das mosaikartige Zusammensetzen von Erkenntnissen zu einem Theoriegebäude sowie wiederholte Überprüfungen mit möglichen Revisionen und Einschränkungen des Gültigkeitsbereichs belastbarere Theorien zu formulieren, die sich in weiteren Schritten zu einer Metatheorie bzw. Grande Theory weiterentwickeln lassen (vgl. Rost 2005, S. 16–18).

Für die Umsetzung eines solchen konzertierten Forschungsvorgehens schlägt Berding vor, ein Zentralarchiv unter Leitung der Sektion BWP einzurichten, die dieses ressourcenmäßig trägt (ebd., S. 199–201). Diesen Aspekt würde ich differenzierter betrachten: In den 50 Jahren ihres Bestehens hat die BWP vielfältige Möglichkeiten und Plattformen des Austausches innerhalb der Disziplin, aber auch interdisziplinär und international geschaffen (vgl. ausgewählte Aspekte in Abb. 3). Für Themen und Frage-

stellungen auf der Makroebene werden diesbezüglich bereits Daten vor allem im IAB, NEPS, BIBB und auf der Mikroebene im DIPF, IQB, BiBB vernetzt.

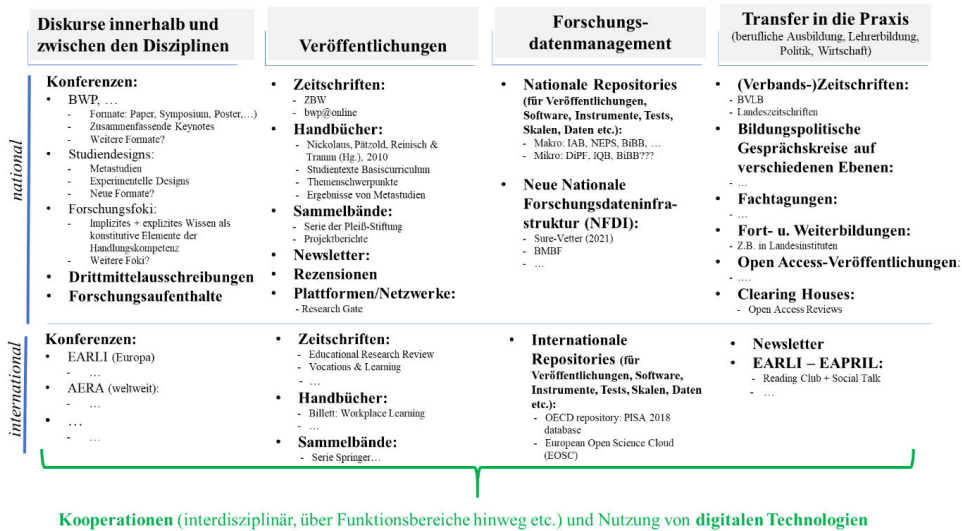


Abbildung 3: Orchestrierung und Dissemination von Forschungsergebnissen – ausgewählte Aspekte (eigene Darstellung)

Übergreifend wurde diese Intention der Orchestrierung und Dissemination von Forschungsergebnissen zur Förderung von Innovationen mit der Implementation der „Neuen Nationalen Forschungsdateninfrastruktur (NFDI)“ (BMBF 2023; NFDI 2023) auf der nationalen (Bundes- und Länder-)Ebene neu aufgesetzt und in ein internationales Forschungsnetzwerk integriert. Damit besteht eine Vernetzung zur European Open Science Cloud (EOSC) als Partner der NFDI, deren Ziel es ist, ein „Web of FAIR Data and Services“ (NFDI 2023) für die Wissenschaft in Europa zu entwickeln, wobei in einer multidisziplinären Umgebung Forscher:innen zur Unterstützung ihrer Arbeit Daten, Werkzeuge und Dienste veröffentlichen, finden und wiederverwenden können. Die EOSC basiert auf vorhandenen Infrastrukturen und Diensten, die von der Europäischen Kommission, den Mitgliedstaaten und den Forschungsgemeinschaften unterstützt werden (wie u. a. DFG, IQB) (NFDI 2023). Vor diesem Hintergrund scheint es weniger sinnvoll, lokale Archive aufzubauen. Vielmehr wäre es aus meiner Sicht wünschenswert, die zahlreichen und wertvollen Ergebnisse der BWP so aufzubereiten, dass sie (ggf. über die national bereits involvierten Institutionen) gleich im Nationalen und Europäischen Netzwerk integriert werden, wobei dieses als Ausgangspunkt, Unterstützung, Orchestrierung und Dissemination genutzt wird.

Es stellen sich weitere Fragen:

- Findet sich ein Konsens zu ausgewählten Fokusthemen, wie für „implizites Wissen“?
- Inwieweit sind die Kolleginnen und Kollegen der BWP bereit, trotz z. T. sehr unterschiedlicher Fragestellungen sowie paradigmatischer und methodischer Zugänge etc. in einen hier beschriebenen Diskurs einzusteigen und ihr Wissen in solchen Netzwerken zu teilen?
- Inwiefern erlauben es die strukturellen Bedingungen (u. a. Wissenschaftszeitgesetz), dass Nachwuchswissenschaftler:innen für ein Fokusthema Expertise aufbauen und diese dann auch gewinnbringend in Folgeprojekten einsetzen können (Berding, S. 199–200)?
- Inwiefern kann die „Masse“ an verfügbarem Wissen zeitgerecht für Projektbeantragungen, Forschungsinitiativen etc. aufgearbeitet werden (Berding, S. 201)?
- Inwiefern ergibt der Aufbau einer hier diskutierten Forschungsinfrastruktur separat für die BWP Sinn oder ist eine nationale Verortung ausgehend vom BiBB mit einer Verlinkung zu vergleichbaren internationalen Strukturen nicht sinnvoller und schneller, um einerseits auf das „Weltwissen“ zugreifen zu können und andererseits international sichtbar zu werden?

5 Abschließende Bemerkungen

Die in Berdings Impulsbeitrag geforderte Verschiebung im Gegenstandsbereich der BWP hin zu einer stärkeren Fokussierung des „impliziten Wissens“ sehe ich nicht als ein „Aushandlungsergebnis“ verschiedener konkurrierender theoretischer Modellierungen der beruflichen Handlungsfähigkeit, sondern vielmehr als notwendige Pragmatik, da die Grundlagen einer bisher guten Planungs- und Regulationssicherheit aufgrund der dynamischen Veränderungen in unserer Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Technologielandschaft nicht mehr gegeben sind. Das heißt, für viele berufliche Anforderungen reicht unser kodifiziertes (explizites) Wissen nicht mehr aus, sodass wir auf andere Wissensformen (inkl. des impliziten Wissens) zurückgreifen und neues Wissen schöpfen müssen. Dabei sollten wir die Berufsbildungslandschaft weiter erkunden, noch nicht erschlossene Felder bearbeiten und dabei vielfältige Designs und Forschungsmethoden – auch abseits des „Mainstreams“ – verfolgen. Eine Forschungsinfrastruktur mit internationaler Vernetzung kann hier hilfreich sein.

Vielen Dank an Florian Berding, der uns einen wichtigen Impuls für die weitere Arbeit in der BWP gegeben hat.

Literaturverzeichnis

- Beck, K. (2003). Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung – Berufsbildungsforschung im Rahmen der DFG-Forschungsförderung und der BLK-Modellversuchsprogramme. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99, 232–250.
- BMBF (2023). *Nationale Forschungsdateninfrastruktur (NFDI)*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/bmbf/de/forschung/das-wissenschaftssystem/nationale-forschungsdateninfrastruktur/nationale-forschungsdateninfrastruktur_node.html (Zugriff am: 27.07.2023).
- Böhle, F. (2020). Implizites Wissen und subjektivierendes Handeln. Konzepte und empirische Befunde aus der Arbeitsforschung. In R. Hermkes, G. H. Neuweg & T. Bonowski (Hrsg.), *Implizites Wissen. Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen* (S. 37–64). wbv Publikation.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Klett-Cotta.
- Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178.
- Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Dietzen, A. (2020). Implizites Wissen, Arbeitsvermögen und berufliche Handlungskompetenz. In R. Hermkes, G. H. Neuweg & T. Bonowski (Hrsg.), *Implizites Wissen. Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen* (S. 87–107). wbv Publikation.
- Harteis, C., Billett, S. & Gruber, H. (2020). Expertiseentwicklung: Umwandlung von Wissen in Können. In R. Hermkes, G. H. Neuweg & T. Bonowski (Hrsg.), *Implizites Wissen. Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen* (S. 13–35), wbv Publikation.
- Herzog, L. (2019). *Die Rettung der Arbeit: Ein politischer Aufruf*. Berlin: Hanser.
- Mack, O. & Khare, A. (2016). Perspectives on a VUCA World. In O. Mack, A. Khare, A. Kramer & T. Burgartz (Eds.), *Managing in a VUCA World* (pp. 3–19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16889-0_1
- Neuweg, G. H. (2020a). Etwas können. Ein Beitrag zu einer Phänomenologie der Könnerschaft. In R. Hermkes, G. H. Neuweg & T. Bonowski (Hrsg.), *Implizites Wissen. Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen* (S. 13–35). wbv Publikation.
- Neuweg, G. H. (2020b). Implizites Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (pp. 764–769). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-093>
- NFDI (2023). *Partner von NFDI*. <https://www.nfdi.de/verein/#partner>
- Prenzel, M. (2012). Empirische Bildungsforschung morgen: Reichen unsere bisherigen Forschungsansätze aus? In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 273–285). Waxmann.

- Rost, D. H. (2005). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien* (2. Aufl.). Beltz, UTB.
- Schwartz, D. L., Bransford, J. D. & Sears, D. (2005). Efficiency and innovation in transfer. In J. Mestre (Ed.), *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective* (pp. 1–51). Information Age Publishing.
- Shavelson, R. J. & Towne, L. (Eds.) (2002). *Scientific research in education*. National Academy Press.
- Sonntag, K. & Stegmaier, R. (Hrsg.) (2007). *Arbeitsorientiertes Lernen*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-029543-8>
- Stokes, D. E. (1997). *Pasteur's quadrant. Basic science and technological innovation*. Brookings Institution Press.
- Strunz-Happe, V., Böttcher, T., Weking, J. & Krcmar, H. (2022). Digitale Geschäftsmodelle. In G. Oswald, T. Saueressig & H. Krcmar (Hrsg.), *Digitale Transformation, Informationsmanagement und digitale Transformation* (S. 81–109). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37571-3_6
- Weber, S. (2013). Sense of Workplace Learning. *Vocations and Learning*, 6(1), 1–9. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9092-y>
- Weber, S. (2006). Design Experiment. In F.-J. Kaiser & G. Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2. Aufl., S. 211–213). Klinkhardt.
- Wittmann, E. & Neuweg, G. H. (2021). Die digitale Transformation als Herausforderung für den Hintergrund unseres Wissens. In K. Beck & F. Oser (Hrsg.), *Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung. Festschrift für Susanne Weber* (S. 265–277). wbv Publikation.

Autorin

Prof. Dr. Susanne Weber, Ludwig-Maximilians-Universität München, Munich School of Management, Institut für Wirtschaftspädagogik. s.weber@lmu.de; <https://www.wipaed.bwl.uni-muenchen.de/personen/professoren/weber/index.html>

Beispiele der Binnen- und Außenlegitimität der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Perspektiven einer Nachwuchswissenschaftlerin auf alte, aber bis heute aktuelle Diskurse

SILKE LANGE

Zusammenfassung

Über das Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist in der Vergangenheit viel geschrieben worden. Der Beitrag nimmt die Perspektive einer Nachwuchswissenschaftlerin auf die eigene Disziplin ein und skizziert offene Fragen, mögliche Herausforderungen und eigene Perspektiven. Dabei wird der Fokus auf jeweils ein ausgewähltes Thema der Binnen- und Außenlegitimität der Disziplin BWP gelegt. In Bezug auf die Binnenlegitimität wird die Disziplinbezeichnung diskutiert, die bis heute existierende Differenzlinien repräsentiert. Hinsichtlich der Außenlegitimität wird über die berufliche Lehrerbildung als „Kerngeschäft“ der BWP die Notwendigkeit empirischer Lehrerbildungsforschung als Berufsbildungsforschung herausgearbeitet.

Schlagnote: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Disziplinentwicklung, berufliche Lehrerbildung, Binnen- und Außenlegitimität

Abstract

Much has been written in the past about the constitution of the discipline of vocational education and training. This article takes the perspective of a junior researcher on her own discipline and outlines open questions, possible challenges and her own perspectives. The focus is placed on a selected one of the internal and external legitimacy of the discipline of VET. With regard to internal legitimacy, the disciplinary designation is discussed, which represents lines of difference that still exist today. With regard to external legitimacy, the necessity of empirical teacher education research as VET research is elaborated via vocational teacher education as the “core business” of the discipline of VET.

Keywords: vocational education and training, discipline development, professional teacher education, internal and external legitimacy

1 Einleitung

Über das Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) ist in der Vergangenheit viel geschrieben worden (vgl. z. B. Büchter et al. 2009; Kell 2014). Für Ulrich Pleiß (1986, S. 79 f.) – (Mit-)Namensgeber und Stifter der Stiftung, die diesen Band initiiert hat – war „das Nachdenken über das wissenschaftliche Tun“ stets verbunden „mit der von Fachvertretern ausgeübten Forschung und Lehre“. Mit dem 10. Jubiläum der Stiftung wird diese Selbstreflexion über die eigene Disziplin wieder angeregt.

Dieser Beitrag skizziert den Blick einer Nachwuchswissenschaftlerin auf die eigene Disziplin. Es handelt sich um eine individuelle Perspektive und ausdrücklich nicht um eine objektive Zustandsbeschreibung der Disziplin. Als Nachwuchswissenschaftlerin wäre es wohl auch anmaßend, eine objektive Zustandsbeschreibung der eigenen Disziplin vorzulegen, ohne entsprechende empirische Daten zu erheben und auszuwerten. Gleichwohl bietet die Perspektive von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern neue Impulse für die Selbstverständnisdebatten und vor allem für die Frage nach der Sozialisation des wissenschaftlichen Nachwuchses im eigenen Feld. Insofern soll der Beitrag aufzeigen, an welchen Stellen sich aus dieser spezifischen Perspektive offene Fragen ergeben, wo eigene Entwicklungsperspektiven liegen und wo Gefahren für die Disziplin und ihre Entwicklung gesehen werden.

Häufig wird für Auseinandersetzungen mit der eigenen Disziplin auf wissenschaftssoziologische Ansätze und Konzepte zurückgegriffen. Die Argumentation in diesem Beitrag wird anhand der von Lepsius (1990, S. 288) vorgelegten Merkmale der Binnen- und Außenlegitimität einer Disziplin geführt, dabei sollen jedoch nicht verschiedene Kriterien der Binnen- und Außenlegitimität diskutiert werden, da dazu bereits ein anderer Beitrag geschrieben und zur Begutachtung eingereicht wurde. In diesem Beitrag wird jeweils nur ein Beispiel der Binnen- und Außenlegitimität fokussiert, mit dem sich der Beitrag intensiver auseinandersetzt, ihn aus der heutigen Sicht und der spezifischen Perspektive einer Nachwuchswissenschaftlerin reflektiert und offene Fragen formuliert. Auf der Grundlage der Darstellungen wird im letzten Kapitel kurz die eigene Perspektive auf die Disziplin der BWP zusammenfassend skizziert und eigene Entwicklungsperspektiven abgeleitet.

2 Der disziplinäre Blick nach innen – Selbstverständnisdebatten der BWP im Spiegel ausgewählter Literatur

Für wissenschaftliche Disziplinen gilt die Auseinandersetzung mit ihrem Selbstverständnis als Teil der wissenschaftlichen Arbeit: „Eine Wissenschaft, zumal eine Geisteswissenschaft, die diese ihre eigene Historizität nicht immer mitdenkt und zu klären sucht, wird blind an sich selbst“ (Stratmann & Bartel 1975, S. XIV). Für Reinisch (2009, S. 13 f.) gehört es zur „normalen“ Wissenschaft, dass sich die Angehörigen der entsprechenden Disziplin immer wieder selbst ihren Grundlagen vergewissern, diese gebe-

nenfalls weiterentwickeln und dabei die Passfähigkeit disziplinfremder Konzepte [...] an Hand dieser Grundlagen prüfen“. Fast genauso häufig, wie über die Verfasstheit der Disziplin und die Notwendigkeit von Selbstverständnisdebatten geschrieben wird, wird das Fehlen derselben angemahnt (vgl. z. B. Kell 2014, S. 52). Zabeck (1992, S. II) befürchtet sogar eine „Verflachung des wissenschaftstheoretischen Problembewußtseins in unserer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin“. Denn letztlich trägt die Auseinandersetzung mit der eigenen Disziplin auch dazu bei, das Denken und Handeln des wissenschaftlichen Nachwuchses „zu disziplinieren“ [...], sie sollen es lernen, die ‚Welt‘ durch die ‚disziplinäre Brille‘ zu betrachten und sich möglichst dauerhaft an die von ihnen gewählte Disziplin zu binden“ (Reinisch 2009, S. 5).

In der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion um das eigene Selbstverständnis dominiert – wie in den Erziehungswissenschaften insgesamt (vgl. Tenorth 1990) – ein wissenschaftsphilosophischer und -theoretischer Zugang (vgl. Klusmeyer 2001, S. 3), mit dem eine immerwährende Aufforderung zur Wiederaufnahme und Weiterführung der Selbstthematierungsdebatten verbunden wird (vgl. z. B. Büchter 2017, S. 25; Klusmeyer 2001, S. 5). Empirische und vor allem empirisch-quantitative Arbeiten, die sich auf „interdisziplinär anerkannte [] und übliche [] Indikatoren der Wissenschaftsforschung und der dort entwickelten Maße zur Messung der wissenschaftlichen Produktion“ (Tenorth 1990, S. 19) beziehen, sind dagegen innerhalb der BWP eher selten (vgl. z. B. Klusmeyer 2001; Söll 2016; Jahn 2021) und können bisher kein Gesamtbild der Lage der BWP zeichnen.

Als neuralgische Punkte der bisherigen Selbstthematierung der Disziplin BWP arbeitet Büchter (2017, S. 11f.) das Verhältnis der BWP zur Erziehungswissenschaft und ihre paradigmatische Orientierung sowie die Verflochtenheit mit der Politik heraus. Zu ergänzen ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte (vgl. Pleiß 1973) und die Verständigung über disziplinäre Grundbegriffe (vgl. Büchter 2017, S. 19). Dabei werden immer wieder die disziplinäre Identität (vgl. z. B. Lempert 2009; Lisop 2009) und die Zukunftsfähigkeit der Disziplin infrage (vgl. z. B. Lisop 2010) oder gar ihr baldiges Ableben in Aussicht gestellt (vgl. Bank 2009) – kein schöner Ausblick für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Doch „Krisenlamenti und Identitätsprobleme der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind genauso alt, wie die Disziplin selber“ (Büchter et al. 2009, S. 1). Reinisch (2009, S. 14) kommt zu dem Schluss, „dass es für einen Nachruf auf die Berufs- und Wirtschaftspädagogik wirklich keinen ernsthaften Anlass gibt“.

3 Binnenlegitimität: Zur Doppelbezeichnung der Disziplin

Eine seit der universitären Etablierung der Disziplin bzw. der Disziplinen wiederkehrende Frage bezieht sich auf die Bezeichnung der Disziplin selbst (vgl. z. B. Pleiß 1986; Kell 2014). Für die Identitätsbildung ist der Name einer wissenschaftlichen Community nicht von geringer Bedeutung, er spiegelt i. d. R. den wissenschaftlichen Forschungsgegenstand wider, der zusammen mit Wertvorstellungen und Forschungsmethoden den disziplinären Kern bildet (vgl. Lepsius 1990). Der Name „Berufs- und

Wirtschaftspädagogik“ als Bezeichnung für die Disziplin kann heute als etabliert gelten (vgl. z. B. Sektion BWP 2014), wobei die Bezeichnung gleichermaßen erkennen lässt, „daß hier zwei ursprünglich getrennte Traditionsstränge zusammengeführt worden sind“ (Lange o. J., S. 2). Die Differenzlinien beider Teildisziplinen finden wir bis heute.

Die Berufs- und die Wirtschaftspädagogik entwickelten sich als zunächst unabhängige Disziplinen mit Bezug zur Handels- bzw. Gewerbelehrausbildung. Als Ausgangspunkt der Wirtschaftspädagogik gilt die Handelsschulpädagogik (vgl. Pleiß 1973, S. 67 ff.), erst ab 1936 etablierte sich die Bezeichnung „Wirtschaftspädagogik“, die nach Pleiß (ebd., S. 226) jedoch nicht „methodologischen Überlegungen“ entsprang, sondern dem Zeitgeschehen geschuldet war, in dem der Ausdruck „Handel“ zunehmend durch das Wort „Wirtschaft“ verdrängt wurde. An anderer Stelle argumentiert Pleiß (1986, S. 87) mit Bezug auf Friedrich Feld, dass „die Berufserziehung ihren Niederschlag in der Berufspädagogik [fände, Erg. D. A.], doch erweitere sich diese Disziplin zur Wirtschaftspädagogik, weil Erziehung zum Beruf zugleich Erziehung zur Wirtschaft und in der Wirtschaft als der materiellen und kulturellen Leistungssphäre [sic!] des Berufes bedeute. Damit wurde die Berufspädagogik von der Wirtschaftspädagogik assimiliert [...]“¹

Parallel zu diesen Entwicklungen etablierte sich nach vielen Jahren unterschiedlicher Ausbildungsansätze (vgl. Georg & Lauterbach 1979, S. 24 ff.) die Gewerbelehrerausbildung zunächst an Berufspädagogischen Instituten unterhalb der Hochschulen (vgl. Bonz 2000). Dass „die Gewerbelehrer erst fünf Jahrzehnte nach den Handelslehrern zum Studium an die Hochschulen gelangten“, wirkte sich „auf die Disziplinbildung als time-lag“ aus (Pleiß 1986, S. 103).² Spätestens mit der Etablierung der Gewerbelehrerbildung an den westdeutschen Universitäten (vgl. Sommer 1992) ist die Beziehung zwischen der sich als Berufspädagogik etablierenden Disziplin mit der Kernaufgabe der Gewerbelehrerbildung und der Wirtschaftspädagogik von hoher Relevanz und damit zusammenhängend auch Bezeichnung und Forschungsgegenstand der Disziplin(en) sowie Gegenstand der Diskussionen.

Löbner (1963, S. 493) ging beispielsweise von einer eigenständigen Teildisziplin der Wirtschaftspädagogik (als Spezialpädagogik) aus, die neben anderen Spezialpädagogiken wie der „Arbeits- und Berufspädagogik, Betriebs-, Industrie- und Technikpädagogik“ steht. Zwischen diesen speziellen Pädagogiken „lassen sich schwerlich klare Grenzen finden, zumal alle diese pädagogischen Teildisziplinen häufig bei ihren Untersuchungen von den gleichen Erfahrungsobjekten ausgehen und dieselben Tatbestände – nur unter verschiedenen Aspekten – bearbeiten“. Dörschel (1971, S. 23) sah dagegen im Begriff der Wirtschaftspädagogik „zweifelsfrei [...] die angemessene Be-

1 In Friedrich Felds Werk „Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik“ taucht – nach Ulrich Pleiß (1986, S. 87) erstmals – die Disziplinbezeichnung „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (Feld 1928, S. 10) auf, der er eine kultur- und lebenskundliche Grundlegung zuschreibt. Ulrich Pleiß (1986, S. 87) interpretiert diese Wortschöpfung jedoch als Ausdruck dessen, „daß Feld selber noch ein Suchender war“ und schließlich den für Pleiß richtigen Schluss zog, die Berufspädagogik der Wirtschaftspädagogik unterzuordnen.

2 Eine umfassende historische Aufarbeitung der Entwicklungsprozesse einschließlich ihrer Bedeutung für die Disziplin der Berufspädagogik – ähnlich wie Pleiß sie 1973 für die Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik vorgelegt hat – steht bis heute aus.

zeichnung für eine erziehungswissenschaftliche Disziplin [...], die alle Erziehungs- und Bildungsfragen der wirtschaftenden Menschen insbesondere auch in allen wirtschaftlichen Betrieben, Institutionen und Wirtschaftsschulen unter Einschluß aller Altersstufen und beider Geschlechter untersucht“, und ordnete die Berufspädagogik der Wirtschaftspädagogik unter.

Zabeck (1965, S. 824) hielt dagegen, dass sich die Wirtschaftspädagogik „bisher schon so gut wie ausschließlich mit wirtschaftsberuflicher Erziehung auseinandergesetzt“ und es zu Beginn ihrer Disziplinbildung versäumt habe, „eigene Fragestellungen‘ genauer zu bestimmen und damit das zu kennzeichnen, was ganz allgemein Wissenschaften voneinander zu unterscheiden pflegt, nämlich ihren spezifischen wissenschaftskonstituierenden Aspekt. [...] Das dürfte die tiefere Ursache dafür sein, daß die Wirtschaftspädagogik bis zur Mitte der sechziger Jahre keinen deutlich umrissenen wissenschaftstheoretischen Standort fand“ (Zabeck 1992, S. 144). Die mit der empirischen Wende der Erziehungswissenschaft systematisch begründete Teildisziplin der BWP widmet sich „dem breiten Realitätsausschnitt [...], in dem sich wirtschaftsberufliche Erziehung ereignet bzw. in dem Phänomene aufzutreten pflegen, die für wirtschaftsberufliche Erziehung relevant sind“ (ebd).

Bis heute scheint das Verhältnis von Berufspädagogik und Wirtschaftspädagogik nicht abschließend geklärt bzw. scheinen die Differenzen beider Stränge innerhalb der BWP bis heute zumindest in Teilen erhalten zu sein (vgl. Reinisch 2009, S. 6). Beispielsweise zeigt sich das an Studiengangbezeichnungen, in Kassel etwa werden bis heute Studiengänge für Wirtschaftspädagogik und Berufspädagogik differenziert, wenngleich beide im erziehungs- und berufsbildungswissenschaftlichen Studium weitreichende Überschneidungen aufweisen. Darüber hinaus wird in einführenden Werken zwischen den Teildisziplinen differenziert (vgl. z. B. Wilbers 2022³). Letztlich zeigen sich die Differenzlinien zwischen BWP sogar in dem Zeugnis des aktuellen Selbstverständnisses der Disziplin, dem Basiscurriculum für das Studienfach BWP (Sektion BWP 2014). Hier wird einleitend mitgeteilt, dass die von der Sektion BWP eingesetzte Arbeitsgruppe aus Mitgliedern aus den Bereichen Wirtschaft, Technik und Gesundheit bestand (vgl. ebd., S. 1). Insofern sei als Nachwuchswissenschaftlerin die Frage gestattet: Sollen damit Differenzlinien tradiert werden? Bzw. wie soll unter solchen Vorzeichen eine gesamtdisziplinäre (erziehungswissenschaftliche) Sozialisation und Identitätsbildung erfolgen?

Interessant werden dürften die Differenzen der Disziplin zukünftig sicherlich mit Blick auf die sich etablierende Pflege- und Gesundheitspädagogik, die (bisher?) zwar der BWP zugeordnet wird (vgl. Wilbers 2022, S. 5), aber an vielen Stellen ihre „Beson-

3 Karl Wilbers (2022, S. 4 f.) differenziert den Gegenstand der Berufsbildung in drei Subjektbereiche: Den ersten Subjektbereich, die kaufmännische Bildung, ordnet er der traditionellen akademischen Disziplin der Wirtschaftspädagogik zu und grenzt von ihr die „ökonomische Bildung als Teil der Allgemeinbildung ab [Erg. d. A.], die sich auf allgemeinbildende Schulen bezieht“ (S. 4). Als zweiten Subjektbereich versteht er die gewerblich-technische Bildung, die er der traditionellen akademischen Disziplin der Berufspädagogik zuordnet und von der er die technische Bildung als Teil der Allgemeinbildung abgrenzt. Die zusammenfassende Bezeichnung der BWP begründet er mit der zunehmenden Schwierigkeit der „klaren Unterscheidung zwischen kaufmännischem und gewerblich-technischem Handeln“ (S. 5) infolge der modernen Informationstechnik. Den dritten Subjektbereich der Bildung im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen ordnet er dieser zusammengefassten Disziplin der BWP zu.

derheiten“ gegenüber der BWP betont (vgl. Reiber & Remme 2009) oder für die Disziplinbezeichnung „neben dem Wortteil Wirtschaft den Wortteil Gesundheit ins Spiel bringen“ will (Arens & Brinker-Meyendriesch 2020, S. 17). Für den Diskurs um die Bezeichnung der Disziplin BWP bringt Volker Bank (2009, S. 16) mit der Internationalisierung ein weiteres, schwer von der Hand zu weisendes Argument ein, nämlich dass die Übersetzung der Funktionsbezeichnung BWP „nicht einmal näherungsweise das wiedergeben [kann, Erg. d. A.], was im Deutschen mit ‚Berufs- und Wirtschaftspädagogik‘ gemeint sein könnte [...]“.

4 Außenlegitimität: Zur Lage der Lehrerbildung als Ausgangspunkt der BWP

Wie die Ausführungen zur Binnenlegitimität der BWP im letzten Kapitel bereits gezeigt haben, ist die Disziplin BWP, wenn auch auf unterschiedlichen Wegen, aus der Notwendigkeit der pädagogischen Ausbildung der Handels- und Gewerbelehrkräfte entstanden (vgl. Georg & Lauterbach 1979, S. 24 ff.; Lange o. J., S. 176 f.; Pleiß 1973, S. 11 ff.) und erfährt in dieser bis heute – wenn auch nicht mehr ausschließlich – ihre Außenlegitimität. In Bezug auf ihren Gegenstand hat sich die Disziplin von einer zunächst auf die didaktisch-unterrichtsmethodischen und (fach-)schulbezogenen Disziplin (vgl. Lisop 1976, S. 42; Pleiß 1973, S. 114 ff.; Zabeck 1992, S. 143) zu einer Disziplin mit einem breiten Gegenstandsbereich entwickelt (vgl. Klusmeyer 2001; Jahn et al. 2021), der sich nicht auf (berufs-)schulbezogene Themen- und Fragestellungen der beruflichen Erziehung und Bildung begrenzt, weshalb sich die Disziplin über die berufliche Lehrerbildung hinaus Außenlegitimität erschließen konnte.

Die Lehrerbildungsfrage für das berufsbildende Schulwesen entstand mit der Gründung von Fortbildungsschulen (vgl. Bonz 2000, S. 26; Pleiß 1973, S. 24 ff.), an denen in der Anfangsphase Volksschullehrkräfte, Realschullehrkräfte oder Fachkräfte aus der betrieblichen Praxis für den Unterricht eingesetzt wurden (vgl. Bonz 2000, S. 26; Pleiß 1973, S. 32). Diese Form der Lehrkräfterekrutierung galt jedoch nur als Interimslösung (vgl. Pleiß 1973, S. 32), nach und nach wurden Volksschullehrerseminare entsprechend erweitert, selbstständige Seminare für Fortbildungsschullehrer eingerichtet oder Studiengänge für Fortbildungsschullehrer konzipiert und durchgeführt (vgl. Bonz 2000, S. 27; Pleiß 1973, S. 33 ff.). „Sogenannte Direkteinsteiger, also Lehrkräfte, die den Unterricht in beruflichen Schulen zunächst ohne vorherige pädagogisch-didaktische Ausbildung übernahmen, gab es am Ende dieser Zeit [gemeint ist die Anfangsphase der Fortbildungsschule, die mit dem Ende der Weimarer Republik als abgeschlossen galt, Erg. d. A.] nicht mehr“ (Bonz 2000, S. 27), auf sie wurde und wird aber in der Folgezeit bis heute regelmäßig zurückgegriffen (vgl. Bonz 2000; Lange 2019).

Während die Handelslehrausbildung sich über die Handelshochschulen an den Universitäten etablierte (vgl. Pleiß 1973, S. 36 ff.), entwickelte sich für die Gewerbelehrausbildung die unterhalb der Hochschule angesiedelte Struktur der Berufspädago-

gischen Institute (vgl. Bonz 2000, S. 28), die nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges an die Universitäten überführt wurde (vgl. ebd., S. 26). Für die erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsanteile zeichnet bis heute die BWP verantwortlich, wobei die berufliche Lehrerbildung als ihr „Kerngeschäft“ (Reinisch 2009, S. 6) gilt. Mit dem immer wiederkehrenden Problem des Lehrkräftemangels für die berufsbildenden Schulen (vgl. z. B. Bonz 1992; Reinisch 2003; Lipsmeier 2014; Lange 2020) gerät dieses Kerngeschäft in eine Problemlage, konkret das Problem, zu wenig Absolventinnen und Absolventen „zu produzieren“. Zur Überwindung des Lehrkräftemangels werden wiederkehrend verschiedene Maßnahmen diskutiert, mit denen dem Lehrkräftemangel begegnet werden soll. Die Universitäten stehen dabei in Bezug auf die Angebotsstrukturen und die Abbruchquoten im Fokus. Neben der Differenzierung der Studienangebote (vgl. Porcher & Trampe 2021) an den Universitäten und mittlerweile auch Fachhochschulen zählen die sogenannten Sondermaßnahmen der Einstellung von Quer- und Seiteneinsteigern zu den gängigen Maßnahmen (vgl. Lange & Frommberger 2019).

Die Differenzierung der Studienangebote kann als Reaktion auf die sinkenden Studierendenzahlen (vgl. Lange & Sülflow 2017) bei gleichzeitig hohem und steigendem Bedarf an berufsbildenden Lehrkräften sowie verschiedene statusbezogene Perspektiven auf das berufliche Lehramt (vgl. Ziegler 2020) interpretiert werden. Der Ausdifferenzierungsgrad der Studienangebote ist mittlerweile derart komplex, dass sie sich kaum noch mit gängigen Merkmalen von Studienangeboten beschreiben lassen (vgl. Porcher & Trampe 2021). Über Studienprogramme in Kooperationen mit Fachhochschulen sollen beispielsweise Studierende für ein berufliches Lehramtsstudium gewonnen werden, die nicht über eine allgemeine Hochschulreife verfügen, sondern über berufliche Qualifizierungen den Weg an die Hochschule finden (vgl. z. B. Faßhauer 2012, S. 286). Grundlage solcher Programme bildeten die vom Wissenschaftsrat immer wieder vorgetragenen Argumente, die Fachhochschulen seien in die (berufliche) Lehrerbildung einzubinden (WR 1993, S. 32; 2001, S. 59) und „die berufsfeldspezifischen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen von Fachhochschulen unter Berücksichtigung länderspezifischer Gegebenheiten stärker als bislang für die Lehrerbildung fruchtbar zu machen“ (WR 2010, S. 48). Dass solche Angebote die „historisch bedingte] funktionale Existenzgrundlage“ (Bank 2009, S. 7) bedrohen, wird bereits prophezeit: „Das eine oder andere Modul wird man eben stets auch ohne Berufs- und Wirtschaftspädagogen bereitstellen können“ (ebd.). Studienmodelle wie das erziehungswissenschaftliche Kernstudium, in dem Studierende für das Lehramt an berufsbildenden Schulen den erziehungswissenschaftlichen Studienteil (ohne die Fachdidaktik der beruflichen Fachrichtung) mit wenigen verpflichtenden Modulen in der BWP absolvieren können, oder Studienprogramme wie an der Universität des Saarlandes, wo ein Bachelor- und ein Masterstudiengang (mit Lehramtsoption) „Wirtschaftspädagogik“ angeboten werden ohne eine in der Denomination in der BWP ausgewiesene Professur, geben Bank Recht in seiner Prognose. Zwar handelt es sich dabei bisher um Einzelfälle, die jedoch Wege aufzeigen.

Analysen der Qualifikationsstrukturen der Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen (vgl. Lange 2019) zeigen, dass die Rekrutierung von sogenannten Seiteneinsteigern, also Personen, die Unterricht an den berufsbildenden Schulen ohne vorherige pädagogisch-didaktische Ausbildung übernehmen, keine Sondermaßnahme mehr darstellt, sondern sich zu einem Standardmodell der Personalgewinnung entwickelt hat (vgl. Lange & Frommberger 2019, S. 140 f.; Lange 2020, S. 395). Zur (Nach-)Qualifizierung solcher Seiteneinsteiger werden in den Ländern unterschiedliche Strategien verfolgt (vgl. Klemm 2019). „Das Feld der Programme ist bundesweit unübersichtlich – nicht zuletzt auch deshalb, weil die Begrifflichkeiten unterschiedlich genutzt werden und die Möglichkeiten von den Absolventenzahlen der Lehramtsstudiengänge, den konjunkturellen Entwicklungen und dem demographischen Wandel abhängen“ (Lange & Frommberger 2019, S. 140). Nur teilweise werden die Programme in Kooperation mit den lehrerbildenden Hochschulen und damit den hauptamtlichen Vertretern der BWP durchgeführt. Auch diese Wege tragen dazu bei, den mühsam erworbenen Professionalisierungsanspruch der BWP in der beruflichen Lehramtsausbildung zu unterlaufen.

Zuletzt haben die Überlegungen in Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen für Diskussionen in der Sektion BWP gesorgt, wobei sich die wissenschaftlichen Akteure nach meinem Dafürhalten über die Beurteilung der Vorstöße einig sind. Schleswig-Holstein hat mit dem Direkteinstieg ein neues Lehramt für die berufsbildenden Schulen geschaffen, das sich an Bachelorabsolventinnen und -absolventen in Mängelfächern richtet (Schleswig-Holstein 2022). Mittlerweile sind andere Länder diesem Vorbild gefolgt (vgl. z. B. Sachsen-Anhalt o. J.). In Nordrhein-Westfalen diskutiert man dagegen eine Ausweitung der Ausbildung von Lehrkräften für die berufsbildenden Schulen an den Fachhochschulen (SPD 2021, S. 2), um der vor dem Hintergrund des eklatanten Lehrkräftemangels „drohende[n] Bildungskatastrophe“ vorzubeugen. Mit diesen politischen Schritten sind nicht nur laufbahnrechtliche Errungenschaften im Lehramt an berufsbildenden Schulen, sondern auch der Professionalisierungsanspruch der BWP in den beruflichen Lehramtsstudiengängen (vgl. Sektion BWP 2020) und die Nachwuchssicherung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Disziplin gefährdet.

5 Eigene Perspektiven und Ausblick

Das Selbstverständnis der BWP zu erfassen und zu beschreiben, ist kein einfaches Unterfangen. Der Mangel an empirischen Studien über die eigene Disziplin erschwert die Auseinandersetzungen. An dieser Stelle findet sich bereits ein erster Anknüpfungspunkt für die eigene wissenschaftliche Arbeit. Mit Verweis auf Reinisch (2009, S. 13 f.) sollte es zur normalen wissenschaftlichen Arbeit gehören, sich mit den eigenen disziplinären Grundlagen auseinanderzusetzen. Damit ist für mich konkret nicht nur die Aufarbeitung der einschlägigen Diskurse unter dem erziehungswissenschaftlichen Fokus gemeint, sondern auch die empirische Auseinandersetzung mit der eigenen Disziplin. Die mit den Standortanalysen begonnenen Arbeiten an der Universität Os-

nabrück (vgl. Porcher & Trampe 2021) sind fortzuführen, um einen differenzierteren Blick in die Studiengangkonzeptionen und damit diese Form der disziplinären Sozialisation der Studierenden zu gewinnen.

In Bezug auf die Binnenlegitimität wurde die Disziplinbezeichnung als Diskussionspunkt gewählt, weil sie für die Identitätsbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses eine hohe Relevanz aufweist, bis heute jedoch Differenzlinien der Disziplin betont. Wie Rebmann et al. (2011, S. 1) schreiben, sollten die Teildisziplinen „stärker als bisher aufeinander bezogen werden. Dies könnte einerseits neue wissenschaftliche Fragestellungen befördern helfen, scheint aber andererseits auch notwendig, um die Praxis mitgestalten zu können.“ Die berufsbereichsbezogene Differenzierung scheint für die Entwicklung der Disziplin nicht zuträglich. Dass die Fragestellungen innerhalb einer Disziplin differenzieren und eine Gliederung der Disziplin erforderlich machen (vgl. z. B. DFG 1990, S. 20 f.), ist nachvollziehbar, die fachliche Dimensionierung dieser Gliederung, die sich letztlich sogar in der Disziplinbezeichnung niederschlägt, scheint zunächst jedoch weniger offensichtlich. Für Studierende kann diese Dimensionierung mitunter verwirrend oder gar nachteilig sein, wenn sie sich nur in der ihnen mit der beruflichen Fachrichtung eigenen Dimension der berufsfachlichen Ausbildung bewegen, weil dann der Blick auf berufliche Erziehungs- und Bildungsprozesse eingeengt auf einen spezifischen Berufsbereich bleibt. Auch für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler trägt eine solche berufsfachliche Dimensionierung m. E. nicht zur Entwicklung einer disziplinbezogenen (erziehungswissenschaftlichen) Identität bei, was Dietrich & Vonken (2009, S. 3) mit folgenden Worten anschaulich beschreiben: Die Disziplin besteht „aus ihrer Professionalisierungsgeschichte heraus auch aus Forschenden und Lehrenden mit unterschiedlichsten Vitae [...], die sich irgendwo zwischen Pädagogen und Ökonomen, zwischen Philosophen und Ingenieuren etc. verorten lassen.“ Für mich sind gerade die sich aus den verschiedenen Berufsbereichen ergebenden Differenzen der beruflichen Erziehung und Bildung spannend, denen wir uns in der Disziplin m. E. differenzierter widmen sollten, einerseits um die Theorie der beruflichen Bildung (und nicht nur der dual-beruflichen Bildung) weiterzuentwickeln und andererseits, um Wirkungsweisen verschiedener Organisationsstrukturen der beruflichen Bildung und Erziehung in den Blick zu nehmen. Zumindest ich sehe hierin für mich ein Entwicklungsfeld.

Als Problem der Außenlegitimität wurde die berufliche Lehrerbildung als „Kerngeschäft“ der BWP skizziert, das durch eine starke Ausdifferenzierung sowie politische Bestrebungen der außeruniversitären Qualifizierungen von angehenden Berufsschullehrkräften in Hochschulen für angewandte Wissenschaften und Vorbereitungsseminaren möglicherweise in „Gefahr“ gerät. Ohne die Schwarzmalerei von Bank (2009, S. 7) hinsichtlich des Wegfalls der „funktionalen Existenzgrundlage“ aufgreifen zu wollen, denn eine alternative Möglichkeit der beruflichen Lehramtsausbildung muss nicht zwangsweise mit dem Verfall des traditionellen Ausbildungsmodells einhergehen, spitzt sich in dieser Situation das Problem der fehlenden belastbaren empirischen Aussagen zu Professionalisierungsanforderungen und Professionalisierungswegen für das berufliche Lehramt zu. Ziegler (2020, S. 537) hat hierauf bereits hingewiesen und

gefordert, die berufliche Lehrerbildung als Teil der empirischen Berufsbildungsforschung im weiteren Sinne zu verstehen: „Ohne systematische Forschung über vergleichende Studien wird man letztendlich die Ursachen für die dauerhafte Mangelsituation in manchen Fächern und Fachrichtungen nicht ergründen können. Werden jedoch ohne dieses Wissen wiederkehrende Sondermaßnahmen ergriffen, haben diese weiterhin mehr den Charakter eines wilden Stocherns im Nebel, als dass sie zu nachhaltigen Verbesserungen führen.“ Die bereits hervorgebrachte Vielfalt der Studienmodelle ist Zeugnis der fehlenden empirischen Evidenz. An diesem Punkt sehe ich meinen künftigen Arbeitsschwerpunkt. Mit dem LBS-Monitor, einem längsschnittlichen Monitoring der professionsbezogenen Entwicklung von Studierenden des beruflichen Lehramts, an dem sich Studierende von 37 Standorten beteiligt haben (vgl. Lange & Frommberger 2022), liegt eine gute Arbeitsgrundlage vor, über vergleichende Studien Aussagen zur Professionalisierung unserer Studierenden in unterschiedlichen Studiensettings zu treffen. Die Arbeit mit den Daten steht derzeit am Anfang, aktuell sind bereits drei Erhebungswellen durchgeführt worden, eine weitere Erhebungswelle ist geplant. Erste deskriptive Auswertungen⁴ versprechen das Potenzial, uns belastbare Befunde zu Professionalisierungswegen der angehenden Lehrkräfte für die berufsbildenden Schulen zu liefern.

Literaturverzeichnis

- Arens, F. & Brinker-Meyendriesch, E. (2020). Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Schwerpunkt Gesundheit. Die berufs- und wirtschaftspädagogischen und fachwissenschaftlichen Bezüge im Spektrum Lehrerbildung Pflege und Gesundheit. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 37, 1–23.
- Bank, V. (2009). Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph einer Disziplinlosen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 16, 1–22.
- Bonz, B. (2000). Historische Entwicklungsphasen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für berufliche Schulen. In F. Bernard & B. Schröder (Hrsg.), *Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel* (S. 25–49). G. A. F. B.
- Büchter, K. (2017). Zum Gehalt berufs- und wirtschaftspädagogischer Selbstthematizierungen – Rückblick und Ausblick. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017* (S. 11–28). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk1hv.4>
- Büchter, K., Klusmeyer, J. & Kipp, M. (2009). Editorial zur Ausgabe 16: Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 16, 1–6.
- DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) (1990). *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland*. Denkschrift. VCH.

⁴ Entsprechende Manuskripte der deskriptiven Analysen sind zur Publikation bereits eingereicht, aber noch nicht angenommen worden. Daher kann hier auf Publikationen noch nicht verwiesen werden. Stattdessen sei auf die Projekthomepage verwiesen, auf der auf neue Publikationen aufmerksam gemacht wird: <https://www.dein-lbs.uni-osnabrueck.de>.

- Diettrich, A. & Vonken, M. (2009). Zum Stellenwert der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 16, 1–20.
- Dörschel, A. (1971). *Einführung in die Wirtschaftspädagogik* (3. Aufl.). Vahlen.
- Faßhauer, U. (2012). Zwischen Standardmodell und „Sondermaßnahmen“ – Rekrutierungsstrategien in der Lehrerbildung aus Sicht von Schulleitungen. In T. Vollmer (Hrsg.), *Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen* (S. 281–300). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004277w281>
- Feld, F. (1928). *Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik. Versuch der Systematik der berufspädagogischen Theorie*. Beltz.
- Fraktion der SPD Nordrhein-Westfalen (2021). *Die bevorstehende Bildungskatastrophe an berufsbildenden Schulen abwenden – Neue Wege für die Personalgewinnung gehen und Hochschulen für angewandte Wissenschaften in die Ausbildung von Lehrkräften einbinden!* Drs. 17/15880.
- Georg, W. & Lauterbach, U. (1979). *Studiengänge für das Lehramt an beruflichen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Beltz.
- Jahn, R., Goldstein, J. & Götzl, M. (2021). Computerlinguistische Verfahren zur Vermessung wissenschaftsdisziplinärer Kommunikation. Eine exemplarische Studie über die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 1253–1278. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01039-y>
- Kell, A. (2014). Grenzgänge, Traditionen und Zukünfte in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Kongresse zur Reflexion – auch für die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik? *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 49, 49–64. <https://doi.org/10.3224/ezw.v25i2.17206>
- Klemm, K. (2019). *Seiten- und Quereinsteiger_innen an Schulen in den 16 Bundesländern. Versuch einer Übersicht*. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15305.pdf> (Zugriff am: 31.08.2023).
- Klusmeyer, J. (2001). *Zur kommunikativen Praxis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in ihrem Fachschrifttum. Ein Beitrag zu formalen, sozialen und kognitiven Selbstreflexionsaspekten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik anhand einer Inhaltsanalyse der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“*. BIS.
- Lange, H. (o. J.). *Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihre Aufgabenbereiche. Historisch-systematische Einführung für das Studium*. Unveröffentlichtes Vorlesungsmanuskript. Universität Hamburg.
- Lange, S. (2019). Die Entwicklung der Qualifikationsstrukturen der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in Deutschland. *berufsbildung*, 73(175), 8–11.
- Lange, S. (2020). Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen im Spiegel der Statistik: Chancen und Grenzen der Digitalisierung für die Berufsbildungsplanung. In J. Rützel, M. Friese & J. Wang (Hrsg.), *Digitale Welt – Herausforderungen für berufliche Bildung und Professionalität der Lehrenden. Ergebnisse des 5. und 6. Chinesisch-Deutschen Workshops zur Berufsbildungsforschung* (S. 421–443). Eusl.
- Lange, S. & Frommberger, D. (2022). *SUF LBS-Monitor. 1. Erhebungswelle*. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.26249/FK2/LHFBD5> (Zugriff am: 31.08.2023).

- Lange, S. & Frommberger, D. (2019). Lehrkräfteentwicklung an berufsbildenden Schulen in Deutschland. Befunde zu Studierendenzahlen, Einstellungsbedarfen und Seiteneinstiegen. In R. Koerber & B. Groot-Wilken (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer: Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 123–146). wbv Media.
- Lange, S. & Sülflow, A. (2017). Aktuelle Entwicklungen der Studierendenzahlen in beruflichen Lehramtsstudiengängen – verlieren wir zu viele Studierende im Übergang vom Bachelor- in das Masterstudium? *Die berufsbildende Schule*, 69(2), 65–71.
- Lempert, W. (2009). Die Fliege im Fliegenglas, der Globus von Deutschland und die Berufsbildung ohne Beruf. Über Krisensymptome, chronische Krankheiten und drohende Katastrophen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als einer sozialwissenschaftlichen Disziplin. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 16, 1–45.
- Lepsius, M. R. (1990). *Interessen, Ideen und Institutionen*. Springer VS.
- Lipsmeier, A. (2014). Bachelorlehrer – eine Radikalkur zur Behebung des Gewerbelehrermangels als letzte Therapie nach ernüchternder Diagnose. *Die berufsbildende Schule*, 66(7), 252–255.
- Lisop, I. (1976). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Wissenschaft und Praxis. In I. Lisop, W. Markert & R. Seubert (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine problemorientierte Einführung* (S. 3–64). Scriptor.
- Lisop, I. (2009). Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 16, 1–18.
- Lisop, I. (2010). Zur Lebensrettung der BWP oder: Die ZBW als steriler Tupfer und die Professionalisierung von Hochschullehrern nach BBiG. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106(1), 79–83. <https://doi.org/10.25162/zbw-2010-0005>
- Löbner, W. (1963). Entwicklung und gegenwärtiger Stand der wissenschaftlichen Wirtschaftspädagogik. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 59(7), 481–494.
- Nickolaus, R., Pätzold, G., Reinisch, H. & Tramm, T. (2010). Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Grundlagen und Erkenntnisse der Disziplin. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (S. 11–18). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838584423>
- Pleiß, U. (1971). Friedrich Feld und die Begründung der Wirtschaftspädagogik. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 67(1), 1–21.
- Pleiß, U. (1973). *Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik*. Otto Schwartz & Co.
- Pleiß, U. (1986). Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. Eine wissenschaftstheoretische und wissenschaftshistorische Modellstudie. In R. Lassahn & B. Ofenbach (Hrsg.), *Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Übergang. Festschrift zum 60. Geburtstag von Gerhard P. Bunk* (S. 79–130). Peter Lang.
- Porcher, C. & Trampe, K. (2021). Das berufliche Lehramtsstudium in Deutschland. Eine Typologie von Studienmodellen. *berufsbildung*, 75(190), 13–16. <https://doi.org/10.2307/j.ctv34h090b.7>
- Rebmann, K., Tenfelde, W. & Schlömer, T. (2011). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe* (4. Aufl.). Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-6375-8>

- Reiber, K. & Remme, M. (2009). Das erziehungswissenschaftlich-berufspädagogische Selbstverständnis der Pflegepädagogik – Empirische Befunde und wissenschaftstheoretische Positionierungen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 16, 1–28.
- Reinisch, H. (2009). Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Anmerkungen aus wissenschaftssoziologisch inspirierter Sicht. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 16, 1–18.
- Sachsen-Anhalt (o. J.). *Seiteneinstieg*. Verfügbar unter: <https://landesschulamt.sachsen-anhalt.de/personalgewinnung/seiteneinstieg/> (Zugriff am: 31.08.2023).
- Schleswig-Holstein (2022). *Direkteinstieg* (nur berufsbildende Schulen). Verfügbar unter: <https://www.schleswig-holstein.de/DE/landesregierung/themen/bildung-hochschulen/lehrkraeftesh/QuerSeiteneinstieg/documents/direkteinstieg.html> (Zugriff am: 31.08.2023).
- Sektion BWP (2014). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge*. Verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf (Zugriff am: 31.08.2023).
- Sektion BWP (2020). *Einführung eines neuen Lehramtes „Direkteinstieg an berufsbildenden Schulen“ in Schleswig-Holstein. Stellungnahme der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zur Änderung des Lehrkräftebildungsgesetzes in Schleswig-Holstein*. Verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2020_Stellungnahme_SH.pdf (Zugriff am: 31.08.2023).
- Söll, M. (2016). *Die Entwicklung von Studiengängen. Eine Curriculumanalyse am Beispiel der Wirtschaftspädagogik*. Eusl.
- Sommer, K.-H. (1992). Schulische Berufs- und Wirtschaftspädagogen unter quantitativem und qualitativem Aspekt. Zugleich eine Einführung in die Problematik. In K.-H. Sommer (Hrsg.), *Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung* (S. 14–72). DEUGRO.
- Stratmann, K. & Bartel, W. (1975). Einleitung. In K. Stratmann & W. Bartel (Hrsg.), *Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung* (S. XIIIV–XXIV). Kiepenheuer & Witsch.
- Tenorth, H.-E. (1990). Vermessung der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(1), 15–27.
- Wilbers, K. (2022). *Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden* (3. Aufl.) epubli.
- WR (Wissenschaftsrat) (1993). *10 Thesen zur Hochschulpolitik*. Drs. 1001/93.
- WR (Wissenschaftsrat) (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Drs. 5065/01.
- WR (Wissenschaftsrat) (2010). *Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem*. Drs. 10031–10.
- Zabeck, J. (1965). Zur Stellung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft. Zugleich ein Aufriß der semiotischen Struktur der Pädagogik. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 61(11), 801–827.

Zabeck, J. (1992). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als profilbestimmendes Integrationsfach der Handelslehrerbildung. In K.-H. Sommer (Hrsg.), *Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung* (S. 136–160). DEUGRO.

Ziegler, B. (2020). Der Lehrerberuf als Gegenstand empirischer Berufsbildungsforschung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115(4), 527–540. <https://doi.org/10.25162/zbw-2019-0021>

Autorin

Jun.-Prof. Dr. Silke Lange, Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaften. silke.lange@uni-osnabrueck.de; Mitarbeiterdetails – Universität Osnabrück (uni-osnabrueck.de)

Wirtschaftspädagogische Forschung zum Lehrerhandeln unter der Perspektive eines aufgeklärt-pragmatischen Eklektizismus

FRANK ACHTENHAGEN

Zusammenfassung

Silke Lange betont zentral das Problem einer empirisch begründeten Lehrerbildungsforschung. Mithilfe von neun Quellen wird der Ansatz eines aufgeklärt-pragmatischen Eklektizismus vorgestellt und zur kritischen Prüfung empfohlen.

Schlagworte: Eklektizismus, Lehrerbildung, empirische Forschung

Abstract

Silke Lange focuses on the problem of an empirically tested VET teacher education project. As one possibility the approach of enlightened-pragmatic eclecticism is presented and recommended.

Keywords: eclecticism, VET teacher education, empirical research methods

1 Motive für einen Vorschlag zu eklektizistisch akzentuierter Forschung

Für den Bereich wirtschaftspädagogischer Außenlegitimität stellt Silke Lange die Notwendigkeit empirischer Lehrerbildungsforschung heraus; denn deren Begründetheit und Ergebnisse entscheiden maßgeblich über die Akzeptanz des Studienfaches.

Das „Basiscurriculum“ (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2014) vermittelt hier Ansatzpunkte, Fragen eines forschungsgestützten aufgeklärt-pragmatischen Eklektizismus gewinnen zentrale Bedeutung.

Zentral ist dabei, welche Inhalte unter welcher Fragestellung in welchem Umfang eine Lehrerbildungsforschung bestimmen sollten. Eine mögliche Antwort könnte sein, für unterrichtliches Handeln schlüssige Entscheidungshilfen bereitzustellen und diese in einem theoretischen Zusammenhang zu begründen. Solche handlungsorientierten theoretischen Annahmen hätten dann anzugeben, welche Handlungen unter welchen Umständen von welchen Personen mit Aussicht auf welchen Erfolg ausgeführt werden sollten und könnten. Zum Umfang solcher theoretischen Maßnahmen

finden sich vielfältige Vorschläge (vgl. Beck, Landenberger & Oser 2016; Abele, Deutscher, Nickolaus u. a. 2021).

Schwierig gestaltet sich die Beantwortung der Frage, welche Inhalte der Lehrerbildung einzubeziehen wären. Da es hier keine allgemein akzeptierten didaktischen Festlegungen gibt, liegen die entsprechenden Entscheidungen bei den für wissenschaftliche Fragen der Wirtschaftspädagogik verantwortlichen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern: Auf welche Weise und wie sind welche Informationen heranzuziehen bzw. müssen neu gefasst oder neu gewonnen werden? Das ist für mich genau die Situation, in der ein aufgeklärt-pragmatischer Eklektizismus zum Tragen kommt, dessen Würdigung und Anwendung ich generell Akteurinnen und Akteuren der Berufsbildungsforschung empfehlen möchte. Zentral ist dabei, dass die unter einer expliziten Zielbestimmung heranzuziehenden Forschungsergebnisse sorgfältig empirisch geprüft worden sind und auch weiter geprüft werden. Es geht also nicht darum, einer primitiven Version von Eklektizismus zu folgen, wie sie abwertend beschrieben wird als „Übernahme fremder Lehrsätze, der die Kraft fehlt, das Übernommene miteinander zu verschmelzen oder unter einem höheren oder neuen Gesichtspunkt umzuformen“ (Nieke 1972, S. 433).

Ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, will ich die Eklektizismus-These anhand ausgewählter Literatur veranschaulichen, die es m. E. verdient, geprüft zu werden, wenn es um inhaltliche Fragen der Lehrerbildungsforschung geht. Grundlage für diese Auswahl sind persönliche Erfahrungen bei der Konzeption von Lehrerbildungsgängen, Wertungen der in den Blick genommenen Literatur, wissenschaftliche Stellungnahmen zur Auswahl und Berücksichtigung einschlägiger Forschungsergebnisse sowie Erfolgsabschätzungen aufgrund politischer, sozialer und ökonomischer Kriterien für den infrage kommenden Kontext.

Die Problematik soll beispielhaft dargestellt werden. Zu diesem Zweck seien neun Arbeiten herangezogen, für die ich in eklektizistischer Weise behaupte, dass es zielführend wäre, wenn sie bei der Erstellung eines Forschungsprogramms zur Handelslehrerbildung zur Kenntnis genommen würden. Dabei wird nicht der Anspruch erhoben, dass diese Auswahl ausreichend oder gar erschöpfend wäre. Es geht nicht um Exklusivität, sondern um einen subjektiv begründeten Überblick über Vorschläge, die als relevant für die Gestaltung von Lehrerbildungsforschung im Bereich der Wirtschaftspädagogik gelten können. Ein wesentliches Merkmal hierfür ist die gegebene empirische Überprüfung der genutzten Aussagen sowie die Möglichkeit, das erstellte Produkt für die Lehrerbildung anhand der herausgearbeiteten Komponenten mit ihrem Zusammenspiel selbst wieder empirisch angemessen zu überprüfen – worauf Lange ebenfalls explizit verweist.

2 Relevante Ansätze für die Gestaltung des Lehrerhandelns

Der vorzustellende Entwurf ist ausschnitthaft auf *Verfahren zur Vermittlung von kaufmännischen Inhalten im Rahmen der Handelslehrrausbildung* bezogen. Die Ausführungen sind dabei im Hinblick auf die Vorgaben der Herausgeber knapp gehalten, lassen sich aber unter Heranziehung der Quellen bezüglich ihrer Vollständigkeit verifizieren. Zuspitzungen im Hinblick auf inhaltliche und zeitliche Details sowie Spezifikationen des Instruktionsbereichs (auch im Hinblick auf die Gruppe der Lernenden) oder von Lehrerbildungsstandards (vgl. Oser & Oelkers 2001; Cooper 2013) mussten ausgelassen werden.

Der Entwurf ist in drei Teile gegliedert: Grundlagen; Inhaltsvermittlung; Monitoring.

A. Grundlagen

(1) Deutsche Forschungsgemeinschaft (1990). *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland*.

Das Gutachten stellt Herausforderungen der Berufsbildung (S. 39–57) und entsprechende Konsequenzen für die Berufsbildungsforschung in der Form von Forschungsdesideraten heraus (S. 59–94). Die angesprochenen Kriterien sollten im Hinblick auf eine Notwendigkeit ihrer Berücksichtigung im Rahmen eines Lehrerbildungsprogramms geprüft werden.

(2) Baethge, M., Achtenhagen, F., Arends, L., Babic, E., Baethge-Kinsky, V. & Weber, S. (2006). *Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie*.

Die Machbarkeitsstudie arbeitet zentrale Kategorien zur Überprüfung des Lehr- und Lernerfolgs einer beruflichen Bildung heraus. Drei Zielsetzungen werden hervorgehoben, die es in der Berufsbildung zu vermitteln gelte (S. 13): (a) die Entwicklung der individuellen beruflichen Regulationsfähigkeit – unter einer individuellen Nutzerperspektive und dem zentralen Aspekt der personalen Autonomie; (b) die Sicherung der Humanressourcen einer Gesellschaft; (c) die Gewährleistung gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit. Ein Erhebungsplan (S. 129) verdeutlicht den Kontext institutioneller und individueller Bedingungen. Die OECD ist dabei, das Konzept umzusetzen.

(3) Brophy, J. (1999). *Teaching*.

Brophy legt einen Überblick über empirische Forschungsarbeiten vor, die er übergreifend für den Bereich des Lehrens als zentral ansieht. Die im Schnitt jeweils zwei Seiten umfassenden Hinweise sprechen die folgenden Schwerpunkte an: 1. A supportive classroom climate; 2. Opportunity to learn; 3. Curricular alignment; 4. Establishing learning orientations; 5. Coherent content; 6. Thoughtful discourse; 7. Practice and application activities; 8. Scaffolding students' task engagement; 9. Strategy teaching; 10. Co-operative learning; 11. Goal-oriented assessment; 12. Achievement expectations.

Wichtig ist, dass hierbei auch Kriterien der Curriculum-Instruktion-Assessment-Triade hervorgehoben werden – gerade weil dieser Bezug in der deutschen Didaktikdiskussion eher unberücksichtigt geblieben ist (vgl. Achtenhagen 2012; Pellegrino, DiBello & Goldman 2016).

B. Inhaltsvermittlung

(4) Osterwalder, A., Pigneur, Y., Bernarda, G. & Smith, A. (2014). *Value Proposition Design*.

Das Buch stellt „The Business Model Canvas“ vor, anhand dessen unternehmerische Entscheidungen entworfen und bewertet werden. Als Kriterien dienen (S. XVII): Key Partners, Key Activities, Key Resources, Value Propositions, Customer Relationships, Channels, Customer Segments, Cost Structures, Revenue Streams.

Hiermit ist ein Rahmen gegeben, kaufmännische Handlungen innerhalb eines gegebenen Kontextes zielgerichtet auszurichten und einzubetten – und damit ein ökonomisches Denken und Handeln zu fördern.

(5) Achtenhagen, F. & Weber, S. (2015). „Ck“, „pck“, „pk“ – Oder: Was Sie schon immer über Fachdidaktik wissen wollten ...

Wenn die Bedeutung der Inhaltsdimension für das Unterrichtsgeschehen zu betonen ist, dann stellt sich gerade für den beruflichen Bereich eine zentrale Frage: Welcher Grad an Authentizität ist für den jeweils im Unterricht behandelten Sachverhalt ge-

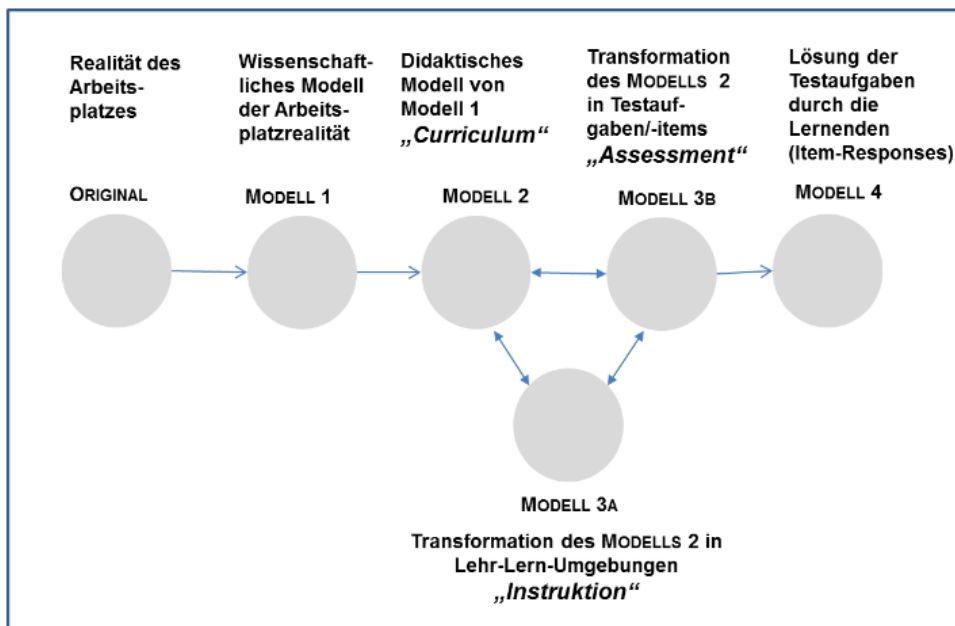


Abbildung 1: Operationalisierung der Authentizität von Unterrichtsinhalten (Achtenhagen & Weber 2015, S. 96)

geben? In Anlehnung an Stachowiak (1973, 1980) wird ein Modell zur Operationalisierung von Authentizität vorgeschlagen. Hierbei sind verschiedene Operationalisierungsschritte erforderlich, die von dem Original, der Realität des Arbeitsplatzes, ausgehen, dieses modellhaft abbilden, um dann ein didaktisches Modell zu konzipieren. Dieses ist Grundlage für die Entwicklung von Maßnahmen der Instruktion sowie von entsprechenden Assessmentaufgaben. Eine Reihe möglicher und notwendiger Arbeitsschritte zur Veranschaulichung ist ausgeführt (S. 98–100).

(6) Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). *What is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*.

Unter den Einflüssen der Digitalisierung spielt die Berücksichtigung eines entsprechenden Wissens für die Konzipierung einer wirtschaftspädagogisch akzentuierten Lehrerbildung eine zentrale Rolle. Das TPACK-Modell mit seinen Dimensionen vermag im Hinblick auf die inhaltliche Gestaltung von Unterricht wesentliche Anregungen zu geben (vgl. auch Schmid, Krannich & Petko, 2020). Von den sieben verschiedenen Wissensbereichen enthalten vier technologische Aspekte: „Technological Knowledge“, TK, „Technological Content Knowledge“, TCK, „Technological Pedagogical Knowledge“, TPK, „Technological Pedagogical Content Knowledge“, TPACK.

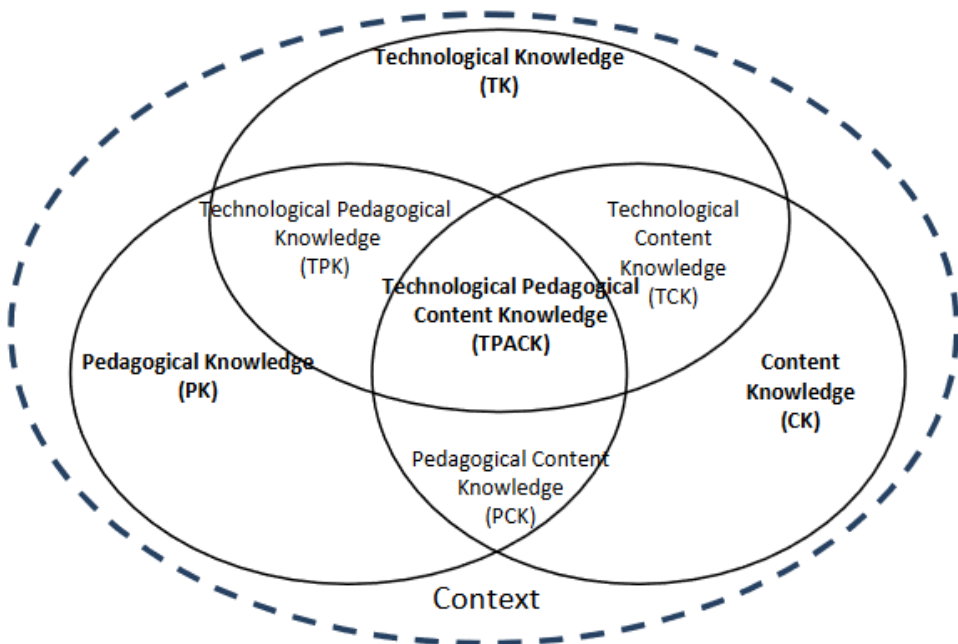


Abbildung 2: Das TPACK-Modell (Koehler & Mishra 2009, S. 63)

C. Monitoring

(7) Achtenhagen, F. (1984). *Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts*.

Der Ansatz der „Unterrichtstheorie“ (oder „subjektiven Theorien“) von Lehrkräften und Schülern und Schülerinnen/Auszubildenden ist für viele Jahre aus dem Blick geraten, wird jetzt aber in neueren Ansätzen zum Lehrerhandeln wieder aufgenommen, weil zunehmend herausgestellt wird, dass es für den Erfolg von Unterricht nicht nur auf das Lernergebnis ankäme. Entscheidend sind die wechselseitigen Beeinflussungen von Lehrkräften und Schülern und Schülerinnen/Auszubildenden und deren Konsequenzen für die jeweilige Persönlichkeit, die über das Konzept der „Unterrichtstheorie“ abgebildet werden können: „Die Stabilität von subjektiven Theorien stellt alle Bemühungen um Veränderung des Unterrichts vor immense Schwierigkeiten“ – „Ein Unterrichtsentwicklungsprogramm, das den Einfluss von impliziten Theorien und Verhaltensgewohnheiten ignoriert, muss zwangsläufig scheitern“ (Helmke 2022, S. 299; vgl. auch S. 119, 264–267). Beck weist zentral auf die Notwendigkeit angemessener Interpretationen von Verhaltensweisen im Zusammenhang von physischen und psychischen Zuständen bei Lehrern sowie Schülern und Schülerinnen hin (1987, S. 177).

Entsprechende Analysen wurden seit 1972 in Göttingen für den kaufmännischen Bereich durchgeführt. Die entscheidende Anregung kam von der Studie „Pygmalion im Unterricht“ (Rosenthal & Jacobson 1968; als Kritik vgl. Elashoff & Snow 1972). In Achtenhagen (1984) finden sich Ausführungen zu den subjektiven Unterrichtstheorien von Lehrkräften sowie Schülern kaufmännischer Schulen. Tab. 1 zeigt zusammenfassend Ergebnisse einer Erhebung bei Referendaren sowie Schülern und Schülerinnen. Diese sind als Einschätzung zur impliziten Persönlichkeitstheorie anzusehen, die als verhaltensbeeinflussend gelten kann (vgl. Laucken 1974). Es wird deutlich, wie im Zusammenhang bewerteter Schulleistungen Urteile variieren und von daher in unterschiedlicher Weise das jeweilige Verhalten beeinflussen. Lehrerurteile über schlechte Schüler und Schülerinnen zeigen die Abwertung, während deren Urteile an einer Hoffnung auf Besserung festhalten.

Tabelle 1: Urteile von Referendaren sowie Schülern und Schülerinnen kaufmännischer Schulen (Achtenhagen 1984, S. 84–85)

Typ	Zentrale Eigenschaft	Typ	Zentrale Eigenschaft
LU 104	konzentriert einfallsreich ehrgeizig	SU 396	tritt nicht für die Interessen der Schüler:innen ein, stellt kein Vertrauensverhältnis zu Schüler:innen her, kein Verständnis für Schwierigkeiten und Konflikte
LU 12	konzentriert selbstsicher aufmerksam	SU12	kann Spaß vertragen, schafft eine zwanglose Unterrichtsatmosphäre, gliedert den Unterricht gut

(Fortsetzung Tabelle 1)

Typ	Zentrale Eigenschaft	Typ	Zentrale Eigenschaft
LU 3	ehrgeizig höflich pflichtbewusst	SU 3	tritt nicht für die Interessen der Schüler:innen ein, stellt kein Vertrauensverhältnis zu Schüler:innen her, kein Verständnis für Schwierigkeiten und Konflikte
LU 45	frech bescheiden zurückhaltend	SU 45	ist Veränderungen gegenüber aufgeschlossen, stellt kein Vertrauensverhältnis zu Schüler:innen her, kein Verständnis für Schwierigkeiten und Konflikte

Legende: LU104: Lehrerurteilsstruktur von 104 Referendaren über alle Schülertypen (mit den jeweiligen Zensuren); SU 396: Urteilsstruktur von 396 Schüler:innen (mit den jeweiligen Zensuren) über „den“ Lehrer an kaufmännischen Schulen

Ausführliche Informationen finden sich in einer Denkschrift für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Achtenhagen 1978) sowie in Achtenhagen, Sembill und Steinhoff (1979). Hier ist ein Schülerfragebogen mit 42 Items zur Beurteilung des Lehrerverhaltens abgebildet, der auch von den Personalräten der Schulen, an denen er eingesetzt wurde, gebilligt worden war (S. 198–199). Items zur Beurteilung von Schülern und Schülerinnen sowie Auszubildenden finden sich in der angegebenen Literatur. Sembill (1984, 1987) hat deutlich gemacht, zu welch fatalen Konsequenzen ein unreflektiertes Lehrerverhalten führen kann. In konstruktiver Weise wurde versucht, die Analyseergebnisse in Lehrfilme umzusetzen, die bundesweit vertrieben wurden. Dabei haben Lehrkräfte wie Schüler und Schülerinnen sowie Auszubildende mitgewirkt, Filmszenen zu kritischen Unterrichtssituationen zu entwerfen (Achtenhagen, Diepold & Steinhoff 1977). Es bietet sich an, diese Verfahren und Ergebnisse angesichts veränderter Unterrichtsbedingungen erneut zu prüfen.

(8) Baumert, J. & Kunter, M. (2006). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*.

Baumert und Kunter legen eine umfassende, viel zitierte Studie zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften vor. Ausgangspunkt ist der Hinweis darauf, dass die Diskussion zur Handlungskompetenz von Lehrkräften in sehr unterschiedlichen, sich praktisch nicht berührenden Bahnen verlief (S. 469). Damit taucht das Problem auf, auf welche Wissensbestände für ein zielgerichtetes und effektives Lehrerhandeln zurückzugreifen wäre. Hier empfehlen Baumert & Kunter (S. 476) angesichts der Unbestimmtheit und Unsicherheit professionellen Handelns ein „Opportunitäts-Nutzungsmodell mit doppelter Kontingenz“ zur Entwicklung eines Handlungsrepertoires, das auf Entscheidungen durch die Lehrkraft bezogen ist. Für ein Lehrerbildungsmodell insgesamt stellen sie wichtige Kriterien in einem Schaubild zusammen (S. 482); dabei heben sie die Kritik Shulmans (1986a, b) an der psychologisch dominierten Literatur hervor, die vor allem die ungenügende Berücksichtigung des Stellenwerts der Inhaltsdimension betont.

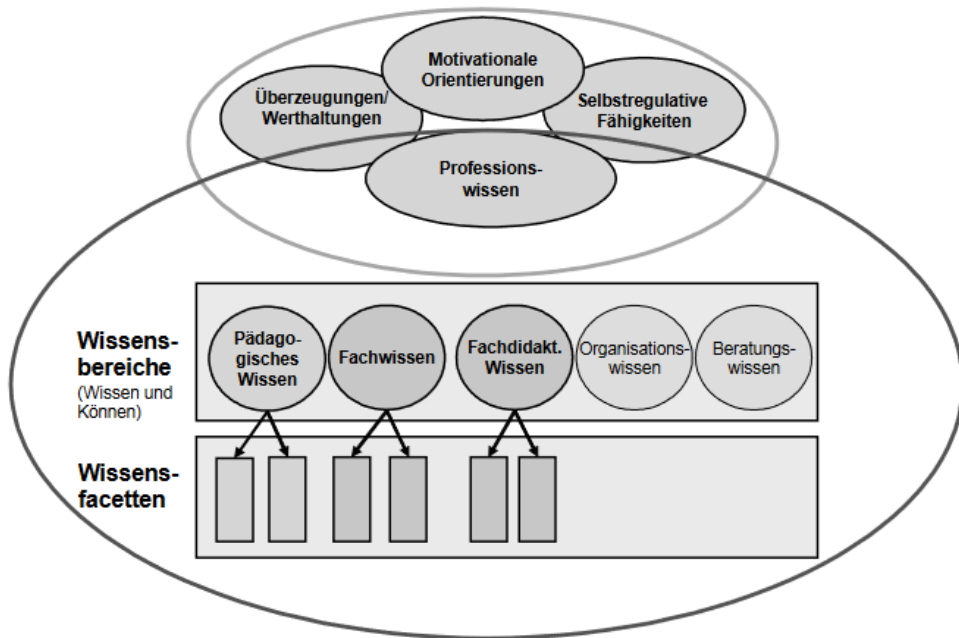


Abbildung 3: Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006, S. 482)

Auch wenn Baumert & Kunter (S. 490) herausstellen, dass das „Fachwissen ... entweder gering geschätzt oder gar übersehen“ wird, gehen sie nach meiner Auffassung nicht konsequent genug der Frage nach, in welchem Maße das Fachwissen alle anderen Kategorien dieses Schaubildes mit beeinflusst. So wird nahegelegt, dass es möglich und sinnvoll wäre, die verschiedenen Kategorien per se isoliert zu vermitteln. Auch wenn der Text inhaltlich nicht auf kaufmännische Bildung abgestellt ist, kann er als Prüfinstanz für ein Forschungsprogramm zur Lehrerbildung im Hinblick auf die ausgewählten Kategorien herangezogen werden.

(9) Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung – Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*.

Helmke bemüht sich um eine Zusammenstellung von ihm als wichtig erachteter Kategorien zur Unterrichtsgestaltung als zentrale Domäne des Handelns von Lehrkräften. Dabei ist die Fülle der erfassten Informationen überwältigend. Als Kriterium der Informationsauswahl stellt Helmke das Prinzip der Evidenzbasierung heraus (S. 15). Zentral bei der Auswahl der herangezogenen Literatur ist die Orientierung an empirischer Evidenz sowie dem Grad der Begründetheit der getroffenen Aussagen – eine Vorgehensweise, wie ich sie 1984 unter dem Titel eines „aufgeklärt-pragmatischen Eklektizismus“ bei der Konzeption einer „Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts“ vorgeschlagen habe (Achtenhagen 1984, S. 11). Eine Kritik am evidenzbasierten Ansatz, wie sie u. a. in dem Band von Bellmann & Müller (2011) vorgetragen wird, weist Helmke

zurück, da er sich auf die Förderung des unterrichtspraktischen Handelns bezieht und nicht auf die politische Steuerung des Unterrichtsgeschehens.

Allerdings verzichtet Helmke, um möglichst viele Interessentinnen und Interessenten anzusprechen, darauf, seine Überlegungen auf fachliche Spezifika hin auszurichten. Damit fängt er sich dasselbe Problem wie Baumert und Kunter ein, dass nämlich die verschiedenen Informationen allgemein gehalten bleiben und damit nicht hinreichend verdeutlichen, in welchem Maße sie von den zu behandelnden Inhalten und Lehrbereichen beeinflusst werden bzw. diese beeinflussen (S. 19). Dennoch eignet sich dieser Band hervorragend für die Gewinnung von Informationen, die für eine empirische Lehrerbildungsforschung als relevant angesehen werden können, aber auch als Instrument zur Überprüfung von Entwürfen zur Lehrerbildung.

3 Zur Umsetzung eklektizistisch motivierter Forschung

Das Vorgehen sollte den eklektizistischen Ansatz verdeutlichen: Ausgangspunkt ist die Einsicht, dass die Komplexität von Schule, Lehren und Lernen sowie dem Verhalten der beteiligten Personen keine vollständig exakte Beschreibung erlaubt, wie das beispielsweise für die Naturwissenschaften möglich ist (vgl. Berliner 2004, S. 339). Hier geht es um eine zielgerichtete Auswahl von Unterrichtsvariablen, die – sofern sie sich an Standards einer empirischen Überprüfung orientiert – nach Gage (1992; Berliner 2004) die Haltung eines „eclectic purist“ rechtfertigt. Es geht um die Bestimmung einer Zielsetzung, die begründet ausgewählt ist und für die empirisch geprüfte Aussagen herangezogen werden, die zweckmäßig ausgewählt, anschaulich und von der Komplexität her angemessen sind und sich in die Gesamtfragestellung und deren Strukturierung einpassen lassen. Ein möglicher Verzicht auf Vollständigkeit ist dabei mitgedacht, für notwendig gehaltene Ergänzungen sind jederzeit möglich (vgl. Sembill & Seifried, 2009).

Eine umfassende Zusammenstellung möglicher Heuristiken zur Erfassung relevanter Kategorien für die Erforschung von Lehr- und Lernprozessen legen Evertson und Green (1986) vor. Cronbachs Plädoyer für eklektizistische Strategien lautet (1982, S. 73): „What research styles and objectives follow from the intent to advance understanding? A mixed strategy is called for: consensus and laboratory experiments, managerial monitoring and anthropological *Einführung*, mathematical modeling and unstructured observation. A few maxims can be offered even for eclectic social science“. Shulman hält hier entgegen, dass Vorgehensweisen eines Eklektizismus sich bei unzureichender Reflexion durchaus als „goulash‘ or ‚garbage can“ kennzeichnen lassen. „Nevertheless, we need not give up on the notion of research programs conducted in the spirit of disciplined eclecticism“ (1986a, S. 33).

Die angesprochenen Probleme sind sorgsam zu diskutieren und zu prüfen. Das lässt sich an einem Beispiel aus der Erwachsenenpädagogik belegen: Unter der Überschrift „Eklektizistische Zugänge zum Lernen“ werden dort verschiedene theoretische Ansätze aufgegriffen und zusammengestellt, um Lernprozesse Erwachsener zu gestal-

ten. Das geschieht „auch um den Preis, etwas an analytischer Genauigkeit – und damit auch empirischer Überprüfbarkeit – zu verlieren“ (Grotluschen & Pätzold 2020, S. 35). Dabei wird durchaus die Gefahr gesehen, „dass verschiedene Aspekte der Theorien, die integriert werden, nicht richtig zusammenpassen“ (S. 41). Diese Problematik ist nicht nur von Shulman, sondern auch mit dem Hinweis auf das Nieke-Zitat (s. o.) bereits angesprochen worden und besteht generell, wenn der Forschungsbezug nicht klar durchgehalten wird.

Im Hinblick auf die geplante Forschung zur Lehrerbildung lassen sich damit Hinweise formulieren, die geprüft werden sollten:

- Festlegung einer angemessen komplexen, bearbeitbaren Zielsetzung;
- Einordnung des Vorhabens in einen Gesamtkontext;
- Wissen um eine nicht vollständige Erfassung aller möglichen Variablen;
- durchgängige Prüfung der Auswahlkriterien und -produkte;
- Kriterien für den vorläufigen Abschluss der Literatursuche;
- Abschätzung der Möglichkeiten und Planungsnotwendigkeiten einer angemessenen empirischen Überprüfung.

Diese Ausführungen deuten an, weshalb ein eklektizistischer Arbeitsanspruch hilfreich und zielführend sein kann – und von daher für die Gestaltung von Lehrerbildungsprogrammen geprüft werden sollte.

Literaturverzeichnis

- Abele, St., Deutscher, V., Nickolaus, R., Rausch, A., Seeber, S., Seifried, J., Walker, F., Weyland, U., Winther, E., Wittmann, E. & Wuttke, E. (2021). Potenziale technologiebasierter Kompetenztests der ASCOT-Initiative aus der Perspektive der Curriculum-Instruktion-Assessment-Triade. In K. Beck & F. Oser (Hrsg.), *Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung. Festschrift für Susanne Weber* (S. 13–42). wbv Publikation.
- Achtenhagen, F. (1978). *Beanspruchung von Schülern – Methodisch-didaktische Aspekte*. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Werkstattreihe, Vol. 9.
- Achtenhagen, F. (1984). *Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts*. Leske & Budrich.
- Achtenhagen, F. (2012). The curriculum-instruction-assessment triad. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 4, 5–25. <https://doi.org/10.1007/BF03546504>
- Achtenhagen, F., Diepold, P. & Steinhoff, E. (1977). *Schülerbild des Lehrers – Lehrerbild des Schülers. Begleitheft zu den Filmen*. Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht.
- Achtenhagen, F., Sembill, D. & Steinhoff, E. (1979). Die Lehrerpersönlichkeit im Urteil von Schülern. Ein Beitrag zur Aufklärung „naiver“ didaktischer Theorien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, 191–208.

- Achtenhagen, F. & Weber, S. (2015). „Ck“, „pck“, „pk“ – Oder: Was Sie schon immer über Fachdidaktik wissen wollten ... In A. Rausch, J. Warwas, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Konzepte und Ergebnisse ausgewählter Forschungsfelder der beruflichen Bildung – Festschrift für Detlef Sembill* (S. 89–105). Schneider Verlag Hohengehren.
- Baethge, M., Achtenhagen, F., Arends, L., Babic, E., Baethge-Kinsky, V. & Weber, S. (2006). *Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie*. Steiner.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beck, K. (1987). *Die empirischen Grundlagen der Unterrichtsforschung*. Hogrefe.
- Beck, K., Landenberger, M. & Oser, F. (Hrsg.) (2016). *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT*. wbv Publikation.
- Bellmann, J. & Müller, T. (Hrsg.) (2011). *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-5>
- Berliner, D. C. (2004). Toiling in Pasteur's quadrant: the contributions of N. L. Gage to educational psychology. *Teaching and Teacher Education*, 20, 329–340. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.007>
- Brophy, J. (1999). *Teaching*. International Bureau of Education.
- Cooper, J. M. (Ed.) (2013). *Classroom Teaching Skills*. 10th Ed. Cengage Learning.
- Cronbach, L. J. (1982). Prudent aspirations for social inquiry. In W. H. Kruskal (Ed.), *The future of social sciences* (pp. 61–81). University of Chicago Press.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (1990). *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland*. VCH.
- Elashoff, J. D. & Snow, R. E. (1972). *Pygmalion auf dem Prüfstand*. Kösel.
- Evertson, C. M. & Green, J. L. (1986). Observation as Inquiry and Method. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed. (pp. 162–213). Macmillan.
- Gage, N. L. (1992). Art, science, and teaching from the standpoint of an eclectic purist. *School of Education Review San Francisco State University*, 4, 8–17.
- Grotlüschen, A. & Pätzold, H. (2020). *Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.36198/9783838556222>
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung – Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Kallmeyer & Klett.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education. *CITE Journal*, 9(1), 60–70.
- Laucken, U. (1974). *Naive Verhaltenstheorie*. Klett.
- Nieke, W. (1972). Stichwort „Eklektizismus“. In J. Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 2* (Sp. 432–433). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oser, F. & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme – Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Rüegger.
- Osterwalder, A., Pigneur, Y., Bernarda, G. & Smith, A. (2014). *Value Proposition Design*. Wiley.

- Pellegrino, J. W., DiBello, L. V. & Goldman, S. R. (2016). A framework for conceptualizing and evaluating the validity of instructionally relevant assessments. *Educational Psychologist*, 51(1), 59–81. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1145550>
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Student Intellectual Development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Schmid, M., Krannich, M. & Petko, D. (2020). Technological Pedagogical Content Knowledge. Entwicklungen und Implikationen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(1), 116–124. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2020_10
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge*.
- Sembill, D. (1984). *Modellgeleitete Interaktionsanalyse im Rahmen einer forschungsorientierten Lehrerbildung – am Beispiel von Untersuchungen zum „Kaufvertrag“*. Dissertation. Georg-August-Universität Göttingen.
- Sembill, D. (1987). Wirtschaftslehreunterricht: Einige Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Verbalurteilen und Handeln am Beispiel der Unterrichtseinheit „Kaufvertrag“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 63(3), 213–232.
- Sembill, D. & Seifried, J. (2009). Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität* (S. 345–354). Beltz.
- Shulman, L. S. (1986a). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed. (pp. 3–36). Macmillan.
- Shulman, L. S. (1986b). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Stachowiak, H. (1973). *Allgemeine Modelltheorie*. Springer.
- Stachowiak, H. (1980). Der Weg zum Systematischen Neopragmatismus und das Konzept der allgemeinen Modelltheorie. In H. Stachowiak (Hrsg.), *Modelle und Modelltheorie im Unterricht* (S. 9–49). Klinkhardt.

Autor

Prof. (em.) Dr. Dr. h. c. mult. Frank Achtenhagen, Georg-August-Universität Göttingen, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. fachten@uni-goettingen.de; <https://www.uni-goettingen.de/de/31976.html>

Gedanken zu ausgewählten Fragen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Kommentar zum Beitrag „Beispiele der Binnen- und Außenlegitimität der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Perspektiven einer Nachwuchswissenschaftlerin auf alte, aber bis heute aktuelle Diskurse“ von Silke Lange

TOBIAS GSCHWENDTNER

Zusammenfassung

Dieser Beitrag nimmt sich jenen Thesen kommentierend an, die Silke Lange zur Identifikation von verbindenden und trennenden Merkmalen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der damit verbundenen Identitätsfragen sowie zur Lehrerbildung als „Kerngeschäft“ der Disziplin entwickelt hat. Die Thesen werden kritisch-konstruktiv gewürdigt.

Schlagworte: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Berufsbildungsforschung, empirische Lehrerbildungsforschung

Abstract

This paper takes a commentary approach to those theses that Silke Lange has developed on the identification of unifying and dividing features of vocational and business education and the related identity issues, as well as on teacher education as the “core business” of the discipline. The theses are critically and constructively appreciated.

Keywords: vocational and business education, professional education research, empirical teacher education research

Mit Freude komme ich dem Aufruf nach, einen Beitrag im Rahmen dieser Festschrift zum zehnjährigen Bestehen der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung beizusteuern.

Ich will der Leserin und dem Leser allerdings nicht vorenthalten, dass die Thematik des zu kommentierenden Beitrags, das Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik, wenngleich sicherlich von zentraler Bedeutung und im eigenen Lehrbetrieb mindestens in Teilen fortwährend implizit mitreflektiert, nicht im engsten Sinne zu jenen Gegenständen zählt, die mich in den letzten zehn Jahren seit meiner Berufung zum Professor für Technik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, zumal als Forschender, explizit und intensiver beschäftigt haben.

Schmunzelnd sei ergänzt: Bitte erwarten Sie deshalb nicht zu viel von diesem Beitrag. Allerdings, bevor Sie nun direkt mit dem Lesen aufhören, sei das zuletzt Gesagte noch relativiert: Es darf eine eher spezifische Rezeption des Beitrags von Silke Lange getreu meiner Denomination und meines Hochschulstandortes erwartet werden. Vielleicht lohnt sich das Lesen dennoch, vielleicht auch nicht, Sie entscheiden, allerdings hoffentlich erst nach dem Lesen.

Silke Langes Beitrag beschäftigt sich mit Fragen der Legitimität, des Selbstverständnisses bzw. der Identität der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik und hat dabei den Anspruch, „offene Fragen, mögliche Herausforderungen“ und „Gefahren“ sowie „eigene Perspektiven“ (Lange, S. 234) herauszuarbeiten. Dies geschieht, an je einem exemplarischen Beispiel, sowohl mit Blick auf das Innere, die Identifikation von verbindenden und trennenden Merkmalen der Disziplin, als auch mit Blick auf das Äußere, die Lehrerbildung als „Kerngeschäft“ der Disziplin und damit die Leistung der Disziplin für das Bildungssystem bzw. die Gesellschaft als Ganzes.

Im Blick nach innen führt die Autorin vor allem die begrifflich trennende doppelte Namensgebung der Disziplin bzw. „beider Teildisziplinen“ (ebd., S. 236), die Berufs- und die Wirtschaftspädagogik, als Zeugnis für in der Disziplin vorhandene Trennungslinien an, mit entsprechenden Effekten für die Konstituierung einer gesamtdisziplinären Identität. Ergänzt wird diese Analyse durch einen Rekurs auf ältere und neuere geisteswissenschaftliche Diskurse sowie den Verweis auf das Basiscurriculum BWP, in dem „einleitend mitgeteilt [wird; TG], dass die von der Sektion BWP eingesetzte Arbeitsgruppe aus Mitgliedern aus den Bereichen Wirtschaft, Technik und Gesundheit bestand“ (ebd., S. 237), was die Autorin zu den, freilich nicht ganz wie versprochen „offenen“, sondern eher bezweifelnden Fragen veranlasst: „(...) sollen damit Differenzlinien tradiert werden“ (ebd.) bzw. „(...) wie soll unter solchen Vorzeichen eine gesamtdisziplinäre (erziehungswissenschaftliche) Sozialisation und Identitätsbildung erfolgen?“ (ebd.). Identitätsdiskurse – seien sie von eher optimistischen, pessimistischen oder weiteren Haltungen und Emotionen genährt, begleitet oder gar deren Ergebnis – dienen, strukturfunktionalistisch gedeutet (Parsons 1976), der Selbsterhaltung eines Systems, indem u. a. über Zielsetzungen, mögliche Systemanpassungen und Integrationsleistungen intensiv diskutiert wird und – sofern die inneren oder äußeren Drücke auf das System nicht allzu mächtig werden – ggf. erfolgreich Erträge daraus für das System entwickelt werden können. Dementsprechend sind solche Debatten natürlich – wiederkehrend-zirkulär geführt – eminent wichtig.

Dennoch: (1) Und das regt auch die Autorin an, müssen Identitätsfragen nicht nur durch geisteswissenschaftliche, sondern auch durch empirische Forschungszugänge einer Klärung nähergebracht werden; das sieht die Autorin als eines ihrer künftigen Tätigkeitsfelder an (mehr dazu weiter unten). (2) Äußerlichkeiten wie die Etikettierung einer Disziplin sind m. E. keine guten Identitätsindikatoren (weder retro- noch prospektiv); im Umkehrschluss müsste bspw. die uniforme Bezeichnung Schulpädagogik der gleichnamigen Sektion der DGfE etwa andeuten, dass sich dahinter – anders als bei der BWP mit ihrer doppelten Namensgebung – eine gesamtdisziplinäre Identität erwarten lässt, was natürlich in Anbetracht der in der Schulpädagogik weit aufgefächerten

Grundschul- und Primarpädagogik u. v. m. als eher unwahrscheinlich anmutet. (3) Vor dem Hintergrund der Systemleistung anderer Systeme, bspw. dem politischen System Bundesrepublik Deutschland, das aus vielfältigsten Sub- und Sub-Subsystemen mit teils hochkonkurrierenden Interessensbekundungen besteht – 16 Bundesländer mit jeweils differierender Namensgebung (Parallele zur BWP), 106 kreisfreie Städte, 294 Landkreise – und darin bzw. dazwischen enorme Identitätsfragen bearbeiten muss, erscheinen erst einmal zwei vermeintliche (und friedlich koexistierende) Teilsysteme Berufs- und Wirtschaftspädagogik als eine vergleichsweise bewältigbare Systemaufgabe. Der angestellte Vergleich soll den Diskurs nicht polemisieren, nur einer möglichen Engziehung desselben ein wenig Gegengewicht verleihen. Aus Sicht der allenthalben und in vielen anderen (nicht nur biologischen) Systemen konstatierten Gewinne durch Diversität könnten m. E. gerade jene Diversitäten in der BWP sogar als Grundfeste des Systems und damit als identitätsstiftend wahrgenommen werden. Das geht in meiner Lesart des Textes auch Silke Lange – zumindest ein wenig – so, wenngleich ich doch auch eine gewisse innere Heterogenität herauslese, bspw. wenn die Autorin schreibt, dass „die berufsbereichsbezogene Differenzierung (..) für die Entwicklung der Disziplin nicht zuträglich“ (Lange, S. 241) sei, aber andererseits feststellt, dass „gerade die sich aus den verschiedenen Berufsbereichen ergebenden Differenzen der beruflichen Erziehung und Bildung spannend“ (ebd.) seien und sich die Disziplin dieser verstärkt widmen sollte.

Die Einschätzung, dass Studierende durch diese Zweiteilung „eingengt auf einen spezifischen Berufsbereich“ (ebd.) bleiben und dies „nachteilig“ (ebd.) sei, müsste m. E. nochmals präzisiert werden. Aus meiner Sicht ist es (zumindest für die Lehrerbildung; Polyvalenzargumente seien außen vor gelassen) gerade nicht von Nachteil, wenn eine intensive Professionalisierung für jene Domäne angestrebt wird, in der der spätere Beruf lokalisiert ist; ein Zuviel an Gleichzeitigkeit erscheint mir sowohl vor dem Hintergrund der inhaltlichen Dimension der Bezugswissenschaften als auch der Zeit im Lehramtsstudium fragwürdig; steht hinter der Wertung „nachteilig“ gar die Vorstellung eines Einheitsberufsschullehrers, der in beiden Domänen professionalisiert sein soll, wird es m. E. noch heikler. Abgesehen davon dürften wechselseitige Bezüge in den Bildungswissenschaften (bspw. in der Lehr-Lernforschung der gewerblich-technischen und der kaufmännisch-verwaltenden Domäne) an den Standorten ohnehin auch bislang nicht Seltenheitswert genießen. Eine noch stärkere wechselseitige Integration von berufs- und wirtschaftspädagogischen Studieninhalten in den wirtschafts- und technikpädagogischen Studiengängen – vor allem wenn diese durch Standorte gelebt werden müsste, die selbst nur den einen der beiden Zweige formal vertreten – müsste wahrscheinlich mit einer Reduktion anderer wichtiger bildungswissenschaftlicher Inhalte, eine Ausweitung von Studienanteilen für die Bildungswissenschaften oder anderen Kompensationsformen einhergehen.

Als mindestens nicht weniger bedeutsam erscheinen mir hinsichtlich der Gestaltungsfragen für die Lehramtsstudiengänge ohnehin andere Überlegungen, bspw. wie aufgrund gegenwärtiger Entwicklungen (Migration, Effektivitätsproblematiken des Übergangssystems) eine breitere und systematischere Integration von gezielten pädä-

gogischen Konzepten und Inhalten in die Hochschullehre umgesetzt werden kann, „die über diagnostische Fähigkeiten und gesteigerte Deutsch-als-Zweitsprache-Leistungen hinaus die soziokulturellen Kompetenzen der Lehrenden betreffen“ (Beck, Brückner & Zlatkin-Troitschanskaja 2020, S. 569). Ebenfalls nicht minder bedeutsam erscheint mir, (nochmals) einen Diskurs darüber zu führen, ob zum Selbstverständnis der BWP auch eine (stärkere) Beachtung fachdidaktischer Fragestellungen gehören *könnte* bzw. *sollte*. Die in diversen Gemeinschaften (JOTED, GTW usw.) singularär ausgetragenen fachdidaktischen Diskurse haben m. E. hinsichtlich Legitimität, tragfähiger Meinungsbildung sowie bildungspolitischem Einfluss ein deutlich geringeres Gewicht, als wenn dahinter eine wohl entwickelte und in der Außenwahrnehmung bedeutsame Disziplin stünde. Dabei ist die Situation der Fachdidaktik ja bekanntlich nicht unkritisch: (1) unbefriedigende(r) Stellenwert (Etablierung professoraler Fachdidaktiken an den Hochschulen) und Ausrichtung (universell vs. bereichsbezogen) der Fachdidaktiken in den Studiengängen, (2) die bedrückende Vielfalt an unterschiedlichsten ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen (um nur auf den gewerblich-technischen Bereich zu rekurrieren), die strenggenommen je einer eigenen Fachdidaktik bedürfen, (3) die Ausrichtung der Fachwissenschaften und deren Anbindung an die Fachdidaktiken infolge des Spannungsfelds des doppelten Gegenstandsbezugs im Kontext einiger doch sehr facharbeitsfernen und ggf. mit zu hohen Transferweiten versehenen fachwissenschaftlichen Studieninhalte, und ferner (4) vielfältige ungeklärte Fragen der didaktischen Rekonstruktion (Schülvorstellungen, Lernschwierigkeiten, Sequenzierung) (für den Kfz-Bereich siehe Güzél, Hartmann, Norwig & Gschwendtner, in Druck). Die damit aufgeworfenen Fragen und Problemlagen erscheinen in den gegebenen Zuschnitten bislang als unlösbar.

Der Blick nach außen erfolgt bei Silke Langes Beitrag am Beispiel der Lehrerbildung. Beherrschendes Thema seit geraumer Zeit ist der Lehrkräftemangel bzw. aus Sicht der Hochschulen der geringe Systeminput und -output. Die Reaktion der Hochschulen ist die Ausdifferenzierung der Studienangebote und das Bemühen, die Abbruchquoten zu reduzieren, die Reaktion der Bildungspolitik die Schaffung von mittlerweile etablierten Programmen wie Seiten- und Quereinstieg, meist versehen mit einer seminaristischen, also nicht-wissenschaftlichen Lehrerbildungsbeteiligung, ferner Kooperationsmodelle. Dazu Silke Lange:

„Über Studienprogramme in Kooperationen mit Fachhochschulen sollen beispielsweise Studierende für ein berufliches Lehramtsstudium gewonnen werden, die nicht über eine allgemeine Hochschulreife verfügen, sondern über berufliche Qualifizierungen den Weg an die Hochschule finden“ (S. 239).

Lange ergänzt an anderer Stelle im Beitrag, dass „*die berufliche Lehrerbildung (...) durch (...) Hochschulen für angewandte Wissenschaften und Vorbereitungsseminaren möglicherweise in ‚Gefahr‘ gerät*“ (ebd., S. 241). Gefahren werden primär in der Entwissenschaftlichung bzw. Reduzierung des Professionalisierungsanspruchs der Lehrerbildung gesehen (vgl. auch Ziegler 2018, S. 568).

Aus dem Geschilderten leitet die Autorin ab, dass es empirischer Forschung zu den Ursachen der Lehrermangelsituation bedarf, bspw. zu den Gründen für den relativ großen Dropout zwischen Bachelor- und Masterphase. Ebenso sollten professionsbezogene Entwicklungen und Studienverläufe von Studierenden in Abhängigkeit von der Vielfalt der Studienmodelle untersucht werden. Die Autorin selbst beschäftigt sich dazu mit dem LBS-Monitor, auch in Zukunft, eingehender. Im LBS-Monitor werden professionsbezogene Entwicklungen verstanden als Entwicklungen in den Merkmalen berufs- und wirtschaftspädagogisches Wissen, Werthaltungen und Überzeugungen, motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fähigkeiten (Frommberger & Lange 2021, Folie 16).

Zu den angestellten Analysen und Überlegungen würde ich gern einige Punkte kommentierend dazustellen:

(1) Eine Hochschulzugangsberechtigung für beruflich Vorqualifizierte ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung gibt es – landesspezifisch geregelt – natürlich auch an den Universitäten, aber die schiere Anzahl jener ist bis heute doch erheblich begrenzt. Zentrales Motiv der Schaffung der Kooperationsmodelle HAW-PH war m. E. primär, und damit eher unabhängig vom individuellen Bildungsweg der Studierenden, schlichtweg das potenzielle Bewerberinnen- und Bewerberfeld quantitativ zu erweitern. (2) In Baden-Württemberg sind die Kooperationsstudiengänge mit den Hochschulen für angewandte Wissenschaften hinsichtlich der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteile in den Händen von pädagogischen Hochschulen (im Rahmen der Bachelorphase sind ergänzend auch Universitäten wie die Universität Tübingen im Kooperationsmodell PH Ludwigsburg – HAW Esslingen beteiligt). Die Pädagogischen Hochschulen sind dem Gesetz nach „bildungswissenschaftliche Hochschulen universitären Profils mit Promotions- und Habilitationsrecht“ (LHG 2005, Teil 1 Allgemeine Bestimmungen, § 1 Geltungsbereich) und den Universitäten gleichgestellt. Vor diesem Hintergrund sollten sich etwaige Befürchtungen, wie ich sie bei Silke Lange wahrnehme, zu relativieren sein. (3) Die empirische Forschung zu Effekten differenter Studiengangsmodele oder Bildungsbiografien (bspw. Studierende mit/ ohne berufliche Vorqualifizierung) finde ich im Kern äußerst spannend; dabei könnten auch erste Aussagen zu etwaigen differenziellen Entwicklungen sowie Stärken und Schwächen des berufsfeldwissenschaftlichen und des fachwissenschaftlichen Ansatzes (Weyland & Wittmann 2020, S. 258 f.; Geißel, Gschwendtner & Nickolaus 2020, S. 558 f.) oder der Kooperations- bzw. auch anderer Angebotsmodelle abgeleitet werden. Allerdings ist fraglich, ob die im LBS-Monitor erfassten Merkmale (siehe oben) tatsächlich imstande sind, inhaltlich valide, d. h. gewichtige Indikatoren für professionsbezogene Kompetenzen abzubilden, da (a) der eingesetzte Wissenstest die erfolgskritische fachdidaktische, auch stoffdidaktische Dimension gänzlich ausblendet und (b) für den Wissenstest zur Erfassung des berufs- und wirtschaftspädagogischen Wissens wahrscheinlich keinerlei kriteriale Validitätsevidenzen entwickelt werden (bspw. die Kenntnis der prädiktiven Wirkung des berufs- und wirtschaftspädagogischen Wissens auf professionsorientierte Qualitätsindikatoren tatsächlichen Verhaltens in Lehr-Lernsituationen). (4) Wenn die von Silke Lange skizzierte Forschungsrich-

tung, ergänzt um die Erhebung weiterer bedeutsamer Merkmale (siehe Punkt 3), noch mit Effektivitätsstudien (idealerweise im Längsschnitt angelegt) in der zweiten und dritten Lehrerbildungsphase und ggf. auch auf der Bildungssystemebene verknüpft würde, wären weiterführende Aussagen zu Effekten von Lehrerbildungsprogrammen möglich. Im Rahmen der gegenwärtigen Arbeiten an einem PISA-VET (BMBF 2023) deutet sich an, dass künftig für einige zentrale Berufe Befunde zu den erreichten Kompetenzen von Auszubildenden am Ende der Ausbildung vorliegen werden, die in Beziehung zum Ausbildungssystem gesetzt werden und ggf. – aber das müsste natürlich systematisch geplant und entsprechend angelegt werden – auch Aussagen zur Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zulassen könnten. „Nebenbei“ stehen mit PISA-VET sicherlich Befunde zur Verfügung, die klären könnten, ob bspw. der – auch in der internationalen Bildungszusammenarbeit – oftmals kolportierte Anspruch, „dass der hohe formale Grad der Professionalisierung der beruflichen Lehramtsausbildung über alle Fachrichtungen hinweg weltweit einmalig ist und auch in einem engen Zusammenhang mit der Qualitätssicherung für die berufliche Bildung in Deutschland steht“ (Frommberger & Lange 2018, S. 71), empirisch (noch) gerechtfertigt ist bzw. an welchen Stellschrauben weitere Veränderungen notwendig erscheinen.

Literaturverzeichnis

- Beck, K., Brückner, S. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2020). Wirtschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Unterrichten im allgemeinbildenden und im berufsbildenden Bereich. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 565–572). Klinkhardt/UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-068>
- BMBF (2023). *Internationale Kompetenzmessung: Berufsbildungs-PISA*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/bmbf/de/europa-und-die-welt/pisa-in-der-berufsbildung/pisa-in-der-berufsbildung_node.html (Zugriff am: 27. Juli 2023).
- Frommberger, D. & Lange, S. (2021). *1. LBS-Netzwerk-Workshop. Informationen zum LBS-Monitor*. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/351326860_1_LBS-Netzwerk-Workshop_Informationen_zum_LBS-Monitor (Zugriff am: 20. Juli 2023).
- Frommberger, D. & Lange, S. (2018). *Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. Working Paper Forschungsförderung*, 60. Hans-Böckler-Stiftung.
- Geißel, B., Gschwendtner, T. & Nickolaus, R. (2020). Technik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Das Fach im allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulwesen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 557–564). Klinkhardt/UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-067>

- Güzel, E., Hartmann, S., Norwig, K. & Gschwendtner, T. (in Druck). Berufsspezifische Kompetenzen digital erwerben? Effekte multimedialer Interventionen zur Förderung der Fehlerdiagnosekompetenz bei Kfz-Mechatroniker*innen. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. KMK.
- LHG (Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz – LHG)) (Januar 2005). Verfügbar unter: <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG%20BW%20Inhaltsverzeichnis&psml=bsbawueprod.psml&max=true> (Zugriff am: 21. Juli 2023).
- Parsons, T. (1976). Der Begriff der Gesellschaft: Seine Elemente und ihre Verknüpfungen. In S. Jensen (Hrsg.), *Zur Theorie sozialer Systeme*. Studienbücher zur Sozialwissenschaft, Vol. 14. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83798-1_4
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die beruflichen Schulen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. (S. 256–262). Klinkhardt/UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-029>
- Ziegler, B. (2018). Das Kreuz mit dem Lehrkräftemangel an beruflichen Schulen. Systematische Analysen zur Nachwuchsproblematik aus professions- und berufswahltheoretischer Perspektive. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114(4), 578–608. <https://doi.org/10.25162/zbw-2018-0020>

Autor

Prof. Dr. Tobias Gschwendtner, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Chemie, Physik und Technik, Abteilung Technik und ihre Didaktik. gschwendtner@ph-ludwigsburg.de; <https://www.ph-ludwigsburg.de/fakultaet-2/institut-fuer-chemie-physik-und-technik/technik/mitglieder-der-abteilung/prof-dr-tobias-gschwendtner>

Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Unsere Aufgaben, wo wir stehen und warum wir ohne Theorien nicht vorankommen

STEPHAN ABELE

Zusammenfassung

Welche Entwicklung soll die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nehmen? Welchen Entwicklungsstand hat sie? Was folgt daraus? Das untersuche ich im vorliegenden Beitrag. Unsere Disziplin fasse ich als akademische Disziplin, deren Aufgaben Forschung, Lehre, Dritte Mission und Akademische Selbstverwaltung (ASW) sind. Startpunkt meiner Untersuchung ist, dass wir Fortschritt anstreben sollten. Woran Fortschritt festzumachen ist, kläre ich für jeden Aufgabenbereich. Darunter diagnostiziere ich den Entwicklungsstand aus einem persönlichen Blickwinkel. Schließlich fasse ich meine Ergebnisse und Implikationen zusammen. Als sehr fortschrittsrelevant erweist sich eine effiziente ASW. Vor allem aber zeigt sich, dass alle unsere Aufgaben wichtig, Forschung und Theorien aber der Motor unseres Gesamtfortschritts sind. An der Dresdner Professur für Berufspädagogik forschen wir künftig zum beruflichen Lehren und Lernen, zur Bildung von Berufsschullehrkräften und zur Kompetenzmessung in einem PISA-VET.

Schlagnworte: Berufspädagogik, Wirtschaftspädagogik, Fortschritt, Akademische Selbstverwaltung, Dritte Mission

Abstract

What development should vocational and business education take? What is its state of development? What follows from this? That is what I explore in this paper. I conceive of our discipline as an academic discipline whose tasks are research, teaching, third mission, and academic self-governance (ASG). The starting point of my inquiry is that we should strive for progress. I clarify what constitutes progress for each task area. Below that, I diagnose the state of development from a personal perspective. Finally, I summarize my findings and implications. An efficient ASG proves to be very relevant for progress. Above all, however, it shows that all our tasks are important, but research and theories are the engine of our overall progress. At the Dresden Chair of Vocational Education, we will conduct future research on vocational teaching and learning, on the edu-

cation of vocational school teachers, and on the measurement of competencies in a PISA-VET.

Keywords: vocational education, business education, progress, academic self-governance

1 Aufgaben und Entwicklungsziel unserer Disziplin

Der Vorstand der Pleiß-Stiftung bat mich, für den Jubiläumsband der Stiftung einen Text zu verfassen. Im Text soll Folgendes geklärt werden: Wo liegen die Stärken und Herausforderungen unserer Disziplin? Welchen künftigen Aufgaben sieht sie sich gegenüber? Welche Entwicklung soll sie nehmen? Welche Beiträge leiste ich zur Entwicklung unserer Disziplin? Dieser Bitte komme ich gerne nach. Der Wunsch ist, dass ich die Fragen aus einem persönlichen Blickwinkel kläre. Das fällt mir nicht leicht: Die Fragen sind komplex. Mein Blickwinkel ist begrenzt und führt zwangsläufig zu unterkomplexen Antworten. Zugleich sehe ich eine große Chance und ein tolles Angebot darin, die Ergebnisse meines Blickwinkels zur Diskussion zu stellen.

Unsere Disziplin besteht aus Berufs- und Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen, die an Hochschulen tätig sind. Da ich diesem Kreis angehöre, spreche ich im Weiteren von wir. Wir sind Teil einer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft, haben eine spezifische gesellschaftliche Verantwortung und bestimmte Aufgaben. Inhaltlich liegen unsere Aufgaben im Bereich der Berufsbildung. Darunter lassen sich vier Aufgaben unterscheiden: Lehre, Forschung, Dritte Mission und Akademische Selbstverwaltung.

Lehre und Forschung sind unsere zentralsten Aufgaben. Das ist im Grundgesetz festgehalten (Artikel 5 GG). Festgehalten ist dort auch, dass wir diesen Aufgaben unabhängig von politischen, religiösen bzw. weltanschaulichen und wirtschaftlichen Interessen nachgehen (können) sollen. Um diese Unabhängigkeit zu schützen, werden wir öffentlich finanziert und verwalten uns selbst. Neben Akademischer Selbstverwaltung, Forschung und Lehre kam als vierte Aufgabe vor einiger Zeit die „Dritte Mission“ hinzu. Angesichts zahlreicher Einzelaufgaben erscheint es mir sinnvoller, von Aufgabenbereichen zu sprechen.

Innerhalb dieser Aufgabenbereiche verfolgen wir Ziele, womit sich die Frage stellt, welche wir verfolgen bzw. verfolgen sollten. Individuell können wir hierauf sehr unterschiedlich antworten. Um Aussagen zu machen, welche Entwicklung wir als Disziplin nehmen sollten, scheint es mir nötig, ein konsensfähiges Entwicklungsziel festzulegen. Ich schlage vor, Fortschritt anzustreben.¹ Fortschritt bedeutet voranzukommen, also künftig einen Zustand zu erreichen, der gegenüber dem aktuellen Zustand Vorzüge aufweist. Welcher Zustand erstrebenswert ist und an welchen Kriterien Fortschritt festgemacht wird, hängt u. a. vom Aufgabenbereich ab.

¹ Eine Inspiration dafür erhielt ich bei Beck (2021).

Im Weiteren kläre ich für jeden Aufgabenbereich, was Fortschritt bedeutet und woran er festgemacht werden kann. Anschließend benenne ich für jeden Aufgabenbereich unsere Stärken und Herausforderungen. Im nächsten Schritt fasse ich meine Ergebnisse zusammen und gehe darauf ein, welche Entwicklung wir nehmen und welche Aufgaben wir angehen sollten. Schließlich erläutere ich, welche Aufgaben wir an der Dresdner Professur für Berufspädagogik übernehmen (werden), welche Grenzen meine Überlegungen haben und was für uns daraus folgt.

2 Akademische Selbstverwaltung

Ein wesentlicher Teil der Akademischen Selbstverwaltung (ASW) besteht in der Mitarbeit in Gremien und Kommissionen sowie der Organisation und Verwaltung von Lehre, Forschung und Dritter Mission. Die Funktion der ASW sehe ich darin, in diesen Bereichen für größtmögliche Unabhängigkeit zu sorgen und den Aufwand in der ASW möglichst zu reduzieren, sodass für die anderen Aufgabenbereiche möglichst viele zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen bleiben. Effizienzsteigerung ist demnach das entscheidende Fortschrittskriterium der ASW.

1992 arbeiteten Professorinnen und Professoren im Schnitt 51 Stunden pro Woche, 2007 waren es drei Stunden mehr (vgl. Teichler 2011, S. 230). 1992 verwendeten sie 73 % ihrer Arbeitszeit für Lehre und Forschung, 15 Jahre später waren es nur noch 64 % (vgl. ebd.). Diese Veränderungen haben vermutlich nicht nur, aber v. a. mit dem stetig wachsenden Aufwand im Bereich der ASW zu tun, der seit 2007 weiter gestiegen sein dürfte. Um unsere Effizienz in der ASW ist es also nicht gut bestellt.

3 Lehre

In der Lehre lässt sich der Fortschritt unter verschiedenen Dimensionen bestimmen, zwei davon scheinen mir besonders wichtig: die Zielerreichung und die Wissenschaftlichkeit. Mit „Zielerreichung“ ist die Frage angesprochen, wie viele Studierende das Ziel erreichen, das in der jeweiligen Lehrveranstaltung verfolgt wird. „Wissenschaftlichkeit“ bezieht sich auf die Qualität der Lehrinhalte.

3.1 Zielerreichungsfortschritt

Unter der Zielerreichungsdimension bedeutet Fortschritt, dass immer mehr Studierende das Lehrziel erreichen. Im Lehrziel ist festgehalten, was Studierende am Ende der Veranstaltung gelernt haben sollten. Um die Zielerreichung zu erfassen, ist der Lernstand der Studierenden am Ende der Veranstaltung zu messen und mit dem Lehrziel abzugleichen. Anhand dieses Abgleichs lässt sich ermitteln, in welchem Ausmaß das Lehrziel erreicht wurde. Der Zielerreichungsfortschritt ergibt sich aus einem Vergleich dieses Ergebnisses mit früheren Ergebnissen. Falls alle Studierende das Lehrziel vollständig erreichen, ist kein Fortschritt mehr möglich, aber auch nicht mehr nö-

tig. Eine solche Situation scheint mir aber eher unrealistisch oder ein ambitionsloses Lehrziel zu dokumentieren.

Eine große Stärke von uns ist, dass unsere Lehre auf Tätigkeitsfelder vorbereitet, die gesellschaftlich hoch relevant sind. Eine weitere Stärke ist, dass wir über ein Basiscurriculum verfügen (vgl. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2023). Das stiftet nicht nur Einheit, sondern ist für den Zielerreichungsfortschritt relevant. Das Basiscurriculum weist aus, welche Kompetenzen Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Studium erwerben sollten. Es beschreibt diese Kompetenzen allerdings nicht präzise. Das ist auch nicht sein Anspruch; es ist ein Konsenspapier, das die zu erlernenden Kompetenzen umreißt, gleichzeitig aber Spielräume für Konkretisierungen lässt.

Um den Zielerreichungsfortschritt zu bestimmen, ist jedoch präzise zu beschreiben, welche Kompetenz erworben bzw. gemessen werden soll. Dabei ist auch zu klären, welches Tätigkeitsfeld fokussiert wird. Erst dann kann erforscht und beschrieben werden, welches Wissen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Einstellungen nötig sind, um in diesem Tätigkeitsfeld wunschgemäß zu handeln. Festzulegen ist dabei auch, was „wunschgemäß“ bedeutet, also welchem Standard die Handlung genügen soll. Ein konsensfähiger Teil dieses Standards dürfte sein, dass auf dem Niveau des Forschungsstands gehandelt werden sollte, was auch immer das im konkreten Fall bedeutet. Am Ende dieser definitorischen Festlegungen steht ein Kompetenzmodell für ein spezifisches Tätigkeitsfeld und damit die Grundlage für die Entwicklung eines Kompetenzmessverfahrens. Dieses Verfahren ist empirisch zu evaluieren und kann bei ausreichend hoher diagnostischer Güte eingesetzt werden, um zunächst die Zielerreichung einer Lehrveranstaltung und dann den Zielerreichungsfortschritt zu erfassen. Dabei kann Optimierungsbedarf sichtbar werden. Um Optimierungsmaßnahmen gezielt zu bestimmen, sind neben der Qualität der Lehrveranstaltung weitere Faktoren einzubeziehen, die die Zielerreichung beeinflussen (z. B. Überzeugungen der Studierenden).

Daraus ergeben sich für unsere Disziplin mehrere Herausforderungen: (1) Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bezieht sich auf viele Tätigkeitsfelder. Für welche Tätigkeitsfelder sollen Kompetenzmodelle entwickelt werden? Für alle oder nur für ausgewählte? Welche sollen ggf. ausgewählt werden? (2) Unsere Disziplin umfasst viele Standorte mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Traditionen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen. (Wie) Schaffen wir es, Kompetenzmodelle zu entwickeln, die an allen, wenigstens aber an vielen Standorten akzeptiert und umgesetzt werden? Welche unerwünschten Nebenwirkungen könnte eine solche Standardisierung haben? (3) Die Entwicklung der Kompetenzmodelle und -messverfahren sowie deren empirische Evaluierung und deren Einsatz zur Bestimmung des Zielerreichungsfortschritts erfordern Forschung in großen Verbundprojekten. Wie viele Kolleginnen und Kollegen werden sich an solchen Projekten beteiligen? Woher bekommen wir ggf. die Ressourcen dafür, und zwar nicht nur für einen kurzen Zeitraum, sondern langfristig?

Erfreulicherweise sind wir mit Blick auf diese Herausforderungen in den letzten Jahren ein gutes Stück vorangekommen. Für das Tätigkeitsfeld „Lehrkraft an berufs-

bildenden Schulen“ liegen (erste) Ansätze von Kompetenzmodellen und -messverfahren vor, z. B. in den Bereichen berufspädagogischer Grundlagen (vgl. Just, Behrendt, Macha u. a. 2021), allgemeiner beruflicher Didaktik (vgl. Beck, Leon, Abele u. a. 2022) und der Didaktik beruflicher Fachrichtungen (vgl. z. B. Jeschke, Kuhn, Lindmeier u. a. 2019). Studien zur Messung des Zielerreichungsfortschritts fehlen indes ebenso wie Kompetenzmodelle für viele andere berufs- und wirtschaftspädagogische Tätigkeitsfelder.

3.2 Wissenschaftlichkeitsfortschritt

Die Wissenschaftlichkeit der Lehre bezieht sich auf die Qualität unserer Lehrinhalte. Mit „Lehrinhalt“ kann Unterschiedliches gemeint sein. Ich konzentriere mich hier auf Theorien, weil ich denke, dass sie unsere wichtigsten Lehrinhalte sind. Der Wissenschaftlichkeitsfortschritt in der Lehre ist daran festzumachen, ob die in einer Lehrveranstaltung präsentierte Theorie eine höhere Qualität aufweist als die Theorie, die zuletzt präsentiert wurde. Die Qualität von Theorien lässt sich unter mehreren Dimensionen bestimmen (vgl. Abschnitt 5.2).

Wie ist es um den Wissenschaftlichkeitsfortschritt unserer Lehre bestellt? Zunächst ist zu betonen, dass wir in unseren Lehrveranstaltungen gesellschaftlich hoch relevante Inhalte thematisieren und das Basiscurriculum auch hier einen einheitsstiftenden Orientierungsrahmen liefert. Es ist ein wichtiger Beitrag zum Fortschritt und eine besondere Leistung unserer Disziplin, dass wir uns auf dieses Curriculum einigen konnten. Naturgemäß ist es allerdings so, dass das Basiscurriculum Inhaltsbereiche, aber keine Theorien vorgibt. Um den Wissenschaftlichkeitsfortschritt zu bestimmen, sind aber Theorien zu fokussieren.

Eine Herausforderung liegt hier nun erstens darin, dass unter Theorie sehr Unterschiedliches verstanden werden kann (vgl. Beck 2020, S. 3 ff.). Wird angenommen, dass unsere Theorien aus empirisch bewährten Hypothesen bestehen, die in der Berufsbildung geltende Kausalzusammenhänge postulieren (vgl. ebd.), ist wohl ein Mangel an berufs- und wirtschaftspädagogischen Theorien zu konstatieren (s. Abschnitt 5.2.2). Damit liegt ein zweites Problem darin, dass wir den Wissenschaftlichkeitsfortschritt unserer Lehre mangels Theorien oft gar nicht feststellen können. Unter dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit, also dass in unseren Lehrveranstaltungen Theorien thematisiert werden, führt das drittens gelegentlich dazu, dass Theorien aus Nachbardisziplinen (z. B. der allgemeinen Lehr-Lern-Forschung) verwendet werden, deren Gültigkeit für die Berufsbildung weder inhaltlich noch empirisch geprüft wurde. Schließlich besteht ein viertes Problem darin, dass es wenig berufs- und wirtschaftspädagogische Reviews gibt, in denen der Forschungsstand eines Inhaltsbereichs mit dem Ziel aufgearbeitet wird, eine Theorie zu identifizieren bzw. zu entwickeln. Das liegt wohl daran, dass es zu vielen berufs- und wirtschaftspädagogischen Inhaltsbereichen wenig empirische Forschung gibt, die eine solche Theoriebildung ermöglicht. Das hat möglicherweise aber auch damit zu tun, dass der Entwicklung der Berufsbildungspraxis mehr Zeit eingeräumt wird als der Theorieentwicklung – sei es aus persönlichem Interesse oder aufgrund des praxisorientierten Zuschnitts öffentlicher Projektaus-

schreibungen (vgl. z. B. ASCOT+ und InnoVET, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2023a und 2023b).

4 Dritte Mission

Brandt, Holzer, Schober u. a. (2018) fassen unter „Dritte Mission“ „jene Aktivitäten einer Universität, die darauf abzielen, basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen gesellschaftliche Entwicklungen mitzugestalten“ (S. 188). Eine entscheidende Frage ist hier, was „mitgestalten“ für uns als Disziplin bedeutet. Für mich bedeutet „mitgestalten“, dass wir unsere Erkenntnisse, d. h. unsere Theorien in die Berufsbildungspraxis transferieren und deren Implementation erforschen. Den Fortschritt der Dritten Mission bestimme ich entsprechend unter der Transfer- und Implementationsdimension – wohl wissend, dass ich das hier nur ansatzweise tun kann und weitere Dimensionen denkbar sind.

4.1 Transferfortschritt

Unter der Transferdimension bedeutet Fortschritt u. a., dass unsere Theorien immer bekannter und besser verstanden werden. Entsprechend sind die Fortschrittskriterien hier der Bekanntheits- und Verstehensgrad der Theorien und inwiefern beides zunimmt. Beides kann durch Lehre, Fortbildungen, Vortrags- und Gremientätigkeit und andere Formen der Öffentlichkeitsarbeit begünstigt werden und lässt sich (z. B. mittels Befragungen) erforschen.

Mein Eindruck ist, dass der Transfer in den berufsbildungsbezogenen Forschungsprogrammen des BMBF (z. B. ASCOT+ und InnoVET), also bei einem unserer wichtigsten Geldgeber (deutlich) an Bedeutung gewann. Ergebnisse zum Bekanntheits- und Verstehensgrad der in diesen und anderen Programmen entwickelten Theorien sind mir indes nicht bekannt, was vermutlich auch daran liegt, dass die Theorieentwicklung dort (aufgrund der Programmausschreibung) keine allzu große Rolle spielt(e). Mir sind auch sonst keine Evidenzen dazu bekannt, ob unsere Theorien heute bekannter sind und besser verstanden werden als früher. Vermutlich brauchen wir (besser ausgearbeitete und) mehr Theorien, bevor sich entsprechende Forschung lohnt. Aktuell müssen wir wohl eher davon ausgehen, dass unsere Theorien wenig bekannt sind – auch, weil wir eine kleine und wenig bekannte Community sind. Regelmäßig zeigen sich Kolleginnen und Kollegen (der TU Dresden) überrascht, wenn ich berichte, dass Berufspädagogik eine akademische Disziplin ist. In einer noch unveröffentlichten Studie zum Studium des Lehramts für berufsbildende Schulen mussten wir feststellen, dass viele Schüler:innen, Studierende und Berufstätige die Option des Berufspädagogikstudiums *nicht* kennen.

4.2 Implementationsfortschritt

Fortschritt unter der Implementationsdimension bedeutet, dass unsere Theorien bei der Gestaltung der Berufsbildungspraxis zunehmend implementiert, also angewandt

werden. Das setzt nicht nur deren Transfer voraus, sondern auch, dass die Theorien in der Berufsbildungspraxis anwendbar sind. Berufsbildungspraxis ist ein gängiger, aber diffuser Begriff. Ich zähle dazu alle Situationen, in denen praktische Probleme mit Berufsbildungsbezug zu lösen sind (zum Praxisbegriff vgl. Beck 2015). Charakteristisch für praktische Probleme ist, dass sie in sehr spezifischen Situationen auftreten und unter spezifischen Bedingungen zu lösen sind. Unter der Implementationsdimension lässt sich Fortschritt am Zuwachs der Anwendbarkeit von Theorien auf praktische Probleme festmachen (Anwendbarkeitskriterium) und zudem daran, ob die Theorien zunehmend für die Lösung solcher Probleme genutzt werden (Nutzungskriterium).

Die **Anwendbarkeit** einer Theorie hängt von ihrem Differenziertheitsgrad ab. Je differenzierter die Anwendungsbedingungen einer Theorie beschrieben sind, desto eher kann sie auf ein praktisches Problem angewandt und das praktische Problem damit gelöst werden (vgl. Beck, 2020). Das Kriterium verweist auf die Notwendigkeit anwendungsorientierter Forschung, also einer Forschung, die Probleme der Berufsbildungspraxis aufnimmt, passende Theorien entwickelt und deren Potenzial für die Lösung praktischer Probleme verständlich aufzeigt. Anwendungsorientierte Forschung kann mit dem oben genannten Wissenschaftlichkeitsprinzip konfliktieren, mit dem eine konsequente Theorieentwicklung verlangt wird. Denn: Die Entwicklung von Theorien kann Grundlagenforschung erfordern. Beck (2020) balanciert den Wissenschaftlichkeits- und Anwendungsanspruch bei der Entwicklung berufs- und wirtschaftspädagogischer Theorien aus und schlägt vor, Theorien mittlerer Reichweite zu suchen. Damit ist auch klar, dass Theorien nicht zu differenziert sein dürfen und der Fortschritt im Bereich der Dritten Mission unter dem Anwendbarkeitskriterium Grenzen hat. Wo diese Grenzen liegen, wäre im Weiteren zu untersuchen. Dort jedenfalls, wo für praktische Probleme, also für eine spezifische Anwendungskonstellation Lösungen erarbeitet und keine allgemeinen Aussagen geprüft oder entwickelt werden, ist die Grenze überschritten, die das oben genannte Wissenschaftlichkeitskriterium zieht. Mit diesem wird gefordert, Theorien zu entwickeln. Theorien enthalten qua Definition allgemeine Aussagen.

Mit Blick auf die Anwendbarkeit kommt eine große Stärke unserer Disziplin zum Vorschein. Im Unterschied zu vielen akademischen Disziplinen haben wir einen klaren Praxisbezug, also konkrete Probleme, für deren Lösung wir Theorien entwickeln können. Das erleichtert die Entwicklung anwendbarer Theorien.

Ob wir im Bereich der Anwendbarkeit unserer Theorien Fortschritte erzielt haben, kann ich nicht fundiert einschätzen. Mir ist keine Studie bekannt, die sich mit der Entwicklung einer Theorie unter dem Differenziertheitskriterium beschäftigte. In den Bereichen, zu denen ich lehre und forsche, kenne ich generell nur wenige Theorien im strengen o. g. Sinn. Bei den berufs- und wirtschaftspädagogischen Theorien, die ich kenne, sind die Anwendungsbedingungen allenfalls rudimentär ausgearbeitet. Das gilt z. B. für die Theorie zur Entwicklung berufsfachlicher Kompetenz, die ich in meiner Promotion entwickelte (vgl. Abele 2014), scheint mir aber auch für die Theorie der beruflichen Sozialisation von Lempert zu gelten (vgl. Lempert 2007).

Unter dem **Nutzungskriterium** geht es darum, ob unsere Theorien zunehmend für die Gestaltung von Berufsbildungspraxis genutzt werden. Dabei sind zwei Personenkreise zu unterscheiden: Personen, die (künftig) an berufsbildenden Schulen, in der (über-)betrieblichen Ausbildung, Berufsbildungsadministration oder Berufsbildungspolitik praktische Probleme lösen, und wir. Wir lösen ebenfalls praktische Probleme mit Berufsbildungsbezug, und zwar z. B. in der Lehre und bei der Dritten Mission. Bei uns lässt sich der Nutzungsfortschritt daran festmachen, ob wir relevante Theorien (z. B. zum effektiven Lehren oder effektiven Transfer) für die Gestaltung unserer Lehre oder Transferaktivitäten nutzen. Hiermit sind meist keine berufs- und wirtschaftspädagogischen Theorien angesprochen. Dieser Punkt scheint mir für unsere Dritte Mission daher wenig interessant. Hierbei geht es eher um unsere Vorbildfunktion, Glaubwürdigkeit und die Wirkung unserer Lehre und Transferaktivitäten.

Der andere Personenkreis löst dagegen praktische Probleme, auf die unsere Theorien prinzipiell passen. Hier scheint es mir deutlich passender, der Frage nachzugehen, inwiefern sie diese Theorien nutzen und ob diesbezüglich ein Fortschritt festzustellen ist. Dafür brauchen wir Studien, in denen untersucht wird, inwiefern unsere Theorien zur Gestaltung der Berufsbildungspraxis genutzt werden. Solche Studien sind mir nicht bekannt. Meine Einblicke in die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung und Gespräche mit Praktikerinnen und Praktikern lassen allerdings vermuten, dass unsere Theorien (wenigstens dort) keine allzu große Rolle spielen. Vielmehr werden pragmatisch eigene Ansätze zur Lösung praktischer Probleme entwickelt. Studien zur Theorienutzung scheinen mir nicht nur aus Sicht der Fortschrittsbestimmung gewinnbringend, sondern auch deshalb, weil dort untersucht werden könnte, wie unsere Theorien genutzt werden, inwiefern sie funktionieren und ggf. um welche Anwendungsbedingungen Theorien zu erweitern sind. So können Theorien höherer Anwendbarkeit und ggf. auch neue, in Folgestudien zu untersuchende Hypothesen entstehen.

5 Berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung

Berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung verstehe ich als Prozess, aus dem Berufsbildungstheorien hervorgehen. „Theorie“ kann Unterschiedliches bedeuten (vgl. Beck, 2020). Bei meiner Argumentation unterscheide ich grob zwischen normativen und deskriptiven Theorien.

5.1 Deskriptive Berufsbildungsforschung

Deskriptive Berufsbildungstheorien enthalten Aussagen über Zusammenhänge in der Berufsbildung. Idealerweise handelt es sich um Kausalaussagen. Mit Kausalaussagen lassen sich bestimmte Ereignisse der Berufsbildung als Ursachen und andere Ereignisse als deren Wirkung deuten. Kausalaussagen ermöglichen es, Ereignisse der Berufsbildung zu erklären (d. h. auf Ursachen zurückzuführen), Wirkungen bestimmter Ereignisse zu prognostizieren oder spezifische Wirkungen gezielt herbeizuführen (vgl. Beck 2006). Sie können empirisch begründet werden. Eine metaphysische Begrün-

derung ist nicht nötig. Gleichwohl basiert die zugrunde liegende Metatheorie (z. B. der Kritische Rationalismus) – wie alle anderen Forschungsparadigmen – auf metaphysischen Grundannahmen (vgl. Beck 2006).

Normative Theorien enthalten im Unterschied zu deskriptiven Theorien normative Aussagen, d. h. Aussagen darüber, welche Merkmale die Berufsbildung aufweisen soll. Normative Theorien werden metaphysisch begründet, d. h. über die Existenz immaterieller Ideen (Wesensmerkmale der Berufsbildung). Warum entscheide ich mich dazu, Fortschritt im Weiteren unter der deskriptiven Berufsbildungsforschung zu präzisieren?² Erstens begreife ich Forschung als einen Prozess der Wahrheitsuche. Deskriptive Aussagen sind im Unterschied zu normativen Aussagen wahrheitsfähig und empirisch prüfbar.³ Dementsprechend bieten deskriptive Berufsbildungstheorien grundsätzlich die Möglichkeit, herauszufinden, ob bzw. unter welchen Bedingungen sie wahr oder falsch sind bzw. sie im Einklang mit der erfahrbaren Realität stehen. Zweitens überzeugt mich die sparsamere Metaphysik der deskriptiven Forschung gegenüber der normativen Forschung, d. h. der Verzicht auf immaterielle Ideen. Damit scheint mir Forschung drittens unabhängiger und weniger ideologisch anfällig. Viertens scheinen mir der enorme Fortschritt und die Erfolge im Bereich der Medizin, Verhaltenstherapie, aber auch der deskriptiven (Berufs-)Bildungsforschung (s. unten) u. a. darin begründet, dass deskriptiv, also frei von normativer Bindung bzw. einer normativen Grundposition geforscht wird. Schließlich überzeugt mich fünftens die begriffliche Klarheit und logische Stringenz der Forschungsparadigmen, die der deskriptiven Berufsbildungsforschung zugrunde liegen, und zwar unabhängig davon, ob das kritisch-rationale Paradigma oder der *non-statement view* herangezogen werden (vgl. Beck 2020, S. 1).

Zu beachten ist, dass normative Aussagen auch im Kontext der deskriptiven Berufsbildungsforschung relevant sind. Zum einen können deskriptive Theorien genutzt werden, um normative Aussagen zu entwickeln. Aus der Wirkung beispielbasierten Lernens auf das Erlernen der Kfz-Diagnosekompetenz könnte z. B. die normative Aussage gewonnen werden: Kfz-Diagnosekompetenz sollte mit beispielbasiertem Lernen gefördert werden! Zum anderen können normative Aussagen Ausgangspunkt der Theorieentwicklung sein, z. B.: In der Kfz-Ausbildung soll Kfz-Diagnosekompetenz gefördert werden, also ist nach einer (technologischen) Theorie zu suchen, wie Kfz-Diagnosekompetenz gefördert bzw. herbeigeführt werden kann. Das berührt die Dritte Mission und das oben genannte Kriterium der Anwendbarkeit von Theorien. Woran lässt sich aber nun der Fortschritt der deskriptiven Forschung festmachen?

5.2 Fortschritt der deskriptiven Berufsbildungsforschung

Beck (2021, S. 286) unterscheidet neun Fortschrittsdimensionen der deskriptiven Berufsbildungsforschung. Ich fasse diese Dimensionen zusammen und unterscheide

2 Meine Entscheidung basiert auf folgenden Prinzipien: Sparsamkeit (Ockhams Rasiermesser), Wahrheitsfähigkeit, empirische Prüfbarkeit, Objektivität, Klarheit und Logik, Leistungsstärke deskriptiver (Berufsbildungs-)Forschung.

3 Diese Aussage basiert auf der Entscheidung für das Korrespondenzkonzept der Wahrheit, wonach Wahrheit darin besteht, dass Aussage und Sachverhalt korrespondieren, d. h. deskriptive Theorien im Einklang mit dem stehen, was sie beschreiben. Es gibt andere Wahrheitskonzepte (vgl. Horlebein 2013, S. 44 ff.).

eine Messdimension, eine formale Dimension und eine (Theorie-)Prüfdimension. Dies scheint mir bei meiner Argumentation vertretbar.

5.2.1 Messfortschritt

Deskriptive Berufsbildungstheorien stellen (kausale) Zusammenhänge zwischen Tatsachen der Berufsbildung her (z. B. zwischen Lehrhandeln und Entwicklung beruflicher Kompetenz). Unter der Messdimension bezieht sich Fortschritt auf die theoretische Modellierung und Messung dieser Tatsachen, also Fragen wie z. B.: Welche Tatsachen sollen gemessen werden (z. B. berufliche Kompetenz)? Welche Merkmale weisen diese Tatsachen auf (z. B. Kompetenz: deklaratives Wissen, Fähigkeit und Einstellungen)? Welches Verhältnis besteht zwischen diesen Tatsachen und anderen Tatsachen (z. B. zwischen Lehrhandeln und anderen Elementen der Lernumgebung)? Wie werden diese Merkmale gemessen (z. B. mit Verhaltensbeobachtung oder Tests)? Fortschritt kann sich unter der Messdimension qualitativ oder quantitativ zeigen. Qualitativer Fortschritt lässt sich z. B. daran erkennen, ob beschrieben wird, welche Merkmale von Tatsachen gemessen werden sollen, welches Verhältnis die zu messenden Tatsachen zu anderen relevanten Tatsachen haben, mit welchen Verfahren die Tatsachen gemessen und wie valide sie gemessen werden. Quantitativer Fortschritt drückt sich z. B. darin aus, ob Tatsachen mit zunehmend höherer Reliabilität gemessen werden.

In der Berufsbildung lassen sich zahlreiche Tatsachen messen. Welche davon gemessen werden, hängt u. a. davon ab, worüber eine Theorie entwickelt werden soll. Theorien zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen repräsentieren sicher nur eine von vielen Möglichkeitskategorien, für die Berufsbildung aber zweifellos eine wichtige Kategorie. Die Entwicklung solcher Theorien setzt Kompetenzmodelle und Verfahren zur Messung der betreffenden Kompetenzen voraus. Für einige Berufsbildungsbereiche liegen mittlerweile elaborierte Kompetenzmodelle vor (berufliche Ausbildung: vgl. Abele, Deutscher, Nickolaus u. a. 2021; Professionalisierung berufsbildender Lehrkräfte: vgl. z. B. Zlatkin-Troitschanskaia, Pant, Toepper u. a. 2020). Diese Modelle beschreiben, welche Kompetenzen (Tatsachen) fokussiert werden, welche Merkmale sie aufweisen und mitunter auch ihr Verhältnis zu anderen Kompetenzen bzw. Tatsachen. Für diese Modelle wurden Kompetenzmessverfahren entwickelt und Validitätsevidenzen gewonnen. Es wurden Ansätze entwickelt, wie die Reliabilität von Kompetenzmessverfahren in vertretbarer Testzeit bei gleichzeitig hohem Validitätsanspruch erhöht werden kann (vgl. Abele, Walker & Nickolaus 2014). Sowohl in qualitativer als auch quantitativer Hinsicht schritt unsere Disziplin unter der Messdimension also beachtlich voran. Aufgrund meiner Erfahrungen als einer von vielen internationalen Kolleginnen und Kollegen, die für die OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) momentan ein Berufsbildungs-PISA (IVETA, International VET Assessment) vorbereiten, weiß ich, dass die u. a. aus ASCOT+ vorliegenden Messverfahren ein wesentlicher Grund für die OECD waren, IVETA in Angriff zu nehmen.

Exemplarisch sei auf einen Bereich hingewiesen, in dem unter der Messdimension Fortschritt wünschenswert wäre. Zur Messung von Kompetenzfacetten bei Studierenden des Lehramts für berufsbildende Schulen liegen zwar einige Instrumente vor (vgl.

z. B. Zlatkin-Troitschanskaia, Pant, Toepper u. a. 2020), die Arbeiten für die berufsbildungswissenschaftliche Facette sind allerdings nicht besonders fortgeschritten (vgl. Beck, Leon, Abele u. a., 2022). Das gilt sowohl für die theoretische Modellierung dieser Facette als auch für deren Messung. Insgesamt ist zu konstatieren, dass wir über das Kompetenzniveau und die Kompetenzentwicklung der BWP-Lehramtsstudierenden wenig wissen. Wie unbefriedigend das ist, lässt sich auch an der Planung berufsbildenden Unterrichts festmachen. Die Unterrichtsplanungskompetenz gilt generell als zentrale Kompetenz von Lehramtsstudierenden (vgl. König & Rothland 2022). Momentan haben wir aber kein Instrument, deren Ausprägung valide zu messen.

5.2.2 Theoriefortschritt aus formaler Sicht

Die formale Dimension des Forschungsfortschritts bezieht sich auf formale Merkmale von Theorien und Fragen wie z. B.: Welche Art von empirischen Hypothesen enthält eine Theorie? Wie präzise sind die Hypothesen formuliert? Welchen Geltungsanspruch hat die Theorie? Welche Glieder der Wirkkette, die von der Ursache (z. B. Lehrhandeln) zur finalen Wirkung (z. B. berufliche Kompetenz) führt, bildet die Theorie ab? Qualitativer Fortschritt drückt sich hier z. B. darin aus, ob der Geltungsanspruch einer Theorie beschrieben wird, und läuft bei der Art der Hypothesen von qualitativen über komparative hin zu quantitativen Hypothesen. Quantitativer Fortschritt zeigt sich u. a. an der Anzahl genannter Wirkglieder.

Auch unter der formalen Dimension kann ich unseren Forschungsfortschritt nur exemplarisch beleuchten. Zur Entwicklung berufsfachlicher Kompetenz in der beruflichen Ausbildung liegt eine Theorie vor (vgl. Abele 2014). Diese Theorie enthält ein Bündel empirischer Hypothesen zum Einfluss individueller Merkmale auf die Kompetenzentwicklung in der gewerblich-technischen Ausbildung. Da es eine solche Theorie davor nicht gab, kann darin ein Fortschritt gesehen werden. Als fortschrittlich kann auch gesehen werden, dass die Theorie komparative Hypothesen und mehrere individuelle Einflussfaktoren (Wirkglieder) enthält und ihren Geltungsanspruch deutlich macht. Erkennbar ist aber auch, in welche Richtung die Theorie weiterzuentwickeln wäre: Ihr recht allgemeiner Geltungsbereich (gewerblich-technische Ausbildung) wäre zu konkretisieren, Wirkglieder des „klimatisch-kulturellen-institutionellen“, „sozialen“ und ggf. „materialen“ Umfelds wären zu ergänzen (vgl. Beck 2020, S. 11), um nur zwei Entwicklungsbereiche zu nennen. Insgesamt habe ich den Eindruck, dass die Entwicklung deskriptiver Berufsbildungstheorien in unserer Disziplin mehr Pflege verdient hat. Interessant und wichtig wäre hier eine systematische Bestandsaufnahme.

Ein Bereich, in dem theoretischer Fortschritt m. E. enorm wichtig wäre, ist berufliches Lehren und Lernen bzw. die berufliche Didaktik. Zwar verfügen wir über viel didaktische Forschung, unter formalen Gesichtspunkten weist diese aber Optimierungsbedarf auf: Grundsätzlich ist anzumerken, dass diese Forschung wertvolle empirische Befunde lieferte (vgl. z. B. Nickolaus 2010), bislang aber selten für die Theoriebildung genutzt wurde. Festzustellen ist ferner, dass didaktische Berufsbildungsforschung meist Modelle, aber keine Theorien hervorbringt (vgl. z. B. Achtenhagen 2001, Riedel 2004). Modelle weisen im Unterschied zu Theorien keine empirischen Hypo-

thesen aus und können empirisch nicht geprüft werden, da sie keine Falsifikatoren enthalten, d. h. keine Ereignisse verbieten. Dies führt mitunter dazu, dass wir Ansätze der allgemeinen Unterrichts- bzw. Lehr-Lernforschung heranziehen (vgl. z. B. Kollar & Fischer 2019, S. 335), die die genannten Theoriemerkmale eher einlösen als unsere Ansätze. Dies geht allerdings mit dem Defizit einher, dass deren Geltung für die Berufsbildung unklar ist. Ein weiterer Bereich, in dem theoretischer Fortschritt wichtig wäre, ist die Planung berufsbildender Lernumgebungen. Wie und inwiefern diese Kompetenz auf die Qualität beruflicher Lehr- und Lernprozess und Lernresultate wirkt, liegt weitgehend im Dunkeln, was nicht nur für den Bereich der beruflichen Lehrerbildung gilt (vgl. König & Rothland 2022).

Als problematisch nehme ich einen weiteren Punkt wahr, nämlich, dass wir den Forschungsstand bei der Theoriebildung nicht immer so einbeziehen, wie es möglich wäre. Relativierend möchte ich erwähnen, dass sich diese Diagnose v. a. auf Beiträge bezieht, die ich auf unseren Sektionstagungen hörte. Hier ist sicher die kurze Redezeit zu berücksichtigen. Verwendet wird aber oft das Argument, dass es zum betreffenden Forschungsthema keine Forschung gibt. Allerdings gibt es in Nachbardisziplinen oftmals anschlussfähige Forschung. Diese pauschal mit dem Argument abzutun, dass sie aus Nachbardisziplinen stammt, finde ich nicht überzeugend: Theorien haben einen gewissen Allgemeinheitsanspruch. Denkbar ist also prinzipiell, dass Theorien aus Nachbardisziplinen auch auf Phänomene der Berufsbildung passen. Falls das nicht der Fall ist, finde ich es wichtig, inhaltliche Gründe anzugeben, warum sie nicht passen. Das würde helfen, unsere Forschungsdomäne substanziell und nachvollziehbar von anderen Domänen abzugrenzen, und unsere Theoriebildung stimulieren.

5.2.3 Fortschritt bei der Theorieprüfung

Unter der Dimension der Theorieprüfung zeigt sich Forschungsfortschritt u. a. in der Qualität der erhobenen Daten, der Auswertungsverfahren und der Anzahl und Strenge von Theorieprüfungen. Qualitativer Fortschritt entfaltet sich bei der Qualität der Datenerhebung z. B. entlang von Selbstauskünften, Verhaltensbeobachtung und Tests oder diagnostischer Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität. Bei der Qualität statistischer Verfahren drückt sich qualitativer Fortschritt z. B. entlang von Korrelationsanalysen, Regressionsanalysen und Analysen mit Strukturgleichungsmodellen aus. Die Strenge von Theorieprüfung lässt sich v. a. an der internen Validität des Designs der Theorieprüfung erkennen. Quantitativ lässt sich der Fortschritt z. B. an der Anzahl an Replikationsstudien festmachen.

Wie bereits erwähnt, verfügen wir mittlerweile über Messverfahren mit zufriedenstellender Reliabilität und Validität. In vielen unserer Studien verwenden wir inzwischen hochentwickelte statistische Auswertungsverfahren (vgl. z. B. Deutscher & Winther 2018). Eine große Herausforderung sehe ich in der Strenge, mit der wir unsere Theorien prüfen.

Diese Strenge zeigt sich u. a. in der internen Validität einer Studie. Nur bei ausreichend hoher interner Validität wird eine Datenlage geschaffen, mit der Kausalität, also der Kern von Theorien valide geprüft werden kann. Durchdachte Experimentalstudien

haben eine hohe interne Validität. Viele unserer Theorien lassen sich allerdings nicht experimentell prüfen. Wenig überzeugend finde ich dennoch das gelegentlich anzutreffende Argument, dass unsere Studien eine hohe externe Validität aufweisen, wir es mit der internen Validität aber nicht so genau nehmen müssten. Studien mit geringer interner Validität führen zu unsicheren Schlüssen auf die empirische Bewährtheit von Theorien, diese Unsicherheit haftet auch der Theorieübertragung an (vgl. Westermann 2016, S. 56 ff.), oder etwas zugespitzt formuliert: Studien hoher externer und geringer interner Validität gehen mit dem Risiko einher, dass anwendbare, aber unwahre (d. h. empirisch unhaltbare) Theorien transferiert werden. Eine Abmilderung dieses Problems könnte darin bestehen, bei Theorien, deren Prüfung in Experimentalstudien möglich und sinnvoll ist, einen mehrschrittigen Forschungsprozess zu durchlaufen, der vom Labor in die Berufsbildungspraxis führt. Ein vorbildliches Beispiel hierfür liefert die Studie von Schiefer, Stark, Gaspard u. a. (2021) aus dem allgemeinbildenden Bereich.

6 Zusammenfassung und Implikationen

Unsere Disziplin besteht aus Berufs- und Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen, die an Hochschulen arbeiten, also uns. Wir sind dafür verantwortlich, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik weiterzuentwickeln. Die Entwicklung sollte Fortschritt bringen. Das scheint mir eine zentrale Voraussetzung dafür, dass wir überleben, uns in unseren Hochschulen, im Konzert der wissenschaftlichen Disziplinen und in der Gesellschaft behaupten und Gehör finden.

6.1 Wie sollten wir uns entwickeln und welche Aufgaben folgen daraus?

Unser Fortschritt findet in Forschung, Lehre, Dritter Mission und Akademischer Selbstverwaltung (ASW) statt. Fortschritt bedeutet innerhalb der Aufgabenbereiche Unterschiedliches. Dementsprechend sind die Entwicklung, die wir nehmen sollten, und die Aufgaben, die sich daraus ergeben, für jeden Aufgabenbereich separat zu bestimmen.

6.1.1 Akademische Selbstverwaltung

In der ASW lässt sich Fortschritt an Effizienz festmachen. Fortschritt bedeutet hier, immer mehr Ressourcen für unsere Hauptaufgaben zu organisieren, wenigstens aber dafür zu sorgen, dass der Verwaltungsaufwand nicht zunimmt. Andernfalls riskieren wir, uns abzuschaffen, da wir unseren gesellschaftlichen Auftrag nicht mehr erfüllen können. Wir müssen davon ausgehen, dass die ASW wöchentlich bereits heute im Schnitt etwas mehr als ein Drittel unserer Arbeitszeit bindet, also ca. 18 Arbeitsstunden (vgl. Teichler 2011, S. 230). Unter der vereinfachenden Annahme einer Gleichverteilung der restlichen Arbeitszeit auf die anderen Aufgabenbereiche bleiben für Forschung wöchentlich noch zwölf Stunden. Das ist (viel zu) wenig und gefährdet nicht nur den Forschungsfortschritt, sondern auch den Fortschritt in der Lehre und Dritten

Mission, da diese Aufgaben eng mit unserer Forschungsleistung assoziiert sind (s. unten). Das wird leicht übersehen und führt zu einer ersten ganz wichtigen Erkenntnis und Implikation: (1) Effizienz in der ASW ist für unseren Fortschritt wesentlich. Wir sollten auf eine effiziente ASW achten und diese Effizienz ggf. steigern!

Dies bedeutet z. B., wo möglich, Verwaltungsaufgaben zu streichen oder wegzu-delegieren, die verbleibenden Aufgaben mit möglichst geringem Aufwand zu erledigen und zusätzliche Ressourcen zu generieren. Das sind sicher keine leichten, aber ganz wichtige Aufgaben. Daran sollten wir arbeiten, dabei sollten wir uns unterstützen.

6.1.2 Lehre und Dritte Mission

In der Lehre bedeutet Fortschritt mehr Wissenschaftlichkeit und Zielerreichung. Mehr Wissenschaftlichkeit heißt, immer präzisere, zutreffendere, reichhaltigere, strenger geprüfte etc. Berufsbildungstheorien zu lehren. Dafür brauchen wir Berufsbildungsforschung. Die Lehrzielerreichung bezieht sich auf die Frage, inwiefern Studierende das Lehrziel, also den gewünschten Lernstand erreichen. Die Klärung dieser Frage erfordert ebenfalls Forschung.

In der Dritten Mission (DM) bezieht sich Fortschritt auf den Transfer und die Implementation von Berufsbildungstheorien. Theorietransfer setzt voraus, dass es Theorien gibt und bedeutet, dass diese immer bekannter und besser verstanden werden; Letzteres lässt sich mit Evaluationsstudien erfassen und gezielt optimieren. Implementationsfortschritt drückt sich in immer besser anwendbaren und häufiger genutzten Theorien aus; die Anwendbarkeit und Nutzung von Theorien kann durch Forschung gezielt stimuliert werden.

Dies führt zu weiteren Erkenntnissen und Implikationen: (2) Die Lehre und DM sind wichtige Aufgabenbereiche unserer Disziplin. Für unseren Fortschritt sollten wir in der Lehre die Lehrzielerreichung und Wissenschaftlichkeit der Lehrinhalte und in der Dritten Mission den Transfer und die Implementation unserer Theorien erhöhen! (3) Unser Fortschritt in der Lehre und DM hängt wesentlich von unserem Forschungsfortschritt ab. Aufgrund dieser Abhängigkeit ist der Forschungsfortschritt für unseren Gesamtfortschritt essenziell. Um unsere Disziplin zu entwickeln, brauchen wir nicht nur, v. a. aber Berufsbildungsforschung!

Unter diesen Erkenntnissen kommt es in der DM u. a. auf die Öffentlichkeitsarbeit, Fortbildungen für Lehrende sowie Kooperationsprojekte und einen regen Austausch mit Berufsbildungspraktikerinnen und -praktikern an. Zudem brauchen wir Studien, in denen die Implementation von Theorien begleitet und erforscht wird, ob, wie und mit welchen Effekten unsere Theorien genutzt werden und welche Implementationsbarrieren auftreten. Solche Studien liefern konkrete Hinweise, was wir tun können, damit unsere Theorien in der Berufsbildungspraxis häufiger (angemessen) genutzt werden. In der Lehre sollten wir an der Erreichung unserer Lehrziele arbeiten. Das setzt das Formulieren von Zielen voraus und wird begünstigt, wenn wir Ergebnisse zum effektiven Lehren und Lernen im Hochschulkontext in die Lehrtätigkeit einbeziehen.

6.1.3 Berufsbildungsforschung

In der deskriptiven Berufsbildungsforschung vollzieht sich Fortschritt im Messen, Formulieren und Prüfen von Theorien. Forschungsfortschritt bedeutet, Tatsachen der Berufsbildung immer zutreffender zu modellieren und zu messen. Er bedeutet ferner, Theorien zunehmend um wesentliche Bestandteile zu ergänzen und zu präzisieren sowie Theorien mit immer valideren Studien zu prüfen. Das ließe sich anhand der bei Beck (2021) genannten Dimensionen noch genauer beschreiben. Dies führt zu einer weiteren Erkenntnis und Implikation: (4) Der Fortschritt unserer Forschung vollzieht sich in der Entwicklung von Theorien. Wir sollten immer hochwertigere Berufsbildungstheorien entwickeln!

Auffällig ist, dass wir bei der Messung von Theorien bzw. der Tatsachen, auf die sie verweisen, in den letzten Jahren vorangekommen sind (vgl. Abschnitt 3.1), hier aber noch viele Aufgaben auf uns warten. Wir brauchen u. a. Studien, in denen berufs- und wirtschaftspädagogische Kompetenzen (z. B. Unterrichtsplanungskompetenz) modelliert, entsprechende Messverfahren entwickelt sowie empirisch evaluiert werden. Diese Forschung ist mit einigen Herausforderungen verbunden (vgl. Abschnitt 3.1). Da sie uns alle betrifft, wären Verbundprojekte und gemeinsame Drittmittel- und Forschungsanstrengungen hilfreich.

Was das Formulieren von Theorien anbelangt, scheint mir zunächst wichtig, sich Klarheit darüber zu verschaffen, nach welchen Theorien eigentlich gesucht wird, d. h. wie die Theorien formal aussehen und zu begründen sind. Erst dann kann theoretischer Fortschritt gezielt angestrebt werden. Zur Bestimmung des theoretischen Fortschritts hat Beck (2021) einen Vorschlag vorgelegt. Dieser Ansatz wäre im Weiteren zu untersuchen, z. B. indem er auf vorliegende Theorien angewandt und Fortschrittsbedarf diagnostiziert wird. Dabei wird sich zeigen, wie anwendbar und fruchtbar der Ansatz ist und welche Ergänzungen sowie Präzisierungen ggf. nötig sind.

Mit Blick auf die Prüfung deskriptiver Berufsbildungstheorien ist eine unserer zentralen Aufgaben, zu untersuchen, wie wir es schaffen können, unsere Theorien mit hoher interner Validität zu prüfen und gleichzeitig Theorien mit hoher externer Validität zu entwickeln. Letzteres ist für die Implementation der Theorien sehr relevant. Oben verwies ich auf die Strategie von Schiefer, Stark, Gaspard u. a. (2021), die jedoch nur funktioniert, wenn als erster Schritt Experimentalstudien möglich und sinnvoll sind. Welche weiteren Strategien gibt es, in unseren Studien eine möglichst hohe interne und externe Validität zu erreichen?

Die genannten Forschungsaufgaben erfordern Forschungsexpertise auf metatheoretischer, forschungsmethodischer und objekttheoretischer Ebene. Auf metatheoretischer Ebene liegen z. B. die formalen Merkmale von Theorien und wie sie begründet werden. Objekttheoretische Expertise ist nötig, um das Forschungsproblem zu beschreiben, dessen Relevanz zu verdeutlichen, Lücken im Forschungsstand zu identifizieren und lückenschließende Hypothesen zu formulieren. Für die Prüfung dieser Hypothesen ist forschungsmethodische Expertise nötig. Damit besteht eine weitere, ganz wichtige Aufgabe in einer entsprechenden Nachwuchsförderung.

6.2 Welche Aufgaben übernimmt die Dresdner Professur für Berufspädagogik?

An der Dresdner Professur für Berufspädagogik wollen wir Fortschritt in der Lehre, der DM, der Forschung sowie der ASW. Dafür haben wir vier Funktionsgruppen eingerichtet. In der Funktionsgruppe zur Akademischen Selbstverwaltung erarbeiten wir Maßnahmen zur Effizienzsteigerung. Seit einiger Zeit haben wir ein Prozessmanagement, das darin besteht, relevante Verwaltungsaufgaben zu identifizieren, zu modellieren und in einer Prozesslandkarte zu hinterlegen. Diese Landkarte hilft uns effizienter zu werden, weil sie unsere administrativen Tätigkeiten sichtbar und darüber gezielt optimierbar macht und Checklisten, Links zu Formularen etc. enthält.

Im Bereich der Dritten Mission übernehmen wir bereits viele Aufgaben, es sollen künftig aber neue dazukommen. Exemplarisch sei erwähnt, dass wir den Arbeitskreis „Berufliche Bildung“ der TU Dresden (TUD) leiten, an dem Akteurinnen und Akteure der ersten, zweiten und dritten Lehrerbildungsphase teilnehmen und den wir nicht nur, aber v. a. für die Diskussion wissenschaftlicher Erkenntnisse nutzen. Zudem haben wir zwei Kurzfilme gedreht, mit denen wir auf das Berufspädagogikstudium aufmerksam machen (https://youtu.be/fcAQ6Y9Rb_s) und darüber informieren (<https://youtu.be/BtDPX5ulqo8>). Wir haben einen Twitter-Kanal (https://twitter.com/Berufspaed_TUD), eine News-Kategorie auf unserer Homepage (<https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/bp>) und bespielen die Newsletter der TUD. Geplant ist die Gründung eines sächsischen Netzwerks zur Berufsbildung sowie ein Newsletter, der BPädTUD 360° heißt und breit gestreut wird.

Unsere Lehre entwickeln wir kontinuierlich weiter. Wir evaluieren sie regelmäßig; die Evaluationsergebnisse nutzen wir für Optimierungen, geben aber leider keine Auskunft über die Kompetenzentwicklung unserer Studierenden, da keine einschlägigen Messverfahren verfügbar sind (s. oben). Wir arbeiten daran, unseren Studierenden in unseren Lehrveranstaltungen zunehmend Theorien im oben genannten Sinn zu bieten, was angesichts des Forschungsdefizits in einigen Bereichen nicht trivial ist.

In paradigmatischer Hinsicht betreiben wir eine deskriptive Berufsbildungsforschung, die darauf abzielt, empirische Evidenzen und Theorien zur Berufsbildung zu gewinnen. Thematisch forschen wir zur Lehrkräfteprofessionalisierung, beruflichem Lehren und Lernen sowie zur technologiebasierten Messung und Entwicklung beruflicher Kompetenzen. Um die Forschungsexpertise unseres Teams zu entwickeln, veranstalten wir einmal monatlich eine Forschungswerkstatt, gelegentlich forschungsmethodische Veranstaltungen und besuchen wir regelmäßig forschungsmethodische Fortbildungen sowie (inter-)nationale Wissenschaftstagungen. Zudem reichen wir unsere Artikel möglichst in Zeitschriften mit hochwertigem Peer-Review ein.

Künftig wollen wir die oben erwähnten Forschungsdefizite aufgreifen, indem wir die Planung berufsbildender Lernumgebungen erforschen. Weitere künftige Forschungsthemen sind das kollaborative Lösen beruflicher Probleme sowie die Kompetenzmessung im Berufsbildungs-PISA (IVETA). Bereits aktuell investieren wir im Auftrag der OECD sehr viel Zeit in die Vorbereitung von IVETA, also in ein Projekt mit kaum zu überschätzender Relevanz für die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung sowie die Entwicklung der Berufsbildung.

6.3 Grenzen meiner Überlegungen und was ich uns wünsche

Meine Überlegungen führten zu mehreren Erkenntnissen. Die zentralste ist, dass wir als Disziplin viele wichtige Aufgaben haben, unser Gesamtfortschritt nicht nur, v. a. aber von unserer Forschung und Theorieentwicklung abhängt. Grundlage meiner Erkenntnisse sind meine Entscheidungen, dass unsere Aufgaben in Lehre, Forschung, ASW und DM liegen und wir Fortschritt anstreben sollten. Diese Entscheidungen dürften konsensfähig sein.

Was Fortschritt bedeutet, habe ich anhand verschiedener Fortschrittsdimensionen und -kriterien aufgabenspezifisch geklärt. Ich gehe davon aus, dass auch diese Dimensionen und Kriterien konsensfähig sind. Zur Fortschrittsbestimmung hätten weitere Dimensionen und Kriterien herangezogen werden können. Am Ergebnis hätte das m. E. aber nichts geändert, da ich die hier gewählten Kriterien für gesetzt halte und ferner davon ausgehe, dass ein konsequentes Zu-Ende-Denken anderer Fortschrittskriterien ebenfalls zum Ergebnis führt, dass Forschung unser Fortschrittsmotor ist.

Weniger Konsens erwarte ich mit Blick auf meine Entscheidung für eine deskriptive Berufsbildungsforschung und die damit verbundene Implikation, dass sich Forschungsfortschritt v. a. im Bereich der Theorieentwicklung vollzieht. In diesem Zusammenhang möchte ich auf Folgendes hinweisen: Auf der Grundlage der in Fußnote 4 genannten Kriterien entschied ich mich dazu, Fortschritt unter einer deskriptiven Berufsbildungsforschung zu bestimmen. Damit habe ich mich *für* die deskriptive Berufsbildungsforschung und nicht *gegen* eine andere Art von Forschung entschieden. Ich wünsche uns einerseits, dass wir größtmögliche Klarheit darüber haben, wie wir forschen wollen und unsere Forschung aussehen sollte. Andererseits wünsche ich uns, dass wir uns deswegen nicht in unfruchtbaren Streitigkeiten verfangen. Denn letztlich geht es darum, unsere Disziplin voranzubringen.

Literaturverzeichnis

- Abele, S. (2014). *Modellierung und Entwicklung berufsfachlicher Kompetenz in der gewerblich-technischen Ausbildung*. Steiner.
- Abele, S., Walker, F. & Nickolaus, R. (2014). Zeitökonomische und reliable Diagnostik beruflicher Problemlösekompetenzen bei Auszubildenden zum Kfz-Mechatroniker. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28, 167–179. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000138>
- Abele, S., Deutscher, V. K., Nickolaus, R., Rausch, A., Seeber, S., Sembill, D., Seifried, J., Walker, F., Weyland, U., Winther, E., Wittmann, E. & Wuttke, E. (2021). Potenziale technologiebasierter Kompetenztests der ASCOT-Initiative aus der Perspektive der Curriculum-Instruction-Assessment-Triade. In K. Beck & F. Oser (Hrsg.), *Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung*. Festschrift für Susanne Weber (S. 13–42). wbv Publikation.
- Achtenhagen, F. (2001). Criteria for the development of complex teaching-learning environments. *Instructional Science*, 29, 361–380.

- Beck, K. (2006). Stichwort „Theorieansätze“. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (2. Aufl., S. 577–585). Leske + Budrich.
- Beck, K. (2015). Vom Wert berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung für die Berufsbildungspraxis. Eine erneute Stellungnahme zum „Theorie-Praxis-Problem“. In J. Seifried & B. Bonz (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Handlungsfelder und Grundprobleme* (Reihe Berufsbildung konkret. Bd. 13, S. 51–67). Schneider Verlag Hohengehren.
- Beck, K. (2020). Das Präzisionsparadox: Welche Theorien sollen wir in der Berufsbildungsforschung suchen? In K. Heinrichs, K. Kögler & C. Siegfried (Hrsg.), *Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung. Digitale Festschrift für Eveline Wuttke zum 60. Geburtstag* (S. 1–17). bwp@Profil 6: Online: https://www.bwpat.de/profil6_wutt-ke/beck_profil6.pdf
- Beck, K. (2021). Auf der Suche nach einem Fortschrittskriterium für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In K. Beck & F. Oser (Hrsg.), *Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung. Festschrift für Susanne Weber* (S. 279–296). wbv Publikation.
- Beck, K. & Krapp, A. (2006). Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5. Aufl., S. 31–73). Beltz.
- Beck, M., Leon, A., Abele, S. & Fürstenau, B. (2022). Messung des pädagogischen Unterrichtswissens bei Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Evaluation eines Instruments aus dem allgemeinbildenden Bereich. In K. Kögler, U. Weyland & H. Kremer (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022* (S. 115–132). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv34h090b.10>
- Brandt, L., Holzer, J., Schober, B., Somoza, V. & Spiel, C. (2018). Die systematische Verankerung der Third Mission an Hochschulen – Der motivationspsychologische Ansatz der Universität Wien. In N. Tomaschek & K. Resch (Hrsg.), *Die Lifelong Learning Universität der Zukunft. Institutionelle Standpunkte aus der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 187–203). Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2023a, 14. März). ASCOT+. <https://www.ascot-vet.net>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2023b, 14. März). InnoVET. <https://www.inno-vet.de>
- Deutscher, V. & Winther, E. (2018). Instructional sensitivity in vocational education. *Learning and Instruction*, 53, 21–33. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.004>
- Jeschke, C., Kuhn, C., Lindmeier, A., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Saas, H. & Heinze, A. (2019). Performance assessment to investigate the domain specificity of instructional skills among pre-service and in-service teachers of mathematics and economics. *British Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538–550. <https://doi.org/10.1111/bjep.12277>
- Just, A., Behrendt, S., Macha, K. & Kögler, K. (2021). Schwierigkeitsbestimmende Aufgabenmerkmale und Grenzen ihres Einsatzes im Hochschulbereich. In H. Binz & U. Meiser (Hrsg.), *Qualitätspakt Lehre. Individualität und Kooperation im Stuttgarter Studium: Ausgewählte Ergebnisse aus der zweiten Förderphase* (S. 89–107).

- Kollar, I. & Fischer, F. (2019). Lehren und Unterrichten. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 333–352). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_17
- König, J. & Rothland, M. (2022). Forschung zur Unterrichtsplanungskompetenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(4), 765–769. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01126-8>
- Lempert, W. (2007). Theorien der beruflichen Sozialisation: Kausalmodell, Entwicklungstrends und Datenbasis, Definitionen, Konstellationen und Hypothesen, Desiderate und Perspektiven. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103(1), 12–40.
- Nickolaus, R. (2010). Einflüsse der Methodenwahl auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung – eine Übersicht zu Ergebnissen empirischer Untersuchungen. *Lernen & Lehren*, 98, 56–61.
- Riedl, A. (2004). *Didaktik der beruflichen Bildung*. Franz Steiner Verlag.
- Schiefer, J., Stark, L., Gaspard, H., Wille, E., Trautwein, U. & Golle, J. (2021). Scaling up an extracurricular science intervention for elementary school students: It works, and girls benefit more from it than boys. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 784–807. <https://doi.org/10.1037/edu0000630>
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (2023, 13. März). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge*. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf
- Teichler, U. (2011). Germany: How Changing Governance and Management Affects the Views and Work of the Academic Profession. In W. Locke, W. K. Cummings & D. Fisher (Hrsg.), *Changing Governance and Management in Higher Education: The Perspectives of the Academy* (S. 223–241). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1140-2_11
- Westermann, R. (2016). *Methoden psychologischer Forschung und Evaluation: Grundlagen, Gütekriterien und Anwendungen*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-024183-1>
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H. A., Toepper, M. & Lautenbach, C. (2020). *Student Learning in German Higher Education*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27886-1>

Autor

Prof. Dr. Stephan Abele, Technische Universität Dresden, Professur für Berufspädagogik, Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken, Fakultät Erziehungswissenschaften. stephan.abele@tu-dresden.de; <https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/bp>

Fortschritt in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Kommentare und Anregungen zu den Zukunftsgedanken von Stephan Abele

EVELINE WUTTKE & SUSAN SEEBER

Zusammenfassung

„Unsere Aufgaben, wo wir stehen und warum wir ohne Theorien nicht vorankommen“ wirft einen kritisch-konstruktiven Blick auf unsere „Zunft“. Die Analyse von Stephan Abele erfolgt für die Aufgabenbereiche Forschung, Lehre, „Dritte Mission“ und Akademische Selbstverwaltung, die er vor dem Hintergrund des Entwicklungszieles „Fortschritt“ betrachtet.

Schlagnvorte: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Berufsbildungsforschung, disziplinäres Selbstverständnis, Theoriebildung

Abstract

“Our responsibilities, where we stand and why we do not make progress without theories” takes a critical-constructive look at our scientific community. We comment on Stephan Abele’s ideas for the tasks of research, academic teaching, “third mission” and academic governance, which he considers against background of the overarching idea to contribute to “progress”.

Keywords: vocational and business education, vocational education research, self-understanding of the discipline, theory building

1 Ein Anstoß zur Reflexion von vermeintlich Selbstverständlichem

Wir wurden gebeten, den Text des Kollegen Stephan Abele zu kommentieren, was wir sehr gern nachfolgend tun. Sein spannender Beitrag „Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Unsere Aufgaben, wo wir stehen und warum wir ohne Theorien nicht vorankommen“ wirft einen kritisch-konstruktiven Blick auf die wissenschaftliche Gemeinschaft der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Seine Analyse bezieht sich auf die Aufgabenbereiche Forschung, Lehre, „Dritte Mission“ und Akademische Selbstverwaltung, die er vor dem Hintergrund des Entwicklungszieles „Fortschritt“ betrachtet. Dabei wirft er die Fragen auf, (1) welche Entwicklung die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nehmen

sollte, (2) welchen Entwicklungsstand sie hat und (3) was daraus folgt. Das ist eine Art Bilanz, die im Übrigen auch schon König (1990) ganz ähnlich für die Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft gezogen hat. Dass eine solche Bilanz nicht unproblematisch ist, zeigt König (1990) auch auf und umreißt dabei drei Probleme, von denen das dritte auch in unserem Fall relevant ist, nämlich die Tatsache, dass wir keine von außen bestellten Gutachter:innen, sondern selbst an der Theoriebildung beteiligt sind (ebd., S. 920), d. h., uns fehlt also die kritische Distanz und der Blick von außen, der für Bilanzierungen ebenso wünschenswert wie auch notwendig ist. Das soll hier aber nicht weiter vertieft werden und, wie auch schon König (1990) formuliert, kann man ein solches Vorhaben auch als Selbstreflexion sehen und genauso möchten wir es handhaben. Mit dieser Kommentierung wird ein Blick auf Sachlagen und Prozesse geworfen, die im Alltagsgeschäft häufig als selbstverständlich oder gegeben hingenommen werden, ohne sie kontinuierlich systematisch zu hinterfragen, an bestimmten Punkten jedoch, z. B. bei der Erschließung neuer Forschungsgebiete, freilich schon.

Der Dreiklang von Wissenschaft (als System mit seinen Disziplinen und institutionellen Kontexten), Forschung (als Prozess der systematischen Suche nach neuen Erkenntnissen und deren kritische Diskussion) und Lehre (als Prozess der wissenschaftlichen Ausbildung von Studierenden) kumuliert in dem Grundrecht, das mit dem Begriff der Wissenschaftsfreiheit übergreifend beschrieben wird. Artikel 5, Abs. 3 des Grundgesetzes garantiert uns – und auch dies betont Stephan Abele – als Hochschullehrende ein umfassendes Recht auf selbstbestimmte Forschung und die Erzielung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Um diesen Aufgaben unabhängig von politischen, religiösen/weltanschaulichen und wirtschaftlichen Interessen nachgehen zu können und um diese Unabhängigkeit zu schützen, werden wir – so Stephan Abele – öffentlich finanziert und verwaltet uns selbst. Das ist grundsätzlich natürlich zutreffend, jedoch muss aktuell – beispielsweise angesichts der Forschungssteuerung über Ausschreibungen durch Ministerien, Stiftungen, wirtschaftliche Organisationen oder auch durch ministerielle Steuerungsvorgaben in die curricularen Strukturen bestimmter Studiengänge wie der Lehrerausbildung – schon die Frage gestellt werden, wie es um diese Freiheit und relative Unabhängigkeit tatsächlich bestellt ist und inwieweit die grundgesetzlich geschützte und für Wissenschaft und Forschung auch notwendige Unabhängigkeit und Freiheit stets fortlaufender Bemühungen ihrer (Wieder)Herstellung bedarf. Neben der gestiegenen indirekten Forschungssteuerung durch staatliche und private Geldgeber lassen auch die neuen Steuerungskonzepte der Hochschulen, z. B. über Zielvereinbarungen, an der Freiheit von Wissenschaft, Forschung und Lehre Zweifel aufkommen, verstärken sie doch noch die vorhandenen systemimmanenten Widersprüche, die auch und gerade die Wissenschaftsfreiheit tangieren. Die neue Steuerung der Hochschulen lässt diese Widersprüche noch schärfer hervortreten, so unter anderem den Widerspruch, dass „Forschung und Lehre eher an wissenschaftsimmanenten Kriterien auszurichten ... und Forschung und Lehre an Kriterien zu orientieren [sind – d. V.] ..., die gleichsam von ‚außen‘ an Forschung und Lehre herangetragen werden“ (Stock 2004, S. 42). Es ließen sich weitere Widersprüche aufzählen, die verdeutlichen,

wie fragil diese Balance ist, etwa die Sicherung von Kontinuität wissenschaftlicher Entwicklungen und die Förderung von Innovationen einerseits oder die Berücksichtigung gesellschaftlicher Bedürfnisse im Rahmen der Forschung andererseits; auch gilt es gesellschaftliche Folgen wissenschaftlicher Entwicklungen von Beginn an mitzudenken (Lütje, 2010, S. 263). Hochschulen stehen zudem immer stärker unter gesellschaftlichen Erwartungen, technologisch verwertbare oder unmittelbar in die Praxis transferierbare Forschungserkenntnisse zu produzieren sowie am Arbeitsmarkt verwertbare Qualifikationen den Studierenden zu vermitteln (Stock, 2004, S. 42; auch Lütje, 2010). Stock (2004, S. 43) spricht – bezogen auf solche Widersprüche – gar von Inkonsistenzen, die sich letztlich mit den neuen Steuerungskonzepten zwischen der Ebene der Zielvereinbarungen und der Bewertung der Leistungen von Hochschulen und Hochschullehrenden manifestieren, bei denen auch die wissenschaftliche Reputation eine Rolle spielt, die außerhalb staatlicher Steuerung und der Hochschulorganisation nach Kriterien der „scientific community“ beurteilt wird. Allerdings werden vom Staat bereitgestellte Gelder für Forschung und Lehre nicht nur im Rahmen von Zielvereinbarungen mit den Hochschulen verfügbar gemacht, sondern es werden – aufgrund der Finanzierungsrahmenbedingungen der Hochschulen – auch verstärkt Akquisen von Forschungsgeldern von Dritten erforderlich. Zu nennen sind hier die Forschungsgemeinschaften als vergleichsweise unabhängige Institutionen, Forschungsförderinitiativen der Europäischen Union, die zumeist in deren politischer Agenda eingebettet sind, Forschungsgelder von Bundesministerien, Stiftungen bis zu Wirtschaftsorganisationen, die der Wissenschaftsfreiheit Grenzen setzen, nicht nur in Bezug auf die Steuerung von Forschungsthemen und Forschungsnachfrage, sondern auch über eine teilweise hohe Mitsprache von Drittmittelgebern im Forschungsprozess bis hin zu Vorgaben, man könnte auch sagen „Beschränkungen“, im methodischen Herangehen an die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. So verdichtet sich auch gerade bei jenen Forschungszuwendungen, die durchaus als „prototypisch“ für Forschung im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik betrachtet werden können (z. B. Forschung im Rahmen von Modellversuchen, ministeriumsgesteuerten Ausschreibungen, Auftragsforschung von Stiftungen, Interessenverbänden), der Eindruck, die wissenschaftliche Qualität sei den Auftraggebenden weniger wichtig als beispielsweise die unmittelbare Verwertbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse und Produkte für die Praxis. Damit wird zugleich der auf Entdeckung und Erkenntnisgewinnung zielende Forschungsprozess in seiner Offenheit infrage gestellt und nicht selten wird er detaillierten Planungsvorgaben unterworfen, die auch kontraproduktive Effekte auslösen können. Diese Art von Forschungseingriffen durch Fördermittelgeber und deren mit der Projektabwicklung beauftragte Institutionen, die vor allem bei durch den Bund geförderten oder von im Auftrag des Bundes ausgereichten Fördergeldern im Rahmen von Forschungsausschreibungen zu beobachten sind, fördern einerseits den Prozess der Erkenntnisgewinnung und mitunter auch den (schnelleren) Transfer von Forschungserkenntnissen in die Praxis und in praktische Anwendungen, zugleich limitieren sie Prozess und Ertrag der Forschung, weil wissenschaftliche Erkenntnisse nur in Grenzen „planvoll“ zu erzwingen sind. Irrtümer können in der wissenschaftlichen Arbeit nicht ausgeschlossen werden, was je-

doch bei solcher Art von Forschungsförderung und -steuerung de facto nicht vorkommen darf. Auch wenn die Berücksichtigung gesellschaftlicher Bedarfe in der Forschung und beispielsweise ein rascher Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis mitunter dringend erforderlich sind, wie allein das Beispiel der Corona-Pandemie und der Bedarf nach Erkenntnissen zum Umgang mit dem Virus und insbesondere auch die rasche Entwicklung eines Impfstoffes zum Schutz der Bevölkerung gezeigt hat, so ist eine stark auf Praxistransfer und auf gesellschaftliche Bedarfe ausgerichtete Forschung nicht unproblematisch. Problematisch ist diese Forschungsförderung vor allem dann, wenn sie in Wege der Erkenntnisgewinnung eingreift oder auch Chancen der Generierung neuer Forschungserkenntnisse im Prozess der Entwicklung von Praxisanwendungen kritisch gegenübersteht und dafür erforderliche Ressourcen, ggfs. auch notwendige Forschungsumwege, als nicht projekt- und zielkonform betrachtet und – in welcher Form auch immer – sanktioniert. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind wir dem kritischen Blick der Praxis in Bezug auf unsere Forschung stets ausgeliefert, allein aufgrund des Typs an Theorien, die wir im berufs- und wirtschaftspädagogischen oder auch genereller im erziehungswissenschaftlichen Kontext prüfen, (weiter)entwickeln, modifizieren, eingrenzen oder gar verwerfen. Handlungstheorien wie wir sie für die Beschreibung und Erklärung von Bildungsbiografien, für pädagogische Prozesse, ihre institutionellen Kontexte und die Wechselwirkungen von Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen sowie für die Beschreibung von Lernergebnissen und die Erklärung ihres Zustandekommens entwickeln und nutzen, sind nur über wissenschaftliche Standards und Methoden abzusichern, die der Verantwortung der Wissenschaftler:innen obliegen. Dass diese einer wissenschaftlichen Prüfung und Diskussion in der wissenschaftlichen Gemeinschaft und interessierenden Öffentlichkeit zu unterziehen sind, dürfte oder sollte dabei im Selbstverständnis wissenschaftlich forschender Personen liegen.

Soweit einige Gedanken zur Freiheit von Wissenschaft, Forschung und Lehre. Im weiteren Verlauf unseres Textes folgen wir in der Kommentierung mehr oder weniger der Struktur des Beitrags des Kollegen Abele, möchten jedoch seine Ausführungen zu Forschung und Lehre um eine weitere zentrale Aufgabe ergänzen, nämlich die Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, die gleichsam mit beiden übergreifenden Aufgaben in einem Zusammenhang steht.

Wir werden nachfolgend, auch wenn wir uns insgesamt an der Struktur des Textes des Kollegen Abele orientieren, punktuell Positionen von ihm herausgreifen und dabei uns als besonders interessant erscheinende Punkte etwas ausführlicher kommentieren, andere werden wir vernachlässigen. Und sicherlich werden wir an der einen oder anderen Stelle auch ergänzende Gedanken hinzufügen, die unserer Meinung nach einer stärkeren Reflexion bedürfen, um unsere Fachdisziplin weiterzuentwickeln.

2 Wo kommen wir her und wie macht uns das zu dem, was wir sind?

In den 1960er-Jahren schlossen sich die Inhaber:innen von berufspädagogischen und wirtschaftspädagogischen Professuren zu einer Fachgesellschaft zusammen. Diese wurde 1974 offiziell als „Kommission (später Sektion) Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ in die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft aufgenommen. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zählt mit derzeit über 500 Mitgliedern zu einer der größeren Sektionen in der DGfE. Dass die Gründung der Sektion auch einen wichtigen Schritt in der Disziplingenese markiert, zeigt sich mitunter darin, dass sich die Sektion BWP schon 30 Jahre nach ihrer Gründung auf einen curricularen Kern für die von ihr verantworteten Studiengänge verständigt hat. Dieser Konsens wurde zehn Jahre später mit der überarbeiteten Fassung des Basiscurriculums im September 2014 erneuert. Wenngleich das Gegenstandsfeld facettenreicher geworden ist als noch vor 50 Jahren, so bilden der Beruf und das Berufsprinzip sowie die berufliche Ausbildung noch immer zentrale Bezugspunkte der Disziplin in Forschung und Lehre. Allerdings hat sich auch der Kernbereich der beruflichen Ausbildung durchaus ausdifferenziert, was allein mit Blick auf die systemischen und institutionellen sowie curricularen Strukturen beruflicher Ausbildung im dualen System, Schulberufssystem (vollzeitschulische Ausbildungen) und dem Übergangssektor mit der Berufsvorbereitung erkennbar wird. Auch der Bereich der Fort- und Weiterbildung im Medium des Berufs oder die akademische (berufliche) Bildung spielen in Forschung und Lehre der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine wichtige Rolle, nicht zuletzt aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen, die Abgrenzungen der genannten Bereiche immer schwieriger erscheinen lassen. Stellung und auch Entwicklungsmöglichkeiten unserer Disziplin sind also einerseits durch den breiten Rahmen der beruflichen Bildung abgesteckt und durch die Ausrichtung auf Bedingungen und Anforderungen des Arbeitsmarkts und deren Pendanten in den etablierten Berufen geprägt, andererseits durch die Aufgabe der Lehrer:innenbildung für die berufsbildenden Schulen und für die Herausbildung des berufspädagogischen Nachwuchses in beruflichen Aus- und Weiterbildungs- sowie Personalentwicklungszusammenhängen in unterschiedlichen institutionellen Kontexten.

Der ebenfalls in den Anfangszeiten der BWP vom Deutschen Bildungsrat 1970 herausgegebene „Strukturplan für das Bildungswesen“, der das berufliche Schulwesen konsequent berücksichtigte und ihm einen Platz in der Sekundarstufe II neben und nicht unter den entsprechenden allgemeinbildenden Schulformen zuwies, hob damit auch die Differenz zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung im Zeichen der Wissenschaftsorientierung institutionell auf (Horlebein, 2008), wenngleich die wissenschaftliche Debatte über das Verhältnis von Allgemeinbildung und Hochschulbildung ein fortwährendes Thema ist, das sich von den Gründungsjahren der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bis zur Gegenwart zeichnen lässt (z. B. zu Berufsbildung und Utilitarismus vgl. Blankertz, 1963, auch Blankertz, 1960; zum systemtheoretischen Paradigma in der Berufsbildungsforschung vgl. Zabeck, 1980; zu Fragen der Berufsbildungsforschung unter dem Anspruch des Bildungsprinzips vgl. Kutscha, 1990; zum

Verhältnis von Mündigkeit und Tüchtigkeit vgl. Kell, 1995, 1996; zum deutschen Bildungsschisma vgl. Baethge, 2006). Die Debatte darüber, welchen Stellenwert die Erziehungswissenschaft und damit die Berufs- und Wirtschaftspädagogik haben soll und in welches Verhältnis sie zur gelebten Ausbildungs- und Erziehungswirklichkeit forschend und analysierend, lehrend und Handlungen empfehlend tritt bzw. treten soll, wurde schon damals sehr engagiert geführt.

3 Welche Aufgaben haben wir, was haben wir erreicht und wo müssen (oder wollen) wir hin?

3.1 Die von den meisten Kolleginnen und Kollegen als wichtig eingestufte Lehre und der Fortschritt in der Lehre

In einer aktuellen Studie (Ziegler, Heinrichs & Wuttke, eingereicht) haben wir Kolleginnen und Kollegen unter anderem gefragt, was ihnen an ihrer Tätigkeit als Professor:in besonders Freude bereitet. Von den 34 Interviewten Personen nennen 20 die Lehre, 18 die Forschung und eine Person die Selbstverwaltung (neben anderen Kategorien, Mehrfachnennungen möglich). (Nicht nur) hier wird deutlich, dass Lehre eine zentrale Aufgabe und einen wichtigen Teil ihrer beruflichen Identität und ihres Professionsverständnisses darstellt. Und wie auch der Kollege Abele schreibt: „Eine große Stärke von uns ist, dass unsere Lehre auf Tätigkeitsfelder vorbereitet, die gesellschaftlich hoch relevant sind. Wir haben also einen gesellschaftlichen Impact.“, d. h. dieser Aufgabe wohnt unmittelbar gesellschaftlich Sinnstiftendes inne.

Stephan Abele stellt seine Ausführungen unter die übergeordnete Kategorie des „Fortschritts“. Was aber bedeutet Fortschritt übergreifend in der Wissenschaft und dann spezifisch für Forschung und Lehre? Impliziert „Fortschritt“ nicht einen allzu großen Handlungs- und Interpretationsspielraum, vielleicht auch ein zu hohes Maß an Beliebigkeit, weil sich „Fortschritt“ normativ einer näheren Bestimmung, die konsensfähig im Wissenschafts- und Hochschulsystem wäre, entzieht? Mit Fortschritt wird – ganz allgemein – in der Regel Veränderung und vor allem Verbesserung bestehender Zustände und Prozesse assoziiert, Plato und Aristoteles verbanden damit die Entwicklung menschlicher Fähigkeiten und der Künste. Rousseau (1755), Philosoph, Schriftsteller und Pädagoge, sah in Fortschritt zugleich Bedrohung, eine Verstärkung sozialer Ungleichheit und eine Bedrohung für den menschlichen Zusammenhalt. Für Kant hingegen war Fortschritt mit dem Gebrauch von Vernunft verbunden auf dem Weg zu Zielen menschlich vernünftiger Selbstgestaltung (Kant, 1971; hrsg. von Weischedel, 1995, Bd. 2). Umgangssprachlich wird heute nicht selten mit Fortschritt eine Verbesserung materialer Lebensbedingungen verbunden. Aber welchem Fortschrittsbegriff folgt Stephan Abele? Er schließt sich Beck (2021) an und verbindet mit Fortschritt einen Zustand, der „gegenüber dem aktuellen Vorzüge aufweist“ (Abele; Beck, 2021). Er operationalisiert Fortschritt für die verschiedenen Bereiche (Forschung und Lehre, Selbstverwaltung, „Dritte Mission“) in je spezifischer Weise. Durchaus verständlich, denn auch uns fiel es schwer, eine übergreifende, abstrakte

Definition des Begriffs „Fortschritt“ für das Wissenschafts- und Hochschulsystem mit seinen verschiedenen Kernbereichen zu erarbeiten, ohne vertieft in (geschichts-)historische, philosophische, gesellschaftswissenschaftliche sowie erziehungswissenschaftliche und forschungsparadigmatische Diskurse über Fortschritt einzutauchen.

In der Lehre macht Stephan Abele Fortschritt insbesondere an zwei Dimensionen fest, nämlich an der *Zielerreichung* (wie viele Studierende erreichen das Ziel, das in der jeweiligen Lehrveranstaltung verfolgt wird) und an der *Wissenschaftlichkeit*, d. h. der Qualität der Lehrinhalte.

Fortschritt in der Lehre: Zielerreichung

Hierzu stellt sich uns die Frage, was genau wir unter Zielerreichung verstehen wollen:

1. Die Anzahl der Studierenden, die das (Minimal-)Ziel erreicht, d. h. eine Veranstaltung/ein Modul besteht? Zumindest für viele Fachbereiche ist das ein wichtiges Ziel, denn sie bekommen Ressourcen für Studierende, die erfolgreich abschließen, und dies möglichst in der Regelstudienzeit. Stephan Abele schlägt vor, einen Vergleich der erreichten Lernziele über die Zeit vorzunehmen. So plausibel dies klingen mag, setzt es eine relative Konstanz von Lehr-Lernzielen voraus: Jedoch bewegen wir uns in einem dynamischen Bereich, in dem stetig neue Forschungserkenntnisse generiert werden, die Eingang in die Lehre und damit auch in die Lehr-Lernziele finden. Zudem bereiten wir auf Tätigkeitsfelder von Berufs- und Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen vor, die ihrerseits mehr oder minder starken Veränderungen unterworfen sind. Mit Blick auf Themen wie Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Integration und Inklusion, Umgang mit Heterogenität zeichnen sich teils sehr grundsätzliche Änderungen im Kernbereich von angehenden Berufsschullehrenden ab, auf die wir gleichfalls mit unseren Lehrinhalten und Lehr-Lernzielen reagieren. Wie kann man Fortschritt in der Zielerreichung messen, wenn sich die Ziele selbst teilweise ändern? Aber vielleicht lassen sich übergreifende Kompetenzziele definieren, die auch bei sich ändernden pädagogischen Handlungsfeldern relevant sind.
2. Das zweite Ziel, der Wissenschaftlichkeitsfortschritt in der Lehre, geht deutlich über die erste Zielperspektive hinaus, teils mag sie sogar kontraproduktiv sein, wenn Wissenschaftlichkeitsfortschritt sich in anspruchsvollen Theorien manifestiert, an die Studierende heranzuführen sind, vor allem aber, wenn Zielvereinbarungen des Staates resp. der Wissenschaftsministerien der Länder mit den Hochschulen an „Bestehensquoten“ geknüpft werden und Risiken des „Durchschleusens“ aufgrund finanzieller Erwägungen nicht auszuschließen sind. Zudem – und hier ist Stephan Abele zuzustimmen – ist die Theorieentwicklung in unserer Disziplin wie auch in der Erziehungswissenschaft insgesamt (und etwa im Vergleich zu den Naturwissenschaften) – nicht so stark ausgeprägt, gleichwohl lassen sich Verbindungen zu anderen Bereichen wie der Kognitionspsychologie oder der pädagogischen Psychologie oder der (Bildungs)Soziologie herstellen, deren Theorien für den Kontext der beruflichen Bildung teils genutzt, teils noch hinsichtlich ihrer Gültigkeit für die berufliche Aus- und Weiterbildung zu prüfen wären.

Dass wir das Basiscurriculum haben, betrachten der Kollege Abele und auch wir als großen Fortschritt, stellen wir doch auf diese Weise sicher, dass an den verschiedenen Standorten (substanzielle) Überschneidungen in den Inhaltsbereichen der Studiengänge, den behandelten Theorien und Themen vorliegen. Ob dies auch für die dabei jeweils adressierten Kompetenzen gilt, bleibt kritisch zu hinterfragen. Insofern gibt es auch hier Wünschbares für den weiteren Fortschritt in der Gestaltung der Studiengänge, in den Zielen und Curricula, was letztlich auch Fragen der Sicherung der institutionellen Mobilität der Studierenden einschließt. Wie viel Standardisierung benötigen wir und welches Maß an Profilbildung sollte den Standorten, ihren Forschungsschwerpunkten, aber auch den Studierenden selbst bei der Entwicklung ihrer Profile überlassen werden? Aus gutem Grund beschreibt das Basiscurriculum diese Kompetenzen nicht präzise, das ist auch nicht sein Anspruch. Es ist ein Konsenspapier, das die zu entwickelnden Kompetenzen auf relativ abstrakter Ebene umreißt, gleichzeitig aber deutliche Spielräume für Konkretisierungen lässt (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2014). Die Standards für die verschiedenen Inhalts- und Kompetenzbereiche – da schließen wir uns dem Kollegen Abele an – müssen jedoch solche auf dem Niveau des Forschungsstandes sein. Es stünde aber u. E. noch viel Arbeit einschließlich der Operationalisierung von Kompetenzziele an, die von den jeweiligen Standorten zu leisten wäre, ganz abgesehen von den Kommunikations- und Verständigungsprozessen innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hinzu kommt die Komplexität der beruflichen Handlungsfelder, auf die ein Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vorbereitet. Und selbst wenn wir nur das zentrale Handlungsfeld eines Lehrers bzw. einer Lehrerin an einer beruflichen Schule herausnehmen, bleibt eine hohe Komplexität des Handlungsfeldes und gewünschter Kompetenzen, um die vielfältigen Anforderungen zu bewältigen, wie auch Kollege Abele anreißt (für die Professionalität von Lehrpersonen im Allgemeinen s. Baumert & Kunter, 2006, für die Kompetenz von Auszubildenden z. B. Velten & Schnitzler, 2012). Hinzu kommt: Wir haben viele Standorte mit verschiedenen Forschungsschwerpunkten, die gleichfalls ihren Niederschlag in der Ausdifferenzierung des Curriculums finden. Ein Kompetenzmodell, dem alle folgen können, wäre also eher abstrakt. Dazu kommen die vielfältigen Fachinhalte z. B. aus den Wirtschaftswissenschaften, der Technik und der Pflege sowie die aus den weiteren Unterrichtsfächern, die im Konsens mit anderen Fakultäten, auch mitunter mit anderen Lehramtsstudiengängen – soweit es sich um allgemeinbildende Fächer handelt – auszuhandeln wären. Fortschritt in der Zielerreichung erfordert geradezu den weiteren Diskurs innerhalb unserer wissenschaftlichen Gemeinschaft über Werte, Zielvorstellungen und zu entwickelnde Kompetenzen bei den Studierenden.

Mit Blick auf die Studiengänge der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und die Lehre stellt sich uns aktuell allerdings die viel drängendere und übergreifende Frage, wie attraktiv unsere Studiengänge und die mit dem Studienfach verbundenen Berufs- und Kompetenzziele für potenzielle Studierende überhaupt sind. Uns sind keine belastbaren Zahlen bekannt, aber von den eigenen Standorten und solchen, mit denen wir über verschiedene Kooperationen verbunden sind, wissen wir, dass die Probleme

in der Auslastung von Studienkapazitäten teilweise seit Jahren bestehen bzw. aktuell in Richtung einer Unterauslastung zunehmen. Warum das der Fall ist, gilt es dringend aufzuklären und dann zu überlegen, wie man dies ändern kann. Demografisch bedingt gesunkene und in den nächsten Jahren weiter sinkende Schulabsolvierendenzahlen werden als alleinige Ursache für die Erklärung dieser Entwicklung nicht ausreichen, denn nach wie vor sind andere Studiengänge mit hohem NC wie in der Medizin oder Psychologie sehr gut ausgelastet. Bei den aktuellen Zahlen an Interessentinnen und Interessenten für unsere Studiengänge bekommt man den Eindruck, dass zwar wir – die Mitglieder unserer wissenschaftliche Gemeinschaft – die gesellschaftliche Relevanz der Handlungsfelder sehen, auf die das Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vorbereitet, dass dies aber nicht unbedingt auch für die jungen Menschen gilt, die wir gern für unsere Studiengänge gewinnen würden. Dazu kommt noch, dass wir durch die Polyvalenz unserer Studiengänge (zumindest gilt dies für die Wirtschaftspädagogik), auf die wir auch nicht verzichten wollen, zwar immer noch ausreichend Bewerber:innen anziehen, immer weniger Interessentinnen und Interessenten sich aber nach dem Abschluss des Studiums für den Lehrer:innenberuf an einer Berufsschule interessieren. Insofern ist dies eine weitere Aufgabe, ein effektives Studiengangmarketing aufzubauen und zu implementieren, die jenseits von Forschung und Lehre ansteht.

Fortschritt in der Lehre: Wissenschaftlichkeit

Mit Blick auf den Wissenschaftsfortschritt formuliert Stephan Abele den Anspruch, die in einer Lehrveranstaltung präsentierte Theorie müsse eine höhere Qualitätsstufe aufweisen als die Theorie, die zuletzt präsentiert wurde. Dem kann man sich eigentlich sehr gut anschließen, allerdings nicht bedingungslos. Präsenzierte Theorien sind meist Handlungstheorien, die sich auf Bildungsverläufe und Entwicklungsprozesse junger Menschen, auf Lehr-Lernprozesse in unterschiedlichen institutionellen Kontexten und alle zugehörigen Phänomene beziehen. Diese entwickeln sich über lange Zeiträume, wir greifen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Theorien aus angrenzenden Disziplinen wie der pädagogischen Psychologie, der Arbeitspsychologie, der (Bildungs-)Soziologie, der Schulpädagogik, der Didaktik und Fachdidaktiken etc. auf, prüfen diese für unseren Geltungsbereich, entwickeln diese weiter. Dies ist in der Regel ein sehr aufwendiger und auch von Rückschlägen und erneuter Forschung geprägter Prozess. Was meint Stephan Abele mit der „zuletzt präsentierten Theorie“? Theorieentwicklung ist nicht unproblematisch, nicht nur bezogen auf den Wissenschaftsfortschritt in der Lehre, sondern auch bezogen auf die Forschung (s. 3.2). Denn Theorieentwicklung braucht Zeit für die Herausarbeitung schlüssiger, rational begründeter Argumente, die zu gesetzesähnlichen Aussagen über die Wirklichkeit verdichtet und Prüfungen an der Wirklichkeit unterzogen werden sollten. Es braucht Zeit für das Infrage-Stellen, Reflektieren, Relativieren von Erkenntnissen und für erneute Prüfungen. Damit verbunden ist einerseits das schon eingangs angesprochene Problem der heutigen Heranbildung wissenschaftlichen Nachwuchses in kürzerer Zeit mit publikationsbasierten Qualifizierungsarbeiten, andererseits die Herausforderung, Studierende an die Forschung heran-

zuführen, meist über forschungsbasierte Lehrprojekte, die ein, höchstens zwei Semester laufen. Bleiben damit die nachwachsende Wissenschaftler:innengeneration oder auch wissenschaftlich denkende und handelnde berufliche Lehrkräfte möglicherweise letztlich in Teilen von den Prozessen der Theorieentwicklung ausgeschlossen? Was bedeutet dies für die Lehre? Wie ausgeprägt können wir überhaupt noch gemeinsam mit Studierenden den Weg von der Erkenntnisgewinnung verbunden mit Theorieentwicklung in der Berufsbildungsforschung beschreiten? Klaus Beck (2020) bringt in seiner Auseinandersetzung mit dem Präzisionsparadox der Theorieentwicklung in der Berufsbildungsforschung „aktuellere“ Beispiele für Theorieentwicklung, denen als „Gesetzcluster“ eine erziehungswissenschaftliche Fundamentaltheorie zugrunde liegt. Das „jüngste“ Beispiel einer Theorieentwicklung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, das den Anspruch einer Theorie weitgehend erfüllt und welches er exemplarisch aufzeigt, liegt rund 15 Jahre zurück, weitere Beispiele fast 20 Jahre. Vielleicht hat sich Beck ja bewusst auf Theorien im Kontext der Wirtschaftspädagogik beschränkt, aber selbst bei längerem Nachdenken fallen uns kaum neuere Arbeiten aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein, die dem Beck'schen Anspruch von Theorieentwicklung genügen oder die auch nur Theorien systematisch infrage gestellt oder gar weiterentwickelt hätten. Es lohnt in jedem Fall über die Position von Stephan Abele nachzudenken, dass die in der Lehre präsentierte Theorie eine höhere Qualitätsstufe aufweisen sollte als die zuletzt präsentierte, wobei wir – wie schon angedeutet – dabei den Positionen von Beck (2020) folgen, was unter einer Theorie zu verstehen sei und welchen Ansprüchen eine Theorie genügen sollte.

3.2 Berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung

Wie im vorigen Abschnitt zu Beginn kurz skizziert, wird Forschung gleichfalls als zentral und als Tätigkeit gesehen, die mit einem hohen Maß an Zufriedenheit und Freude verbunden ist (Ziegler et al., eingereicht). Aber was bedeutet Fortschritt in der Forschung? Kollege Abele entscheidet sich begründet dafür, Fortschritt unter der deskriptiven Berufsbildungsforschung zu präzisieren – insbesondere deshalb, weil er Forschung als einen Prozess der Wahrheitssuche sieht und deskriptive Aussagen – im Unterschied zu normativen Aussagen – wahrheitsfähig und empirisch prüfbar sind (vgl. dazu auch Beck, 2020). Allerdings – und dies diskutiert Stephan Abele – könnten aus empirischen Befunden beispielsweise im Bereich der Lehr-Lern-Forschung auch normative Aussagen über effektive Lehr-Lernangebote gewonnen werden. Das heißt, er sieht deskriptive Forschung zunächst relativ wertneutral in Bezug auf die Anlage der Forschung und die spezifische Fragestellung. Allerdings stellt sich durchaus die Frage, ob man für die Interpretation deskriptiver Forschungsbefunde nicht auch schon einen normativen Bezugsrahmen nutzt? Wenn man allein an die Ungleichheitsforschung im Ausbildungszugang denkt, so scheinen die Ergebnisinterpretationen nicht ohne normative Bezüge auszukommen. Erst recht gilt dies für Forschung, die an der Grenze zur wissenschaftlichen Politikberatung liegt, die nach der Einordnung von Stephan Abele Bestandteil der „Dritten Mission“ wäre. Dieser Forschungstypus ist in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durchaus sehr präsent, allein ein Blick in die Modell-

versuchsforschung, in die Transfer- und Implementationsforschung zeigt, wie stark dieser Forschungsbereich vertreten ist, in dem wir ohne normative Bezüge nicht auskommen, um etwaige Problemfelder herauszuarbeiten oder auch um bildungspolitische und berufspädagogische Handlungskorridore aufzuzeigen. Sicher, die Position, normative Aussagen (weitgehend) im Prozess der Forschungsplanung zu vermeiden, ist gut nachvollziehbar, aber da wir unsere Daten interpretieren und in einen gesellschaftlichen Bezugsrahmen stellen und – wie soeben angesprochen – im Rahmen der Transfer- und Implementationsforschung ohne normativen Bezugsrahmen kaum arbeiten können, sind wir wohl gefordert, uns mit der Rolle des Normativen in der Forschung noch etwas intensiver auseinanderzusetzen. Am deutlichsten wird die Frage des Normativen wohl auch an den bereits angesprochenen und über viele Dekaden fortgeführten berufsbildungstheoretischen Diskussionen. Diese ließen sich nahtlos fortführen mit weiteren aktuellen Themen wie denen der Digitalisierung, der Nachhaltigkeit oder des Beitrags beruflicher Bildung zur politischen Bildung. Welchen Beitrag berufliche Bildung beispielsweise zur Bewältigung beruflicher Anforderungen in einer digitalen Arbeitswelt oder für ein berufsbezogenes Nachhaltigkeitshandeln für beruflich qualifizierte Personen leistet, ist letztlich wohl auch eine Frage des normativen Bezugssystems für berufsbildungstheoretische Reflexionen. Bleiben wir beim Beispiel der Digitalisierung: Was sollen Fachkräfte können: digitale Tools und Technologien nutzen oder deren Algorithmen und Logiken verstehen, um in Störfällen reagieren zu können oder über den Einsatz digitaler Technologien und den Schnittstellen zwischen Maschine/Technologie und Mensch mitbestimmen und deren Einsatz und Weiterentwicklung mitgestalten zu können? Dahinter stehen durchaus unterschiedliche Kompetenzen, die zu adressieren wären und die im Spannungsfeld von Tüchtigkeit und Mündigkeit liegen und beispielsweise im Rahmen der Kompetenzdiagnostik, einem zentralen Forschungsbereich von Stephan Abele, zu stellen wären. Wenn wir beispielsweise Forschungserkenntnisse generieren, wie Kompetenzen aufgebaut, ausgeprägt und von welchen Faktoren sie in ihrer Entwicklung beeinflusst sind, müssen wir uns im Klaren sein, vor welchem Bezugsrahmen wir die Kompetenzen messen und erklären, und diese Bezugsrahmen (z. B. Curricula oder aktuelle oder künftige, d. h. antizipierte Anforderungen der Arbeitswelt) sind normativ.

Einen zweiten Aspekt wollen wir noch kurz erwähnen: Stephan Abele fasst unter deskriptiver Forschung empirische Forschung, die beschreibt und erklärt. Wir würden deskriptive und explanative Forschung eher systematisch voneinander unterscheiden wollen, wobei wir die Position vertreten, dass Fortschritt in der Forschung sich vor allem daran festmachen sollte, inwiefern es gelingt, (kausale) Zusammenhänge herauszuarbeiten, komplexe Wechselwirkungen von Faktoren oder Merkmalen zu erklären und Prognosen über Künftiges zu erlauben. Wir gehen davon aus, dass Stephan Abele gleichfalls Letzteres sehr stark mit Theoriebildung und Forschungsfortschritt verbindet. Was aber haben wir erreicht? Dies wäre auch eine eher umfassende Abhandlung, wollte man dazu Bilanz ziehen. Wir greifen daher an dieser Stelle lediglich noch einmal die weiter oben angerissene Frage auf, wie eigenständig wir in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und als Forschende in der Theorieentwicklung überhaupt sind.

Theoriefortschritt: Wo bedienen wir uns bei anderen und ergibt das Sinn?

Interessanterweise hat die Aufgabe, diesen Text zu kommentieren, an einen Aufsatz des Kollegen Pätzold erinnert, der schon einige Zeit zurückliegt (Pätzold 2014): Pätzold schreibt, dass in der Innovationsforschung davon ausgegangen wird, dass etwas Neues in einer Institution bzw. Organisation dann entsteht, wenn es möglich wird, auf verschiedene Wissensressourcen zurückzugreifen und diese in neuer Weise zu kombinieren. Drei Ebenen der Wissensgenerierung werden unterschieden: erstens die Mobilisierung von Wissen und Erfahrung bei den einzelnen Akteurinnen und Akteuren in der Institution, zweitens durch Kooperation der einzelnen Akteurinnen und Akteure in der Institution und drittens durch Kooperation über Grenzen der Institution hinaus. Letzteres sieht er als zukunftsweisend, nämlich über die Grenzen der eigenen Institution, der eigenen Netzwerke hinauszuschauen und die Fähigkeit sowie Bereitschaft zur Kooperation mit „Fremden“ einzuüben und zu praktizieren – nicht zuletzt, um die Herausforderungen der Zukunft besser bewältigen zu können. Damit wäre es aber auch nicht problematisch, wenn wir uns in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – dort, wo es sinnvoll ist – des Wissens aus benachbarten Disziplinen bedienen. Das tun wir auch längst und es lässt sich an vielfältigen Beispielen belegen. Wir nutzen Sozialisations- und Qualifikations- sowie Arbeitsmarkttheorien, Kognitions-, Motivations-, Emotions-, Moral- und Kompetenztheorien, Berufswahltheorien, Ungleichheitstheorien, Arbeits- und Organisationsentwicklungs-, Managementtheorien, aber auch Lehr-Lerntheorien, fachdidaktische Theorien und Modelle, die wir hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit und (vorläufigen) Gültigkeit in Bezug auf berufliche Gegenstandsbereiche prüfen, ggfs. modifizieren, erweitern oder auch kritisch infrage stellen, verwerfen und neue Theorieansätze entwickeln. Die Liste ließe sich – angesichts der Vielfalt der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungsfelder – erheblich erweitern. Wo wir natürlich weitaus „eigenständig“ agieren müssen, ist das Feld der beruflichen Lehr-Lerngegenstände und ihrer Didaktik. Hier würden wir dem Kollegen Abele zustimmen, dass es immer wichtig ist, einen „eigenen“ Theoriefortschritt zu erzielen, denn da können wir uns nur begrenzt bei anderen bedienen. Ein Beispiel für die wenigen fachdidaktischen „Theorieanleihen“ wäre in der Wirtschaftspädagogik der Modellierungsansatz für ökonomische Gegenstände, den Preiß (2005) in Anlehnung an die mathematische Modellierung entwickelt.

Messfortschritt

Neben dem inhaltlichen Schwerpunkt der Forschung ist der forschungsparadigmatische und im Detail der methodische Zugang in die Überlegungen zum Theoriefortschritt einzubeziehen. Als empirisch Forschender hat Kollege Abele vor allem den Bereich der Messverfahren im Blick. Hier teilen wir durchaus die Position, dass in den letzten beiden Dekaden in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Blick auf Messverfahren, psychometrische Modelle und statistische Modelle zur Modellierung von Zusammenhängen, die zudem auf unterschiedlichen Ebenen liegen, entwickelt wurden. Das heißt, wir haben viele Messverfahren, die wir für Erkenntnisfortschritte nutzen können.

Dennoch besteht eine große Herausforderung in der Strenge, mit der wir unsere Theorien prüfen, die sich u. a. an der internen Validität einer Studie zeigt. Das Problem liege nun darin – so der Kollege Abele –, dass zwar durchdachte Experimentalstudien eine hohe interne Validität haben, viele unserer Theorien sich jedoch nicht experimentell prüfen lassen. Eine Abmilderung des Problems sei aus seiner Sicht, bei Theorien, deren Prüfung in Experimentalstudien möglich und sinnvoll ist, einen mehrschrittigen Forschungsprozess zu durchlaufen, der vom Labor in die Berufsbildungspraxis führt. Als vorbildliches Beispiel führt er die Studie von Schiefer u. a. (2021) aus dem allgemeinbildenden Bereich an. Aus der Wirtschaftspädagogik würden wir gern Gerhard Minnameier und sein Team ergänzen, ihr Zugang zum Lernen aus Fehlern und zu Scaffolding basiert auf theoretischen Überlegungen zur Wissensgenerierung (Minnameier, 2005; Deppe, 2017), die zuerst in einem Laborsetting empirisch umgesetzt wurden (z. B. Deppe 2017) und aktuell auch in Feldstudien einfließen (z. B. Hermkes, Minnameier & Mach, 2018).

Mit Blick auf die Messung würden wir zustimmen, dass es hier (insbesondere bezogen auf die Messung von Kompetenzen, aber nicht nur dort) in den letzten Jahren deutliche Fortschritte gegeben hat, nicht zuletzt durch Drittmittelunterstützung über Ministerien und Stiftungen. Bei aller kritischen Distanz, die wir zuvor mit Blick auf diese Forschungsförderung äußerten, muss anerkannt werden, dass gerade diese Forschungsförderung enorme psychometrische und statistisch-methodische Fortschritte generiert hat. Die Desiderate, auf die der Kollege Abele in dieser Hinsicht verweist, sehen wir grundsätzlich; allerdings gibt es da ein wenig mehr, als er anführt. So kritisiert er, dass zwar zur Messung von Kompetenzfacetten bei Studierenden des Lehramts für berufsbildende Schulen einige Instrumente vorlägen, die Arbeit für die berufsbildungswissenschaftliche Facette sei allerdings nicht besonders fortgeschritten (hier lehnt er sich an Beck, Leon, Abele a. a., 2022, an). Das gelte sowohl für die theoretische Modellierung dieser Facette als auch für deren Messung. Und zur Unterrichtsplanungskompetenz, die als zentrale Kompetenz von Lehramtsstudierenden gelte, hätten wir kein Instrument, um deren Ausprägung valide zu messen. Sofern mit der berufsbildungswissenschaftlichen Facette (auch) fachdidaktisches Wissen gemeint ist, was zumindest bei der Unterrichtsplanungskompetenz naheliegt, gibt es das aber aus verschiedenen wirtschaftspädagogischen Projekten durchaus, und zwar sowohl die theoretische Modellierung als auch Instrumente zu deren Erfassung (z. B. Berger et al., 2015; Seifried & Wuttke, 2015; 2016). Und zur Unterrichtsplanungskompetenz sei auf die Arbeiten des Kollegen Söll (z. B. 2021) sowie der Kolleginnen Kuhn (2014) und Riebenbauer (2021) verwiesen.

Wissenschaftliche Nachwuchsförderung: Forschung und Theoriebildung

An dieser Stelle möchten wir einige ergänzende Gedanken zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses einbringen, einer Gruppe, die allzu häufig in öffentlichen Diskussionen über Wissenschaft, Forschung und Lehre vernachlässigt wird: Hauptgruppe des wissenschaftlichen Nachwuchses sind Doktorandinnen und Doktoranden und die kleinere, vielleicht gar „aussterbende“ Spezies der Habilitandinnen und Habi-

litanden. Die Anforderungen an Doktorandinnen und Doktoranden haben sich in den letzten Jahren mit der Expansion des Hochschulsystems, der Schaffung neuer Studienstrukturen (Bologna-Reform), der Etablierung und Ausdifferenzierung von Beratungssystemen für die quantitativ stark gestiegene Gruppe der Studierenden, mit gesetzlichen Rahmenvorgaben zu Beschäftigungszeiten und Befristungsformen etc. in vielerlei Hinsicht verändert. Ihre Bedingungen werden sicherlich nicht (nur) leichter und man kann oder muss sich um dieses Thema durchaus Sorgen machen; und zwar sowohl um die nachkommende Wissenschaftlergeneration als auch in der Folge um unsere vergleichsweise kleine wissenschaftliche Gemeinschaft, die ohne die Gruppe der Nachwuchswissenschaftler:innen in ihrem Forschungsfortschritt deutlich eingeschränkt wäre. Zu den eher problematischen Rahmenbedingungen in der Herausbildung nachwachsender Wissenschaftler:innengenerationen zählen u. a. zunehmend kürzere Qualifikationszeiten, die den jeweiligen Fachkulturen und dem Forschungsstand im Fach kaum Rechnung tragen. Damit einher gehen schwindende zeitliche Spielräume, um sich dem Aufbau einer breiter angelegten Forschungs- und Lehrkompetenz zu widmen. Das aktuelle Heft „Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (Tervooren, 2023) ist diesem Thema gewidmet und schaut beispielsweise auf die materialen Beschäftigungsbedingungen zur Heranbildung wissenschaftlichen Nachwuchses. Gerade wenn man noch einmal den Titel und damit den Schwerpunkt der Reflexionen des Kollegen Abele liest – „... warum wir ohne Theorien nicht vorankommen“ –, stimmen aktuelle Tendenzen in den Rahmenbedingungen für die Qualifizierung wissenschaftlichen Nachwuchses nachdenklich, und zwar unter zweierlei Perspektiven, unter Forschungsperspektiven, aber auch mit Blick auf die Absicherung einer wissenschaftsbasierten Lehre. Die Anforderung an Nachwuchswissenschaftler:innen, Publikationen in nationalen und am besten internationalen Zeitschriften mit bestimmten Impactfaktoren unterzubringen und dabei möglicherweise auch eher dem „Mainstream“ der Forschung zu folgen, der über monetäre Anreize, sprich Forschungsgelder, gesteuert wird, begrenzt Forschung vor allem unter der Perspektive der Theorieentwicklung. Publikationsbasiertes Promovieren in Zeitschriften mit Impactfaktor geht nicht selten mit einer Vernachlässigung von Theorieentwicklung, teils auch mit einer verkürzten Auseinandersetzung über Theorien einher. Zugleich erschweren Unsicherheiten in den Beschäftigungsperspektiven sowie teils prekäre Beschäftigungslagen die Gewinnung und Förderung exzellenter Nachwuchsforscher:innen. Ob Fortschritt in Wissenschaft und Forschung und insbesondere auch in der Theorieentwicklung unter solchen Wettbewerbs- und Rahmenbedingungen langfristig weiter erzielt werden kann, dahinter darf zumindest ein Fragezeichen gesetzt werden. Denn Qualifikationen auf der Basis von Artikeln und eine zeitlich eher knappe Finanzierung über Drittmittel legen Dissertationen, die sich (auch) intensiv mit Theorieentwicklung beschäftigen, nicht unbedingt nahe.

3.3 Die bedingt geliebte Selbstverwaltung

Stephan Abele nennt als wichtigen Aufgabenbereich die Selbstverwaltung, die er als sehr fortschrittsrelevant einstuft. Der Sicht, dass Selbstverwaltung (auch) wichtig ist

und dass sie effizient sein sollte, schließen wir uns gerne an. Wir fragen uns allerdings, ob wir wirklich weniger effizient sind als früher. Nur weil wir mehr arbeiten (55 Stunden pro Woche) und kaum ein Viertel der Zeit für Forschung verwenden (24%, ebd., S. 2), dafür jedoch zwei Fünftel der Arbeitszeit für Selbstverwaltung/Gremienarbeit, Management, Begutachtung aufbringen (Ambrasat & Heger, 2019, S. 2 f.), heißt das nicht unbedingt, dass wir weniger effizient geworden sind in diesem Bereich. Es heißt vermutlich nur, dass sehr viel mehr Aufgaben neben den sog. Kerntätigkeiten in Forschung und Lehre zu bewältigen sind, als es noch vor ein, zwei Dekaden der Fall war. Die zentrale Frage ist – und da haben wir keine Antwort –, wie man vor dem Hintergrund zunehmender Aufgaben in diesem Bereich, zu denen auch Begutachtungen für Reviews, Forschungsanträge, Stipendienförderungen sowie Maßnahmen der Qualitätssicherung gehören, effizienter werden soll. Hier spielen die drastische Erhöhung der Studierendenzahlen, aber ebenso hochschulpolitische Aspekte mit hinein und – ähnlich wie bei den New Public Management-Reformen der allgemeinen Staatsverwaltung – erhofft sich die Politik auch im Hochschulbereich von Dezentralisierung, Ergebnisverantwortung und Kontraktmanagement mehr Effektivität und Effizienz (Zechling, 2012) bei gleichzeitiger Steigerung der Erwartungen. Die Frage ist hier natürlich, für wen das erhoffte „Mehr“ an Effektivität und Effizienz generiert werden soll: möglicherweise nicht für die Forschenden und Lehrenden an Hochschulen – und möglicherweise liegt hier das Problem. Und dass Selbstverwaltung mitunter auch am Selbstverständnis von Hochschullehrenden nagt, zeigen die bereits genannte Befunde einer Studie: Von 34 interviewten Teilnehmenden gibt es nur einmal die Aussage, Selbstverwaltung bereite Freude (Ziegler et al., eingereicht).

3.4 Dritte Mission – was ist zu tun?

Kollege Abele schlägt vor, dass wir mitgestalten, unsere Erkenntnisse und Theorien in die Berufsbildungspraxis transferieren und uns um deren Implementation bemühen. Beim Mitgestalten wären wir dabei, bei der Implementation nur bedingt, denn dafür haben wir vielleicht auch nur begrenzt Expertise. Dennoch würden wir uneingeschränkt zustimmen, dass unsere Theorien sich in der Praxis bewähren müssen und wir die Praxis auch benötigen, um wissenschaftliche Erkenntnisse zu generieren. Interessanterweise gab es zu dieser Problematik bereits 2001 ein ZBW-Beiheft (Heid, Minnameier & Wuttke, 2001) mit dem Titel „Fortschritte in der Berufsbildung“. Anlass war der Abschluss des DFG-Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ und besonders das Abschlusskolloquium, in dem umfassend, kontrovers und mit Verve diskutiert wurde, wie die erzielten Ergebnisse denn nun in die Bildungspraxis zu transferieren seien. Das Beiheft hat in gewisser Weise Ähnlichkeit mit dieser Initiative, denn auch damals wurde jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (die sich im Rahmen des Programms qualifiziert hatten bzw. qualifizieren konnten) das Wort gegeben. Und schon damals wurde darüber nachgedacht, wie Forschungsergebnisse in die Praxis kommen bzw. wie man seitens der Forschenden dafür sorgen könne. So wurde u. a. die Frage gestellt, wie es um die Rezeption von Forschungsergebnissen in der Praxis stehe und inwiefern die For-

schung Technologien zur Verfügung stellen könne und dürfe, die die Praxis in ihren berufspädagogischen Aufgaben unterstützen. Damals wurde u. a. argumentiert, wie gut das gelingen könne, sei auch abhängig von den Forschungsmethoden. Moniert wurde in diesem Zusammenhang, dass nach wie vor zu oft einige wenige Variablen isoliert untersucht werden, und dass beispielsweise das komplexe Wirkungsgefüge von Unterricht damit nicht abgebildet werden könne. Methodisch ist aber u. E. in den vergangenen Jahren sehr viel passiert, wir haben Methoden, die mehr Komplexität in den Blick nehmen. Es wäre müßig, die vielfältigen empirischen Forschungsarbeiten, die komplexen Modellierungen, sei es im Bereich der Ungleichheitsforschung im Ausbildungszugang, der Forschung zu Berufswahl und Karrierewegen sowie Ausbildungsverläufen oder der Forschung im Kernbereich beruflichen Unterrichts oder des Lernens am Arbeitsplatz oder auf dem Gebiet der Kompetenzdiagnostik aufzuzählen. Wir haben hier in den letzten Jahren in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erhebliche Entwicklungsfortschritte gemacht, und mit ausgefeilteren, auch effizienteren Erhebungsverfahren und methodischen Zugängen können wir auch zunehmend mehr über komplexe Situationen, Wechselwirkungen von Einflussfaktoren über verschiedenen Ebenen hinweg aussagen.

Mit Blick auf die Rezeption der Forschungsergebnisse – denn sie müssen ja auch erst einmal wahrgenommen werden – wurde damals auch auf die Kommunikation verwiesen. Es kann nicht darum gehen, Praktiker in den Denkkategorien ihrer Alltagssprache anzusprechen (vgl. dazu und zu den damit verbundenen Problemen auch Beck 2000), aber darum (Wuttke 2001) einen gemeinsamen Zeichenvorrat (Badura 1971) aufzubauen, der die Kommunikation von Theorien und Forschungsergebnissen ermöglicht – idealerweise geschieht das in der Lehrer:innenausbildung, und hier sind wir wieder gefragt als Forschende und Lehrerbildende für berufliche Schulen. Und das ist letztlich die Kunst: die Komplexität zu erhalten, den Gehalt zu erhalten, aber so zu kommunizieren, dass es auch wissenschaftlich ausgebildete Berufsschullehrende verstehen.

4 Fazit mit Blick auf den Fortschritt: Wo stehen wir?

Grundsätzlich möchten wir an dieser Stelle wieder einmal auf die Nachwuchsförderung verweisen – sie ist besonders zentral für die Lösung einiger der aufgeworfenen Probleme. Wissenschaftlicher Nachwuchs ist eben auch ein zentraler Motor des Fortschritts.

Implikationen: Mehr Effizienz in der Selbstverwaltung

- Die Idee, dafür zu sorgen, dass der Verwaltungs- und Managementaufwand nicht zunimmt, ist gut. Die Frage ist allerdings, wie das gehen soll bei Rahmenbedingungen, die immer mehr Selbstverwaltungsaufgaben mit sich bringen (Drittmitelverwaltung, Akkreditierungsverfahren, sowohl eigene als auch fremde und vieles mehr). Und das gilt nicht nur für Professorinnen und Professoren, son-

dern auch für wissenschaftliche Mitarbeiter:innen, die zudem noch unter dem Druck der befristeten Stellen und ungewisser Karrierewege stehen.

- Kann man Verwaltungsaufgaben wegdelegieren? An wen? Kann man sie streichen, mit wem wäre dies auszuhandeln? Alternativ: Wie kann man zusätzlich Ressourcen generieren, die bei der Bewältigung dieser Aufgaben unterstützen? Hier haben wir leider keine Antwort, wir hoffen, dass nur uns die Ideen fehlen.

Implikationen: Lehre und Dritte Mission

- Wir brauchen mehr Zielerreichung und Wissenschaftlichkeit in der Lehre. Dem ist vollumfänglich zuzustimmen. Aber dazu brauchen wir als Grundlage Forschung! Fortschritt in der Lehre hängt deshalb v. a. auch vom Forschungsfortschritt ab.
- Und um den Theorietransfer zu erhöhen, brauchen wir auch erst einmal belastbare Befunde, nämlich theoriebasierte Studien, die die Implementation von Theorien in die Praxis begleiten. Implementationen von Innovationen in der Berufsbildungspraxis ohne systematische, formative und ergebnisorientierte Evaluation betrachten wir als problematisch, weil Chancen für die Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse und für die Theorieentwicklung vertan und überdies Chancen einer breiten Dissemination ausgehebelt werden.

Implikationen: Berufsbildungsforschung

- Hier stimmen wir dem Kollegen Abele uneingeschränkt zu: Der Fortschritt unserer Forschung vollzieht sich (in erster Linie) in der Entwicklung von Theorien. Und hier wären wir wieder bei der Frage, wie die nachwachsende Wissenschaftler:innengeneration vor dem Hintergrund zunehmend schwieriger Rahmenbedingungen dazu beitragen kann. Verbundprojekte und überhaupt Drittmittel sind hier sicher hilfreich, wenn eben nicht zu sehr (oder ausschließlich) auf Praxisrelevanz gesetzt wird, bei der die latente Gefahr besteht, dass die Theorieentwicklung vernachlässigt wird.

Eine potenzielle Lösung, in welche Richtung bei der Theorieentwicklung gedacht werden kann, findet man bei Beck (2020, S. 10): „Solange die in ihrem Rahmen erarbeiteten Theorien einen eher großen logischen Spielraum offenlassen, wird deren Handlungsrelevanz seitens der pädagogischen Praxis als eher gering angesehen (werden müssen), weil ihre handlungsanleitende Qualität notwendigerweise zu wünschen übriglässt. Je mehr jedoch die Dimensionen der realen Rahmenbedingungen in die Theorieproduktion aufgenommen werden sollen, desto höher liegen die Hürden, die durch Forschung zu überwinden wären. In dieser Falle sind beide, Wissenschaft und Praxis, gefangen. Um aus ihr einen Ausweg zu finden, müssten die Ressourcen, die auf der Wissenschaftsseite vorhanden sind, systematisch gebündelt werden.“ Und damit schließt sich der Kreis, denn ähnlich formuliert es auch der Kollege Abele gegen Ende seines Textes: Sinnvoll wäre es in jedem Fall, Ressourcen zu bündeln. Das kann insbesondere durch Drittmittelverbände/Förderlinien erreicht werden, eines der bes-

ten Beispiele ist das oben bereits genannte DFG-Schwerpunktprogramm zur kaufmännischen Erstausbildung.

Mit Blick auf den Fortschritt in der Forschung leistet die Dresdner Arbeitsgruppe um den Kollegen Abele auf jeden Fall spannende Beiträge, v. a. zum beruflichen Problemlösen, zur Modellierung und Entwicklung beruflicher Kompetenzen und zur computerbasierten und videobasierten Kompetenzmessung. Alle diese Projekte leisten sowohl zur Theorieentwicklung als auch zum Messfortschritt einen wertvollen Beitrag.

5 Unsere Perspektiven und Wünsche

Was wünschen wir uns für die Zukunft der „Zunft“? Erst einmal ist festzuhalten: Es gab und gibt viele positive Entwicklungen. Wir sind als wissenschaftliche Gemeinschaft in den letzten Jahren deutlich größer geworden, auch diverser. Wir sind in einer Reihe von Forschungsfeldern methodisch anspruchsvoller und wir sind besser sichtbar geworden, auch international.

Auch in der Nachwuchsförderung zeigen sich – bei allen schwierigen Rahmenbedingungen – durchaus positive Entwicklungen. Aktuell gibt es einerseits so viel Förderung, Drittmittel und Workshops für „junior researchers“ wie vielleicht nie zuvor, auch der Wettbewerb um die raren Stellen als wissenschaftliche Mitarbeiter:innen an Hochschulen ist durch den Ausbau von Studienplätzen und durch den Forschungsausbau weniger hart geworden. Andererseits finden wir aber auch zunehmend prekäre Arbeitsbedingungen für den wissenschaftlichen Nachwuchs mit unsicheren Perspektiven bei zugleich steigenden Erwartungen an die Qualität wissenschaftlicher Arbeit, an die Breite und Tiefe der Erfahrungen in Forschung und Lehre. Was wäre der Fortschritt in der Nachwuchsförderung? Quantitativ betrachtet würde es bedeuten, mehr Nachwuchs in besser planbare Karrierepfade zu bekommen. Qualitativ ziehen wir gern die Kriterien des Kollegen Abele heran: Wir brauchen Fortschritt in der Theoriebildung und der Messung. Letzteres haben wir durchaus schon erreicht und es wird auch vonseiten der Wissenschaftsgemeinschaft einiges dafür getan, gerade auch mit Blick auf Nachwuchsförderung im Rahmen von Sommerschulen, Methodenwochen, Workshops und Seminaren. In Bezug auf Theorieentwicklung verbleibt noch reichlich Arbeit, die auch an unsere Adresse, an die der Hochschullehrenden, die selbst Forschung betreiben und wissenschaftlichen Nachwuchs fördern, zu richten ist.

Und mit Blick auf die „Dritte Mission“, die Verständigung zwischen Wissenschaft und Praxis, sehen wir eher einige Hürden auf uns zukommen: Der einst so erfolgreich etablierte Weg der Professionalisierung des beruflichen Lehramts, insbesondere im kaufmännischen Bereich, und einer wissenschaftsbasierten Lehrerbildung droht vor dem Hintergrund eines sich verstärkenden Lehrkräftemangels zugunsten geringerer wissenschaftlicher Standards in der Ausbildung an sein Ende zu gelangen; in bestimmten beruflichen Domänen sind diese Tendenzen stärker ausgeprägt als beispielsweise in unserem Feld, der kaufmännischen Lehrerbildung. Zwei Weichenstellungen waren seinerzeit für die erfolgreiche Professionalisierungsgeschichte des

Handelslehrers bzw. der Handelslehrerin entscheidend, nämlich die Entscheidung für die Übernahme des Qualifizierungsmusters des Gymnasiallehrers bzw. der Gymnasiallehrerin und die Etablierung des Diplomabschlusses in formaler Entsprechung der Graduierung der an den Handelshochschulen wissenschaftlich qualifizierten Kaufleute (Pätzold 2014, S. 618). Man partizipierte quasi von zwei Prestigekomponenten, der des Gymnasiallehreramt und der des Kaufmanns, und von einer wissenschaftsbaasierten Ausbildung in der beruflichen Fachrichtung und in den berufspädagogischen und fachdidaktischen Bereichen, die mit der Etablierung der Wirtschaftspädagogik an den Universitäten durch Forschung untermauert, auf- und ausgebaut wurden. Aktuell sind genau diese Errungenschaften aber potenziell gefährdet: In Zeiten des (beruflichen) Lehrkräftemangels findet man zunehmend Modelle, die stärker unter dem Slogan der Praxisorientierung einen schnellen und kosteneffizienteren Weg ins berufliche Lehramt versprechen: Quereinsteiger:innen, Bachelorlehrer:innen und aktuell auch die Idee dual ausgebildeter Lehrer:innen, über deren Grad an wissenschaftsorientierter Ausbildung noch trefflich gestritten wird. Unser Wunsch wäre, dass wir die Standards einer wissenschaftsorientierten Ausbildung für das berufliche Lehramt nicht aufgeben, zugleich Professionalität und Polyvalenz erhalten, um attraktiv zu bleiben und ebenso angehende Berufs- und Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen für die Forschung zu interessieren und zu gewinnen. Wissenschaftliche Nachwuchsrekrutierung und Forschungsförderung durch Theoriebildung könnten – vor dem Hintergrund sich etablierender wissenschaftsferner Strukturen einer beruflichen Lehrer:innenbildung – Rückschläge erleiden. Aber wie berufliche Lehrer:innenbildung gestaltet sein sollte, ist vor allem auch eine normative Frage, ein Thema, zu dem wohl viel zu diskutieren und reflektieren wäre.

Und trotz aller Unwägbarkeiten, die die Entwicklungen des Wissenschaftssystems als Ganzes und die Entwicklungen in unserer wissenschaftlichen Gemeinschaft mit sich bringen, die wir wenig systematisch abhandeln, sondern eher gedanklich an- und umreißen konnten, würden wir uns wünschen, dass sich die jungen Menschen für unser Fach auch weiter begeistern können und als Studierende in unseren Studiengängen ankommen. Für die kommende Generation von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern wären eine produktive Zusammenarbeit und ein konstruktiver Austausch verbunden mit kritisch-wertschätzenden Diskussionen im Ringen um Erkenntnisfortschritt nur zu wünschen. Herzlichen Dank, dir, lieber Stephan, für die anregenden Gedanken, die wir teils aufgegriffen, reflektiert und hoffentlich an der einen oder anderen Stelle auch weiterentwickelt haben.

Literaturverzeichnis

- Ambrasat, J. & Heger, C. (2019). Forschung, Lehre und Selbstverwaltung – Tätigkeitsprofile in der Wissenschaft. *DZHW Brief*, 4–19. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_04_2019.pdf

- Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat? *SOFI-Mitteilungen* Nr. 34, 13–27.
- Badura, B. (1971). *Sprachbarrieren. Zur Soziologie der Kommunikation*. Friedrich Frommann Verlag.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beck, K. (2000). Zur Lage der Lehr-Lern-Forschung – Defizite, Erfolge, Desiderate. *Unterrichtswissenschaft*, 28(1), 23–29.
- Beck, K. (2020). Das Präzisionsparadox: Welche Theorien sollen wir in der Berufsbildungsforschung suchen? *bwp@ Profil* 6, Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung, herausgegeben von K. Heinrichs, K. Kögler & Ch. Siegfried. https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/beck_profil6.pdf
- Beck, K. (2021). Auf der Suche nach einem Fortschrittskriterium für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In K. Beck & F. Oser (Hrsg.), *Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung. Festschrift für Susanne Weber* (S. 279–296). wbv Publikation.
- Beck, M., Leon, A., Abele, S. & Fürstenau, B. (2022). Messung des pädagogischen Unterrichtswissens bei Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Evaluation eines Instruments aus dem allgemeinbildenden Bereich. In K. Kögler, U. Weyland & H. Kremer (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022* (S. 115–132). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv34h090b.10>
- Berger, S., Bouley, F., Fritsch, S., Krille, C., Seifried, J. & Wuttke, E. (2015). Fachwissen und fachdidaktisches Wissen im wirtschaftspädagogischen Studium – Entwicklung eines Testinstruments und erste empirische Befunde. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung – zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 105–128). Verlag Julius Klinkhardt.
- Blankertz, H. (1960). Neuhumanistisches Bildungsdenken und die Berufsschule. *Die berufsbildende Schule*, 12(1), 7–14.
- Blankertz, H. (1963). *Berufsbildung und Utilitarismus: Problemgeschichtliche Untersuchungen* (Neudruck 1985). Juventa Verlag.
- Horlebein, M. (2008). Zur Genese kaufmännischer Berufsbildungsinstitutionen. In Bonz, B. & G. Gidion (Hrsg.), *Institutionen der beruflichen Bildung* (S. 21–32). Schneider-Verl. Hohengehren.
- Deppe, M. (2017). *Fehler als Stationen im Lernprozess. Eine kognitionswissenschaftliche Untersuchung am Beispiel Rechnungswesen* (Bd. 34). wbv Publikation.
- Heid, H., Minnameier, G. & Wuttke, E. (Hrsg.) (2001). *Fortschritte in der Berufsbildung?* Beiheft 16 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Steiner.
- Hermkes, R., Mach, H. & Minnameier, G. (2017). Interaction-based coding of scaffolding processes, *Learning and Instruction*, 54, 147–155. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.003>

- Kant, I. (1781). *Kritik der reinen Vernunft*. Herausgegeben von W. Weischedel (1995), Bd. 2, 10. Aufl., Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Kell, A. (1995). Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 369–397). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93636-3_30
- Kell, A. (1996). Bildung zwischen Staat und Markt. In D. Benner, A. Kell & D. Lenzen (Hrsg.), *Bildung zwischen Staat und Markt*. Beiträge zum 15. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 11.-13. März 1996 in Halle an der Saale (S. 31–49). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:9776>
- Kögler, K. (2015). *Langeweile in kaufmännischen Unterrichtsprozessen. Entstehung und Wirkung emotionalen Erlebens ungenutzter Zeitpotentiale*. Konzepte des Lehrens und Lernens, Band 19, Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05293-0>
- König, E. (1990). Bilanz der Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(6), 919–936.
- Kuhn, C. (2014). *Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften im kaufmännisch-verwaltenden Bereich. Modellbasierte Testentwicklung und Validierung* (Empirische Berufsbildungs- und Hochschulforschung, Bd. 2). Verlag Empirische Pädagogik.
- Kutscha, G. (1990). Berufsbildungsforschung unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 19(6), 3–9.
- Lüthje, J. (2010). Aktivierendes Wissenschaftsmanagement. In D. Simon, A. Knie & S. Hornbostel (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91993-5_18
- Minnameier, G. (2005). *Wissen und inferentielles Denken – Zur Analyse und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen*. Peter Lang.
- Pätzold, G. (2014). Über die Zukunft der Vergangenheit – ein Beitrag zur Professionalität berufs- und wirtschaftspädagogischer Akteure. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110(4), 616–631. <https://doi.org/10.25162/zbw-2014-0035>
- Preiß, P. (2005). Entwurf eines Kompetenzkonzepts für den Inhaltsbereich Rechnungswesen/Controlling. In P. Gonon, R. Nickolaus & R. Husinga (Hrsg.), *Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung* (S. 67–85). Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-86895-4_4
- Riebenbauer, E. (2021). *Kompetenzentwicklung im Masterstudium Wirtschaftspädagogik. Längsschnittstudie zur Unterrichtsplanung im Rechnungswesen*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763970216>
- Rousseau, J.-J. (1755). *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter Menschen*. Aus dem Französischen übersetzt und herausgegeben von Philipp Rippel. Reclam, Stuttgart, Bibliographisch ergänzte Ausgabe 2010.
- Schiefer, J., Stark, L., Gaspard, H., Wille, E., Trautwein, U. & Golle, J. (2021). Scaling up an extracurricular science intervention for elementary school students: It works, and girls benefit more from it than boys. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 784–807. <https://doi.org/10.1037/edu0000630>

- Seifried, J. & Wuttke, E. (2015). Was wissen und können (angehende) Lehrkräfte an kaufmännischen Schulen? Empirische Befunde zur Modellierung und Messung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 29(1), 125–146.
- Seifried, J. & Wuttke, E. (2016). Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften – Das Beispiel kognitive Aktivierung. *bwp@ Profil 4 Programmatik – Modellierung – Analyse*. http://www.bwpat.de/profil4/seifried_wuttke_profil4.pdf
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014). *Basiscurriculum*. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf
- Söll, M. (2021). Die Modellierung von Unterrichtsplanungskompetenz – Ein Ansatz zur Differenzierung wirtschaftsdidaktischer und allgemeiner pädagogischer Begründungsmuster. In J. Klusmeyer & M. Söll (Hrsg.), *Unterrichtsplanung in der Wirtschaftsdidaktik. Aktuelle theorie-, empirie- und praxisbasierte Beiträge* (S. 123–167). Springer VS (Edition Fachdidaktiken). https://doi.org/10.1007/978-3-658-26620-2_6
- Stock, M. (2004). Steuerung als Fiktion. Anmerkungen zur Implementierung der neuen Steuerungskonzepte an Hochschulen aus organisationssoziologischer Sicht. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 13(1), 30–48. <https://doi.org/10.25656/01:16484>
- Tervooren, A. (2023). Erziehungswissenschaft. *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 34(66).
- Velten, S. & Schnitzler, A. (2012). Inventar zur betrieblichen Ausbildungsqualität (IBAQ). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108(4), 511–524. <https://doi.org/10.25162/zbw-2012-0029>
- Wuttke, E. (2001). Wie relevant ist die Forschung für die Praxis? – Überlegungen zu Forschungsmethoden und der Rezeption von Forschungsergebnissen. *Beiheft 16 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 30–41.
- Zabeck, J. (1980). Zum systemtheoretischen Paradigma in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. *Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung*, 21–33.
- Zechlin, L. (2012). Zwischen Interessenorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der ‚unternehmerischen Hochschule‘. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation. Organisationssoziologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18770-9_3
- Ziegler, B., Heinrichs, K. & Wuttke, E. (eingereicht). Professor:innen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Wissenschaftliche Karrieren und ihre Binnenperspektiven auf die Disziplin. In K. Büchter, V. Herkner, K. Kögler, H.-H. Kremer & U. Weyland (Hrsg.): *50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) - Kontinuität, Wandel und Perspektiven. Eine Festschrift*. Budrich.

Autorinnen

Prof. Dr. Susan Seeber, Georg-August-Universität Göttingen, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Department für Betriebswirtschaftslehre, Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. susan.seeber@uni-goettingen.de; <https://www.uni-goettingen.de/de/prof.+dr.+susan+seeber/124294.html>

Prof. Dr. Eveline Wuttke, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, Abteilung Wirtschaftspädagogik, Professur für Wirtschaftspädagogik, insbes. empirische Lehr-Lern-Forschung. wuttke@em.uni-frankfurt.de; <https://www.wiwi.uni-frankfurt.de/abteilungen/wipaed/professoren/wuttke/team.html>

Autonomie bewahren, Offenheit pflegen, Prämissen transparent machen: Versuch einer knappen Zeitdiagnose zur Lage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

TOBIAS KÄRNER

Zusammenfassung

Der Beitrag hat die Darlegung meiner persönlichen Sicht auf die gegenwärtige Lage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin zum Ziel. Einer kurzen Charakterisierung des Analysegegenstands und des zeitdiagnostischen Ansatzes (Abschnitt 1) folgt die Vorstellung meines Referenzmodells und der Analysekatégorien (Abschnitt 2). Anhand der Spannungsfelder *wissenschaftliche Freiheitsgrade* (Autonomie vs. Heteronomie), *disziplinäres Selbstverständnis* (Identitätsdiffusion vs. Identitätsbildung), *paradigmatische Perspektivität* (Objektivierungsbemühungen vs. Subjektivitätsansprüche) und *wissenschaftlicher Habitus* (Konformismus vs. Nonkonformismus) sowie des balancierenden Elements *intradisziplinärer Diskurs* werden zunächst allgemeine und charakteristische Merkmale des wissenschaftlichen Zeitgeistes herausgearbeitet (Abschnitt 3), bevor diese in Bezug zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Disziplin gesetzt werden (Abschnitt 4). Der Beitrag schließt mit Ideen für mögliche disziplinäre und persönliche Entwicklungsperspektiven ab (Abschnitt 5).

Schlafworte: Zeitdiagnose, Wissenschaftssoziologie, wissenschaftliches Feld, Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Abstract

The aim of this article is to present my personal view of the current situation of vocational and business education as a scientific discipline. A brief characterisation of the object of analysis and the time-diagnostic approach (section 1) will be followed by the presentation of my reference model and the categories of analysis (section 2). On the basis of the tension fields of *scientific degrees of freedom* (autonomy vs. heteronomy), *disciplinary self-conception* (identity diffusion vs. identity formation), *paradigmatic perspectivity* (subjectivity requirements vs. objectification efforts) and *scientific habitus* (conformism vs. non-conformism) as well as the balancing element of *intradisciplinary discourse*, general characteristics of the academic zeitgeist are first elaborated (section 3)

Mein Dank, mich in diesem Rahmen äußern zu dürfen, gilt den Herausgebern des Bandes, Klaus Beck und Jürgen Seifried, sowie meinen Kolleginnen und Kollegen sowie Mentorinnen und Mentoren, mit denen ich die hier zusammengefassten Eindrücke und Gedanken in unterschiedlichen Zusammenhängen diskutieren konnte.

before these are set in relation to the discipline of vocational and business education (section 4). The contribution concludes with ideas for possible disciplinary and personal development perspectives (section 5).

Keywords: time diagnosis, sociology of science, scientific field, vocational and business education

1 Analysegegenstand und zeitdiagnostischer Ansatz

Im Allgemeinen zielen Zeit- bzw. Gegenwartsdiagnosen auf den Versuch ab, „in pointierter Vereinfachung und stark spekulativ grundlegende Charakteristika der jeweils zeitgenössischen Gesellschaft herauszuarbeiten“ (Schimank 2020, S. 882). Im vorliegenden Beitrag liegt das Augenmerk auf der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) als Fachwissenschaft. Stichweh (2013, S. 17) versteht im Allgemeinen unter wissenschaftlichen Disziplinen primäre Einheiten interner Differenzierung der Wissenschaft, welche sich in Formen sozialer Institutionalisierung (insb. Fachgesellschaften) und unter Berücksichtigung unscharfer Grenzziehungen zwischen einzelnen Fächern in Wissenschaftsgemeinden herausbilden und deren Mitglieder die Arbeit an spezifischen *Erkenntnisobjekten* eint. Eine „scientific community“ zeichnet sich durch disziplinspezifische *Fragestellungen* sowie *Forschungsparadigmen und -methoden* aus. Fragestellungen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Disziplin beziehen sich u. a. auf die Berufsbildung und -erziehung in beruflichen und vorberuflichen Bildungsgängen sowie auf die Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen und betrieblichem Ausbildungspersonal (Sektion BWP 2022). Ein hinreichend homogener *Kommunikationszusammenhang* als weiteres Merkmal einer Disziplin zeigt sich in einem in der Wissenschaftsgemeinde geteilten Verständnis von Begriffen, Konzepten und Theorien, welche im disziplinären *Schriftgut*, dem Korpus wissenschaftlichen Wissens, sowie in *curricularen Empfehlungen* für disziplinäre Studiengänge kodifiziert sind. Neben einem hinreichend geteilten deskriptiven Verständnis von fachspezifischen Konzepten bilden *Normen*, die reziproke Verhaltenserwartungen definieren, sprachlich vermittelte Interaktionen und Handlungen leiten, sich u. a. in Konventionen oder weitergefasst der Fachkultur äußern und von den Mitgliedern der Wissenschaftsgemeinschaft verstanden und anerkannt werden müssen, den institutionellen Rahmen einer Disziplin. Institutionalisierte *Sozialisationsprozesse* sind Teil der Fachkultur und ein weiteres allgemeines disziplinäres Charakteristikum. Entsprechende Prozesse, die Initiationsriten, Karrierestrukturen und damit einhergehende Fragen der Selektion des akademischen Nachwuchses mit einschließen, zeigen sich in der BWP bspw. in Präsentationen im Rahmen des Young Researcher-Forums bzw. der Haupttagung der mittlerweile auf eine fast 50-jährige Tradition zurückblickenden Sektion oder in spezifischen Fördermaßnahmen, wie der Auslobung von Preisen für berufs- und wirtschaftspädagogische Arbeiten der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung, deren zehnjähriges Bestehen wir feiern.

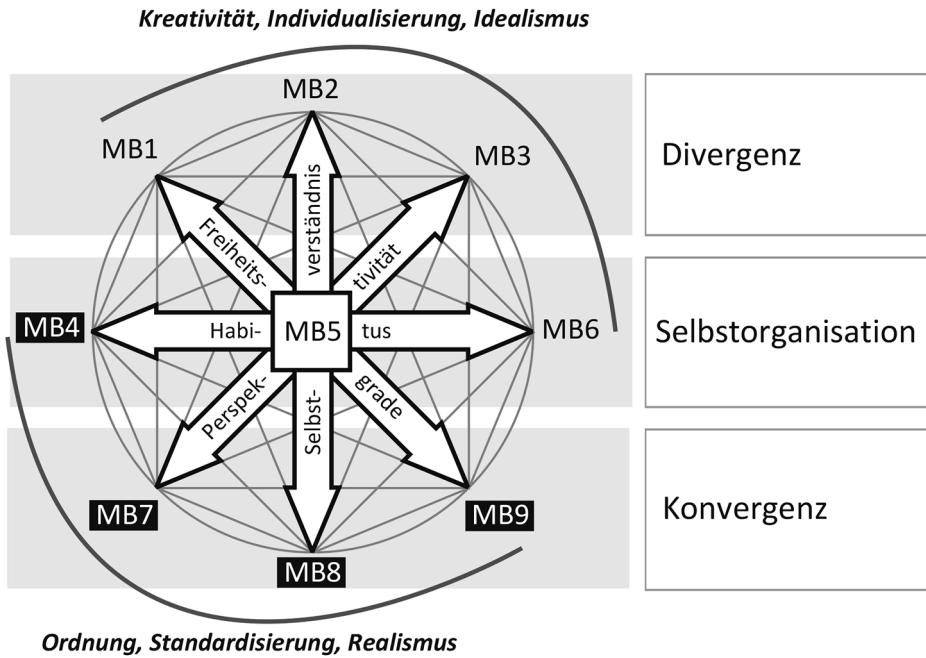
Zeitdiagnosen sind nicht frei von *Werturteilen*, welche sich bspw. in der Auswahl und der Lesart der zur Diskussion stehenden Aspekte bzw. Prinzipien der fachgesellschafflichen Ordnung, deren Dynamiken oder Konsequenzen erkennen lassen (Schimank 2020). Auch ist zu berücksichtigen, dass betreffende Selektionen und Wertungen nicht unabhängig von dem *analysierenden Subjekt* sind: Im vorliegenden Fall spielen hier sicher meine persönliche Bildungsbiografie wie auch meine familiäre und akademische Sozialisation eine nicht unerhebliche Rolle hinsichtlich meines Blicks auf die Dinge. Nichtsdestotrotz sollten Zeitdiagnosen und die darin beinhalteten Schwerpunktsetzungen und Argumente eine *belastbare argumentative Basis* und, sofern möglich und verfügbar, empirischen Gehalt aufweisen (Schimank 2007). Daher werden in den nachfolgenden Ausführungen diejenigen Argumente, für welche mir Literatur vorliegt, als auch diejenigen, welche meine persönlichen Eindrücke, Erfahrungen und Beobachtungen widerspiegeln, jeweils als solche kenntlich gemacht. Zeitdiagnosen dienen nicht zuletzt dem „Durchdenken gesellschaftlicher Gestaltungsmöglichkeiten und -erfordernisse“ (Schimank 2007, S. 16) und tragen damit immer auch ein *kritisches Potenzial* in sich. Dieses vermag nicht zuletzt durch eine „sekundäranalytische Verknüpfung möglichst vieler und möglichst heterogener [...] Gegenwartsdiagnosen“ seine volle Kraft entfalten und „erhebliche, vielleicht sogar sprunghafte Erkenntnisgewinne“ mit sich bringen (Schimank 2007, S. 20).

2 Referenzmodell und Analysekategorien

Den Ausgangspunkt meiner Betrachtungen stellt die von Sembill et al. (2015) beschriebene Heuristik zur Modellierung onto- und soziogenetischer Schichtungen in der Bildungsforschung dar. Ich habe diesen Ansatz gewählt und entsprechend der Zielstellung des vorliegenden Beitrags adaptiert, da er mir als gut geeignet erscheint, um unterschiedliche Spannungsfelder fachdisziplinärer aktueller Herausforderungen und perspektivischer Entwicklungen pointiert herauszuarbeiten, was mir wiederum als Referenz- und Reflexionsrahmen zur Betrachtung des (fach-)wissenschaftlichen Zeitgeistes dient.

Entsprechend der grafischen Darstellung in Abbildung 1 unterscheide ich zwischen insgesamt neun Merkmalsbereichen (MB). Acht dieser MB bilden die Endpole vier bipolarer Dimensionen, sog. *Spannungsfelder – wissenschaftliche Freiheitsgrade, disziplinäres Selbstverständnis, paradigmatische Perspektivität* und *wissenschaftlicher Habitus* –, die sich semantisch in Form gegensätzlicher Begriffe beschreiben lassen und ein gemeinsames balancierendes Zentrum (MB5) haben, den *intradisziplinären Diskurs*. Die genannten Spannungsfelder stehen für von mir als relevant erachtete *Charakteristika des (fach-)wissenschaftlichen Zeitgeistes* und stellen somit meine allgemeinen Analysekategorien dar. Gemäß dem heuristischen Konstruktionsprinzip entsteht ein übergeordneter antagonistischer Spannungsbogen zwischen *kreativer, individueller, idealistischer Perspektivität* (MB 1, 2, 3 und 6) versus *ordnender, standardisierender, realistischer Perspektivität* (MB 4, 7, 8 und 9). Jeweils drei der neun Merkmalsbereiche sind weiterhin drei Ebenen

zugeordnet, welche für abgrenzbare Prozessphasen stehen, ohne gleichzeitig die Charakteristik eines geschlossenen Systems einzufordern: *Divergierende Prozesse*, welche sich bspw. infolge individueller fachlicher Ablösungsprozesse in dem Auseinanderdriften einer kohärenten Fachidentität äußern können, und *konvergierende Prozesse*, welche in Form standardisierender Bemühungen fachdisziplinärer Identitätsbildung als entsprechende Gegenbewegungen gedeutet werden können, werden durch *selbstorganisierende Prozesse* i. S. eines dynamischen Entstehens und Aufrechterhaltens von Ordnungsmustern ausbalanciert (vgl. Sembill 1996).



MB 1 Autonomie	MB 2 Identitätsdiffusion	MB 3 Subjektivitätsansprüche
MB 4 Konformismus	MB 5 Intradisziplinärer Diskurs	MB 6 Nonkonformismus
MB 7 Objektivierungsbemühungen	MB 8 Identitätsbildung	MB 9 Heteronomie

Abbildung 1: Spannungsfelder fachdisziplinärer aktueller Herausforderungen und perspektivischer Entwicklungen

3 Spannungsfelder fachdisziplinärer aktueller Herausforderungen und perspektivischer Entwicklungen

Im Folgenden gehe ich näher auf die vier o. g. Spannungsfelder sowie den intradisziplinären Diskurs als balancierendes Element ein. Hierbei sei vorweggestellt, dass die in Abbildung 1 dargestellten Pole als „Kräfte“ verstanden werden können, welche sowohl von „außen“ (z. B. seitens Politik und/oder Wirtschaft) auf eine Fachgesellschaft einwirken, als auch von „innen“ durch die in ihr agierenden Individuen (z. B. durch die Herausbildung sozialer Normen und Konventionen). Die skizzierten Spannungsfelder sind in der von mir intendierten Darstellung allgemeiner Natur, da die BWP zwar entsprechenden Kräften ausgesetzt ist, diese jedoch nicht ausschließlich auf unsere Disziplin ein- bzw. in ihr wirken. Daher beschreibe ich die gewählten Dimensionen zunächst eher im Allgemeinen, bevor ich in den Abschnitten 4 und 5 meine persönlichen Bewertungen und Ideen in Bezug auf unsere Disziplin abgebe.

3.1 Wissenschaftliche Freiheitsgrade

Die Dimension *wissenschaftliche Freiheitsgrade* – als Ausprägungen von Unabhängigkeit bzw. Abhängigkeit zu verstehen – entfaltet sich zwischen den beiden Polen *Autonomie* (MB1) und *Heteronomie* (MB9). Unter erstgenanntem Begriff wird im Allgemeinen die individuelle oder kollektive Handlungs- und Entscheidungsfreiheit verstanden. Wie es Weber (1919–1920, § 12) im gesellschaftswissenschaftlichen Sinne beschreibt, bedeutet Autonomie, „daß nicht, wie bei Heteronomie, die Ordnung des Verbands durch Außenstehende gesetzt [sic!] wird, sondern durch Verbandsgenossen kraft dieser ihrer Qualität“. Unter dem Gegenpol Heteronomie wird die von außerhalb (einer Person oder Fachgesellschaft) determinierte und damit fremdbestimmte Ordnung verstanden. Das Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Heteronomie im Wissenschaftsbereich soll nachfolgend anhand des Faktors *Hochschulfinanzierung* veranschaulicht werden, welche selbsterklärend für einen gelingenden und produktiven institutionalisierten Wissenschaftsbetrieb unabdingbar ist, je nach Ausgestaltung und zugrunde liegendem Steuerungssystem jedoch mögliche unerwünschte Neben- und Folgeeffekte mit sich bringen kann.

Wohlwissend um die gesellschaftliche und ethische Verantwortung von Wissenschaft und deren Legitimationspflicht angesichts der Verausgabung öffentlicher Mittel ist das vorbehaltlose *individuelle Grundrecht* (Art. 5 Absatz 3 Satz 1 GG) einer freien wissenschaftlichen Betätigung zu gewährleisten. Nach der ständigen Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts bezieht sich die *Freiheit der Forschung* auf die Wahl der Fragestellung und Methodik sowie auf die Bewertung der Forschungsergebnisse und deren Verbreitung. Die *Lehrfreiheit* umfasst im Rahmen der zu erfüllenden Lehraufgaben die inhaltliche und methodische Gestaltung von Lehrveranstaltungen sowie das Recht auf Äußerung von wissenschaftlichen und künstlerischen Lehrmeinungen (Mager 2019). In unserer gesellschaftlichen Grundordnung ist es der Staat, der dazu verpflichtet ist, die Basis freier Wissenschaft zu schaffen und zu erhalten, Wissenschaftsinstitutionen (z. B. Hochschulen) sind für einen unabhängigen Wissenschaftsbetrieb bereitzu-

stellen und mit angemessenen Ressourcen auszustatten. In diesem Zusammenhang ist jedoch bspw. eine Stagnation der Realfinanzierung (Grundmittel relativiert an den Studierendenzahlen; Henke & Pasternack 2017) bei gleichzeitigem Anstieg von Drittmitteln zu beobachten, was vielfältige und gemessen an der grundrechtsgegebenen Wissenschaftsfreiheit *dysfunktionale Entwicklungen* mit sich bringt. Waren es bisher die Fachgesellschaften, welche aus ihren jeweiligen Traditionen heraus Fragestellungen definierten oder die sich im Hinblick auf ihre internen Interaktionsmuster als „Gemeinschaften sich gegenseitig Beschenkender“ (Münch 2011) verstanden, so erweisen sich inhaltliche, forschungsparadigmatische, soziale sowie strategische Entscheidungen der Wissenschaftsgemeinschaft zunehmend abhängig von konkurrenzorientiertem Wettbewerb um Ressourcen, Beschleunigungsdenken, externalen Bewertungen bspw. durch Akkreditierungsagenturen, künstlich generierten und das disziplinäre Publikationsverhalten beeinflussende Kennzahlensystemen (z. B. Seifried 2020), ökonomisch orientierten Verwaltungs- und Belohnungssystemen (sog. Hochschulgovernance), einer am Quantifizierungsmantra und an wettbewerblichen Prinzipien orientierten staatlichen Mittelvergabe an Hochschulen sowie seitens Politik und Wirtschaft forcierter Legitimations-, Verwertungs- oder Vermarktungsinteressen wissenschaftlichen Kapitals (Münch 2011, 2020).

Damit ist in Zweifel zu ziehen, inwiefern die Wahl und Setzung der Forschungsagenda gesamtheitlich noch wirklich substanziell von der freien Entscheidung der/des Hochschullehrenden und dem fachlichen Diskurs in der Wissenschaftsgemeinde abhängt oder ob nicht bereits mehrheitlich externale Interessen und damit eine sukzessive Unterminierung der wissenschaftlichen Selbstbestimmung schleichend ihren Einzug gehalten haben (Kärner & Sembill 2021; Münch 2011). Der Grad der externalen Einflussnahme auf den Wissenschaftsbetrieb und die Fachgesellschaften dürfte hierbei zwischen unterschiedlichen Disziplinen, u. a. charakterisiert durch deren jeweilige thematische Wirkungsgrade und lokale bzw. globale Reichweiten, variieren und u. a. von der attribuierten Wertigkeit des jeweils generierten wissenschaftlichen Kapitals abhängen. So skizziert Münch (2020) eine wissenschaftliche Dreiklassengesellschaft, deren akademische Gruppierungen sich durch unterschiedliche Freiheitsgrade und damit verbundenen Aufgabenfeldern kennzeichnen lassen: Die akademische *Elite* setzt die Standards und befasst sich primär mit grundlagenforschungsorientierten Fragestellungen globaler Trag- bzw. Reichweite; die akademische *Mittelschicht* ist einem doppelten Druck ausgesetzt, denn sie hat einerseits die von der Elite gesetzten Standards zu erfüllen und andererseits die Forschung unter starken Effizienzanforderungen so zuzuschneiden, dass sie dem politischen und ökonomischen Mainstream folgt; am Ende der Nahrungskette scheint die akademische *Unterschicht* zur bedarfsorientierten Agenda- bzw. Auftragsforschung in kurzen Produktionszyklen verdammt zu sein um ihre Existenz legitimieren und erhalten zu können.

Welche Neben- und Folgeeffekte derartige Entwicklungen hinsichtlich des evolierten *Zeit-, Sozial- und Existenzdrucks* (vgl. Sembill 2015) auf die Fachgesellschaften und die in ihnen agierenden Individuen haben können – bspw. von motivationalen Korrumpierungseffekten für das Individuum bis hin zur Deformation ganzer Fach-

identitäten und Deprofessionalisierung entsprechender Berufsgruppen – und welche Implikationen derart tiefgreifende Transformationen im Wissenschaftssystem wiederum für die jeweiligen Referenz- bzw. Anwendungsfelder der Fachgesellschaften mit sich bringen, lässt sich an dieser Stelle nur erahnen. Im Falle der BWP ist es die *berufliche Bildung*, welche aus inhaltlicher sowie institutioneller Sicht dahingehend tangiert wird, indem auch hier zunehmende externale Einflüsse bspw. seitens privatwirtschaftlicher Unternehmen auf Bildungsziele, -inhalte, -strukturen und -prozesse zu beobachten sind (z. B. Münch 2018). Deutlich wird dies bspw. an der Kompetenzdebatte, welche den kritischen Bildungsdiskurs mehr oder weniger abgelöst zu haben scheint (z. B. Lempert 2009). Geht man bspw. von einem Kompetenzbegriff aus, welcher im Kern situationsadäquates Handeln zum Zwecke produktiver Problemlösungen widerspiegelt, erscheint die Verwertung dessen, was durch Lehr-Lern-Prozesse erworben wird bzw. werden soll, in konkreten Domänen, Arbeitsplätzen und Tätigkeiten wesentlich unmittelbarer, zielgerichteter und reibungsfreier möglich, als wenn man von einem umfassenden Begriff von Bildung ausgeht, die eben nicht nur auf eine unmittelbare Verwertung bzw. Vermarktung des erworbenen Handlungspotenzials abzielt, sondern weiter gefasst auf eine unbedingte Persönlichkeitsentfaltung in einem Kontext frei von Selbst- und Fremdausbeutung (vgl. Gruschka et al. 2006). Kritische Stimmen könnten im Zusammenhang mit korrespondierenden Erziehungs- und Bildungsverständnissen unterstellen, dass das, was belohnt wird, eher die Fähigkeit zur Konformität ist, und weniger die Fähigkeit, Probleme nicht nur zu lösen, sondern auch kritisch zu beurteilen, selbst zu definieren und rational zu begründen (vgl. Heid 2001).

3.2 Disziplinäres Selbstverständnis

Die Dimension *disziplinäres Selbstverständnis* – als Selbstdefinition und -interpretation zu verstehen – lässt sich zwischen den beiden Polen *Identitätsdiffusion* (MB2) und *Identitätsbildung* (MB8) aufspannen. Identität im psychologischen wie soziologischen Sinne als erlebte und gedeutete innere, integrative Einheit verschiedener und ggf. disparater Elemente zu verstehen, konstituiert sich im sozialen Kontext, bildet sich über die gesamte Lebensspanne heraus und stellt somit eine dynamische Struktur dar. Speisen sich identitätsstiftende Elemente aus Eigenschaften sozialer Gruppen, spricht man von sozialer Identität. Im Zuge fortwährender Konstruktions- und Rekonfigurationsprozesse kann personale wie soziale Identität zeitweise oder auch chronisch diffundieren oder fragmentieren, wenn bspw. die Integration verschiedener bzw. disparater Elemente nicht gelingt oder neue Elemente integriert werden müssen, was wiederum die Orientierungs- sowie Handlungssicherheit und -fähigkeit einer Person bzw. Gruppe zu unterminieren vermag (Straub 2018). Für eine Fachgesellschaft stellt die Selbstreferenzialität i. S. der Beschäftigung mit ihrem Selbstverständnis eine wesentliche Bedingung für ihr Bestehen als Disziplin, ihrem disziplinären Status, ihrer Legitimität sowie ihrer gesellschaftlichen Anerkennung dar und ist somit mehr als reiner Selbstzweck (Rohrbach et al. 2017). Laitko (1999, S. 23) konstatiert hierzu, dass ein klares disziplinäres Selbstbild „nach innen identitätsstiftend [und] nach außen legitimatorisch [wirkt]“.

Da die BWP eng mit ihren jeweiligen Referenzwissenschaften (insb. Technik-, Gesundheits- oder Wirtschaftswissenschaften) verbunden ist, stellt der inhaltliche Bezug auf domänenspezifische Gegenstandsbereiche ein wesentliches disziplinäres identitätsstiftendes Moment dar (z. B. Achtenhagen & Weber 2018). Weiterhin kreisen zentrale Fragestellungen in der BWP im Kern um das identitätsstiftende Spannungsverhältnis zwischen der gesellschaftlichen Reproduktionsfunktion beruflicher Bildung und individueller Autonomie- und Persönlichkeitsentwicklung (z. B. Blankertz 1992). Derartige, an normativ-funktionalen Bezugspunkten von Bildung orientierte identitätsstiftende Momente können je nach Zusammensetzung der Fachgesellschaft und der Ausprägung der Bereitschaft zum intradisziplinären Diskurs sowohl als Zentripetalkräfte identitätsformierend als auch als Zentrifugalkräfte identitätsdiffundierend wirken und somit disziplinäre Verortungs- und Legitimationsbemühungen entweder unterstützen oder erschweren (vgl. Reinisch 2009).

3.3 Paradigmatische Perspektivität

Auf der Dimension *paradigmatische Perspektivität* stehen sich die beiden Pole *Objektivierungsbemühungen* (MB7) und *Subjektivitätsansprüche* (MB3) gegenüber. Unter Referenz auf unterschiedliche wissenschaftsparadigmatische Positionen und mitunter konkurrierende Ansätze offenbart sich die prinzipielle Standpunktgebundenheit wissenschaftlicher Denkweisen (z. B. Kuhn 1976) in einer, wie es Habermas (2019, S. 10) formuliert, „Differenz von Hintergrundannahmen“: Der Fokus auf dem Individuum, mit seinen subjektiven Intentionen, Vorstellungen, Verhaltensweisen und Dispositionen steht dem objektivierenden Fokus auf, als gegeben angenommenen, intersubjektiv geteilten Regel- und Symbolsystemen und Kulturtechniken als Voraussetzungen zum Erwerb von Kompetenzen zur Beherrschung entsprechender Systeme und Techniken gegenüber. In beiden Perspektiven werden sowohl *normative* i. S. wertender und präskriptiver *Urteile* als auch *deskriptive* i. S. beschreibender, Sachverhalte lediglich feststellende *Aussagen* im Rahmen argumentativer Begründungslogik herangezogen (vgl. Vossenkuhl 1984). Wissenschaftliche Objektivierungsbemühungen sind vor diesem Hintergrund als das Streben nach Unabhängigkeit von subjektiven Einflüssen bezogen auf Urteile und Aussagen bzw. als das Suchen und Finden intersubjektiver Konsense zu deuten (vgl. Klima 1994a). Dem stehen Ansprüche der in den betreffenden Systemen agierenden Subjekte (z. B. Forscher:innen, konkrete Personen beforachter Zielgruppen) gegenüber, deren Aussagen und Urteile von deren jeweiligen individuellen Eigenschaften (z. B. persönliche Erfahrungen, Motive) abhängig sind (vgl. Klima 1994b).

Die jeweilige paradigmatische Perspektivität und die damit verbundenen normativen und deskriptiven Momente spielen wiederum für die fachwissenschaftliche Theoriebildung eine zentrale Rolle. Wienold (1994, S. 676) definiert den wissenschaftlichen Theoriebegriff im Allgemeinen als „System von Begriffen, Definitionen und Aussagen [...], das dazu dienen soll, die Erkenntnisse über einen Bereich von Sachverhalten zu ordnen, Tatbestände zu erklären und vorherzusagen“. Hinsichtlich möglicher Antworten auf Fragen nach dem, was wissenschaftliche Theorien im Kern sind,

welche allgemeinen Merkmale sie aufweisen sollten und was sie zu leisten imstande sind (Beck 2020), ergeben sich innerhalb einer Disziplin mitunter differierende Grundvorstellungen zu

- Ziel, Zweck und Grenzen von Wissenschaft im Allgemeinen (z. B. Werturteilsstreit) und disziplinärem Selbstverständnis (z. B. Erziehungswissenschaft als normative vs. deskriptive Wissenschaft);
- Funktionen fachwissenschaftlicher Theoriebildung und Annahmen zu den jeweiligen Reichweiten von Theorien (z. B. allgemeiner Geltungsanspruch vs. praktische Brauchbarkeit sensu Beck 2020);
- Wirklichkeitskonzepten und Wahrheitsansprüchen und damit verbundenen Fragen, inwieweit bestimmte Gegenstandsbereiche per se beobachtbar sind und welche Implikationen entsprechende empirische Messungen wiederum für die gewonnenen Aussagen mit sich bringen (z. B. Sembill 2007).

Analog zu wissenschaftlichen („objektiven“) Theorien haben subjektive Theorien – welche zwar für das betreffende Subjekt gültig sind, jedoch keinen Verallgemeinerungsanspruch besitzen – für das Individuum die Funktion, (Alltags-)Sachverhalte zu beschreiben, zu erklären und vorherzusagen. Die Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen und subjektiven Theorien scheint an dieser Stelle wichtig, da nämlich auch Wissenschaftler:innen subjektive Theorien besitzen und diese teils im wissenschaftlichen Schriftgut reproduzieren, wodurch die betreffenden Vorstellungen scheinbar den Status wissenschaftlicher Theorien erhalten (Groeben et al. 1988).

3.4 Wissenschaftlicher Habitus

Die Dimension *wissenschaftlicher Habitus* – im Allgemeinen als die individuellen Handlungsdispositionen im wissenschaftlichen Feld beeinflussende Grundhaltung zu verstehen (vgl. Schröder 2016) – entfaltet sich zwischen den beiden Polen *Konformismus* (MB4) und *Nonkonformismus* (MB6). Erstgenannter Begriff beschreibt eine Grundhaltung, welche mit einer Angleichung eigener Vorstellungen an Mehrheitsmeinungen und -verhaltensweisen und der mitunter unhinterfragten Internalisierung von Normen und Konventionen einhergeht (Treiber 1994). Konformismus kann in *Opportunismus* übergehen, bei welchem sich zur allzu bereitwilligen Anpassung an die gegebenen Umstände die persönliche Erwägung von Vorteil und Nutzen hinzugesellt (Neuberger 1998). Dem steht die nonkonformistische Grundhaltung gegenüber, welche durch eine von der herrschenden Meinung und kulturellen Hauptströmungen unabhängige Einstellung gekennzeichnet ist und sich in unkonventionellen Verhaltensmustern ausdrücken kann (Fuchs-Heinritz 1994). Geht Nonkonformismus mit einer grundlegenden kritischen Haltung einher, kann er im konstruktiven Fall in produktive *Gesellschafts- bzw. Sozialkritik* übergehen oder im unkonstruktiven Fall in einer lediglich zur Schau getragenen „Antihaltung“ verhaftet bleiben.

Bezogen auf die wissenschaftliche Fachdisziplin gilt es hierbei, sich individueller Haltungen wie auch fachgesellschaftlicher Positionierungen – die wissenschaftlichen Freiheitsgrade, das disziplinäre Selbstverständnis sowie die paradigmatische Perspek-

tivität betreffend – gegenüber aktuellen Gegebenheiten und Trends bewusst zu werden, bspw. hinsichtlich

- der Auslegung des grundgesetzlich verbrieften individuellen Rechts auf wissenschaftliche Freiheit;
- der gesellschaftlichen und ethischen Verantwortung von Wissenschaft sowie deren Rolle und Status in der Gesellschaft;
- des Gewichts fachgesellschaftlicher Definitionshoheit bzgl. wissenschaftlicher Fragestellungen sowie curricularer Lehrinhalte;
- seitens Politik und Wirtschaft forcierter und explizit wie implizit artikulierter Legitimations-, Verwertungs- oder Vermarktungsinteressen wissenschaftlichen Kapitals;
- der Organisation und Verwaltung des Wissenschaftsbetriebs (z. B. Selbststeuerung und -organisation von Forschung und Lehre durch die wissenschaftliche Gemeinschaft vs. gouvernementale Steuerung und Kontrolle);
- Normen des sozialen Umgangs und der intra- wie interdisziplinären Kooperation (z. B. Selbstverständnis i. S. einer „Gemeinschaft sich gegenseitig Beschenkender“ vs. am Eigennutz orientiertes Wettbewerbsdenken und Konkurrenz um künstlich verknappte Ressourcen bei gleichzeitig steigendem Kooperationsdruck);
- unterschiedlicher Beweggründe forschungsseitiger Schwerpunktsetzungen (z. B. intrinsisch motivierte disziplinäre Grundlagenforschung vs. external gesteuerte bedarfsorientierte Agendaforschung);
- der Transformation fachwissenschaftlicher Reputationsobjekte und -mechanismen sowie Qualitätskriterien und Bezugsnormen (z. B. Anerkennung von inhaltlichen Erkenntnisgewinnen durch die Fachgemeinschaft vs. Rankings von Impact-Faktoren oder Abschneiden im Rahmen kompetitiver Mitteleinwerbung);
- disziplinärer Prinzipien und Kriterien zur Selektion des akademischen Nachwuchses (z. B. Auswahl via schlichter Quotenregelungen vs. leistungsorientierte und kompetitive Auswahlverfahren);
- Geltungsansprüchen wissenschaftlicher Theorien und Annahmen zur Belastbarkeit empirischer Befunde;
- systemisch verursachten Zeit-, Sozial- und Existenzdrucks, was nicht nur die wissenschaftliche Kreativität, sondern auch die Qualität wissenschaftlicher Arbeiten zu unterminieren vermag.

Die als relevant erachteten Merkmale des wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Zeitgeistes sind hierbei hinsichtlich ihrer jeweiligen Prämissen, Zielrichtungen sowie Legitimität und nicht zuletzt bezüglich ihrer jeweiligen individuellen wie institutionellen Akzeptierbarkeit einer Überprüfung und Bewertung zu unterziehen.

3.5 Intradisziplinärer Diskurs als balancierendes Element

Da die je individuellen Haltungen, Vor- und Zielstellungen, Positionen, Perspektiven und Bewertungen seitens der Mitglieder einer Fachgesellschaft bezogen auf die in den vorhergehenden Abschnitten skizzierten Spannungsfelder vermutlich heterogen aus-

fallen, erscheint der *intradisziplinäre Diskurs* vor dem Hintergrund fachdisziplinärer Verortung und Legitimierung als ein geeignetes Element zur Balancierung und Kohärenzbildung mitunter disparater Sichtweisen. Habermas (1984, S. 130) versteht im Allgemeinen unter einem Diskurs „die durch Argumentation gekennzeichnete Form der Kommunikation [...], in der problematisch gewordene Geltungsansprüche zum Thema gemacht und auf ihre Berechtigung hin untersucht werden“. Wesentliches Ziel des Diskurses ist die Rechtfertigung von „Handlungen im Lichte gültiger Normen oder die Gültigkeit der Normen im Lichte anerkennungswürdiger Prinzipien“ (Habermas 1988, S. 322) unter der Maxime, dass Entscheidungen getroffen werden, welche bei allen Betroffenen Zustimmung finden und deren Ergebnisse sowie Neben- und Folgeeffekte von allen Beteiligten zwanglos akzeptiert werden können (ebd.).

Es ist anzunehmen, dass sich in der Lebensspanne einer Disziplin Strukturen, Ordnungen und Standards u. a. in Form sozialer oder wissenschaftlicher Konventionen herausbilden, welche sich im Zeitverlauf etablieren, ggf. wieder infrage gestellt, modifiziert oder durch neue Strukturen oder Standards abgelöst werden. *Divergierende* und *konvergierende* Prozesse wechseln sich somit hinsichtlich der Bildung von Normen und Konventionen alternierend ab und *selbstorganisierende* Prozesse sowie darin beinhaltete *partizipative* Prozesse erweisen sich zum Zwecke *diskursiver Standort- und Standardbestimmung* (vgl. Heid 2003) als wichtige balancierende und kohärenzbildende Elemente. Die zielgerichtete und interaktive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Gegenstandsbereichen und Perspektiven hat hierbei die Verbesserung der individuellen sowie kollektiven Erkenntnis-, Reflexions- und Handlungsmöglichkeiten zum Ziel (vgl. Sembill 1996). Konkrete Formen des intradisziplinären Diskurses zeigen sich in der BWP bspw. in Diskussionen auf der Mitgliederversammlung der Sektionstagung zu kontroversen Themen (z. B. zur Lehrpersonenbildung an Fachhochschulen), im Schriftgut kodifizierte fachliche Debatten (z. B. Beck 2019 und Kutscha 2019) oder in Form des vorliegenden Jubiläumsbandes, welcher in dem realisierten Format unterschiedliche Sichtweisen in einer intergenerationalen Perspektive auf kreative und produktive Weise zusammenbringt.

4 Meine persönliche Bewertung und Verortung

Nachdem allgemeine Spannungsfelder fachdisziplinärer aktueller Herausforderungen und perspektivischer Entwicklungen skizziert wurden, möchte ich in diesem Abschnitt zusammenfassend meine persönliche Einschätzung und Bewertung abgeben.

Ad Wissenschaftliche Freiheitsgrade

Ich erachte die wissenschaftliche Freiheit als entscheidungs- und handlungsleitendes Ideal, gerade mit Blick auf die nationale wie internationale Geschichte und den aktuell zu beobachtenden Zeitgeist (z. B. Petersen 2021), als unschätzbar wertvolles Geschenk und als Errungenschaft, die es zu schützen gilt und die wir nicht vermeintlichen externalen Verwertungs-, Vermarktungs- und Interessenzwängen preisgeben sollten. Viel-

mehr sollten wissenschaftliche Wahrheitssuche und Neugier auf disziplinspezifische Erkenntnisobjekte fokussiert und intrinsisch motiviert aus der Disziplin heraus Forschung und Entwicklung systematisch vorgebracht werden. Ich bin jedoch auch Realist genug um zu sehen, dass man bspw. als Disziplin im nationalen und internationalen Wettbewerb nicht hinterherhinken will und dass auch wissenschaftliche Institutionen wie bspw. Hochschulen wirtschaften müssen, ob stagnierender Grundmittel, was dann wiederum ein leichtes Einfallstor für inhalts- bzw. themengebundene Mittelzuweisungen ist. Hierbei sind der Verlust der Wertschätzung reinen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns bei gleichzeitigem Anstieg des Legitimationsdrucks aufgrund politischer sowie ökonomischer Nützlichkeitsabwägungen (Mayntz 1996), die Orientierung an wettbewerbsorientierten Kennwerten bei entsprechenden staatlichen Mittelzuweisungen, die entstehende intransparente, da auf relationalen Vergleichen bei gleichzeitiger undurchsichtiger Informationslage beruhende, künstlich generierte Konkurrenzsituation zwischen wissenschaftlichen Institutionen sowie breit angelegte nationale wie internationale Förderstrategien mit ihren vielfältigen, teils dysfunktionalen Neben- und Folgeeffekten auch nur wieder Ausdrucksformen und gleichzeitig auch Treiber der in Abschnitt 3.1 etwas holzschnittartig skizzierten Problematik. In diesem Zusammenhang muss sicher auch detaillierter über das Verhältnis zwischen Selbst- und Fremdsteuerung nachgedacht werden. Zwar gibt es innerhalb der wissenschaftlichen Institutionen bspw. diverse Selbstverwaltungsorgane, im Rahmen derer partizipativ bzw. paritätisch Entscheidungen getroffen werden. Wenn hierbei jedoch explizit oder implizit doch externe Interessen bedient werden müssen und die Orientierung an external definierten Leistungskriterien für die Entscheidungsfindung und Handlungsleitung richtungsweisend bleibt, dann besteht das Risiko, dass vermeintliche Handlungs- und Entscheidungsfreiheiten durch die Instrumentalisierung des eigenen Willens zur Fremdbestimmung werden (vgl. Heid 2005).

Für die BWP ergibt sich vor diesem Hintergrund aus meiner Sicht u. a. die Herausforderung, eigene Standards bspw. für die Bewertung der Qualität wissenschaftlicher Arbeitsergebnisse zu bestimmen und zu etablieren, um damit selbstbestimmt diejenigen Kriterien zu definieren, an welchen wissenschaftliche Leistung und disziplinärer Erkenntnisfortschritt gemessen werden (vgl. Beck 2021). Nach meinem allgemeinen Eindruck werden bspw. Qualität und Quantität von Forschungsarbeiten i. d. R. getrennt von den zu ihrer Generierung notwendigen eingesetzten Ressourcen beurteilt, welche um ihrer selbst willen und ungeachtet des damit verbundenen generierten wissenschaftlichen Outcomes bewertet werden. Qualität und Quantität wissenschaftlicher Outcomes müssten demnach in Relation zu den für deren Erzeugung eingesetzten Ressourcen gesetzt werden, um i. S. einer „wissenschaftlichen Produktionsfunktion“ Aussagen über deren Effektivität und Effizienz treffen zu können. Für die praktische Umsetzung kann dies bspw. bedeuten, dass Ressourcen, die hinsichtlich der kalkulierten Bedarfe über die staatlichen Grundmittelzuweisungen hinausgehen, angeworben werden, wo es gemessen an disziplinär motivierten Forschungsvorhaben notwendig und sinnvoll erscheint, jedoch nicht um ihrer selbst willen (vgl. Kühl 2013). Dies hätte für mich wiederum auch zur Konsequenz, dass monetäre Faktoren, wie die

besagte Drittmittelwerbung, nicht als karrierewirksame Entscheidungskriterien herangezogen werden sollten, da diese aus meiner Sicht eben nicht per se mit inhaltlichen Qualitätskriterien wissenschaftlicher Arbeitsergebnisse gleichgesetzt werden können. Stattdessen wäre eher darüber nachzudenken, diejenigen (Nachwuchs-)Wissenschaftler:innen zu belohnen, welchen es i. S. nachhaltiger Sparsamkeit mit ihren Grundmittelzuweisungen gelingt, „exzellente“ Forschungsleistungen zu erbringen. Um den Punkt an dieser Stelle abzuschließen: Wahrscheinlich würde im Nachhinein niemand sagen, Luhmann sei ein unproduktiver oder unkreativer Wissenschaftler gewesen, obwohl er dem Projektbegriff im wissenschaftlichen Kontext mutmaßlich eher skeptisch gegenüberstand, nicht über „digitale Kompetenzen“ nach heutigem Maßstab verfügte und es trotzdem und augenscheinlich mit seinem analogen Zettelkasten geschafft hat, wegweisende und bahnbrechende wissenschaftliche Arbeiten und Erkenntnisse hervorzubringen – „Projekt: Theorie der Gesellschaft. Dauer: 30 Jahre. Kosten: keine“ (Luhmann 1997, S. 11).

Ad Disziplinäres Selbstverständnis

Fachidentitätsbezogene Aspekte sind bereits seit Langem Gegenstand berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung, wie bspw. das disziplinäre Publikationsverhalten wie auch den wissenschaftlichen Habitus hinsichtlich des Verhältnisses zu drittmittelfinanzierter Forschung betrachtende Analysen (z. B. Klusmeyer et al. 2014), Netzwerkanalysen, welche auf Basis bestimmter Kriterien fachgesellschaftliche Subgruppierungen und Reproduktionsmuster zu identifizieren versuchen (z. B. Götzl et al. 2018), oder das disziplinäre Selbstverständnis betreffende Reflexionen (z. B. Büchter et al. 2009). Nach meinem Eindruck weisen die an den betreffenden Fundstellen zutage tretenden Ergebnisse und Einsichten trotz aller impliziten und expliziten intradisziplinären gegenstandsbezogenen wie paradigmatischen aktueller wie historisch gewachsener Differenzen, Fragmentierungen und Unsicherheiten auf einen Wunsch nach fachidentitätsbezogener *Kohärenz*, relativer *Verortung* zu anderen Disziplinen sowie disziplinärer *Legitimität* hin.

Trotz und vielleicht genau wegen meiner eigenen akademischen Ausbildung und Sozialisation nehme ich augenscheinlich widersprüchliche identitätsrelevante Elemente als Bereicherung, ja sogar per se als identitätsstiftende Wirkung entfaltende Momente hinsichtlich meiner Identifikation als Wirtschaftspädagoge wahr. Der Blick über den Tellerrand der eigenen Disziplin und die Offenheit für andere Disziplinen erscheint mir für die eigene Fachwissenschaft als herausfordernd und dennoch sehr lohnenswert. Der interdisziplinäre Austausch stellt hierfür ein wichtiges Element wissenschaftlicher Kultur dar, welcher sich in Bezug auf Theorien und Befunde der Referenz- und Nachbarwissenschaften hinsichtlich der Weiterentwicklung aus der eigenen disziplinären Tradition heraus entstandener Sichtweisen, Begriffe, Ansätze oder Theorien für die Erkenntnisgewinnung als bereichernd erweisen kann.

Ad Paradigmatische Perspektivität

Nach meiner Auffassung stellt nicht nur die disziplinspezifische Theoriebildung an sich ein wesentliches identitätsstiftendes Element dar, sondern auch der Diskurs hinsichtlich der Geltungsansprüche fachwissenschaftlicher Theorien und deren normativen wie deskriptiven Momenten. Eingedenk des Umstands, dass sich je nach forschungsparadigmatischer und -methodischer Perspektivität, Herangehensweise und Präzisionstoleranz hinsichtlich der Beschreibung, des Verstehens, der Erklärung und der Vorhersage von erkenntnisobjektbezogenen Sachverhalten je unterschiedliche Ergebnisse, Lesarten, Implikationen, Grenzen und Möglichkeiten ergeben werden (Beck 2020, 2021), so können zumindest *Transparenz* in den zugrunde liegenden normativen sowie deskriptiven Prämissen und den damit einhergehenden argumentativen Begründungsmustern sowie intersubjektive *Nachvollziehbarkeit* und empirische sowie begründungslogische *Überprüfbarkeit* der Ergebnisse von Theoriebildung und empirischer Forschung als wesentliche Kriterien zur Bewertung und Einordnung disziplinspezifischer Forschungsergebnisse und deren möglichen Implikationen identifiziert werden. Dies schließt nach meiner Auffassung die Explikation von erkenntnisleitenden Prämissen und Interessen sowie der Auswahl von Forschungsgegenständen, Theorien und Forschungsmethoden zugrunde liegenden Urteilen und deren jeweilige deskriptive und normative Gehalte ebenso ein wie begründungslogische und empirische Transparenz in der kodifizierten Forschungspraxis, welche wiederum die wesentliche Basis für intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit sowie forschungspraktische Wiederholbarkeit darstellt (Kärner & Sembill 2021).

Geschieht dies nicht in hinreichendem Umfang, so läuft man nach meinem Eindruck Gefahr, das grundsätzlich Ergebnisoffene durch intransparente normative Setzungen des vermeintlich Faktischen auf einer deskriptiven Definitionsebene zu verschleiern, sei es bewusst oder unbewusst. Nach meiner Beobachtung der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis liegen den meisten Forschungsbemühungen wie auch immer geartete normative Vorstellungen bzw. erkenntnisleitende Interessen zugrunde, im einfachsten Fall bspw. die Frage, was erforscht werden kann, darf, soll oder muss. Auch liegen gerade im Bildungsbereich bspw. hinter allgemeinen Bildungszielen, Lehrplänen und konkreten Lernzielen normative Vorstellungen, welche wiederum das bedingen, was (im deskriptiven Sinne) gelehrt, gelernt, gewusst und gekonnt werden soll, sowie zuweilen auch die Art und Weise, wie bestimmte Sachverhalte bewertet werden sollen. Die Fragen nach den Gründen und dem Sinn und Zweck, warum etwas erforscht, gelehrt und gelernt werden soll und vor allem, für wen dies letztendlich relevant ist bzw. wer in welcher Form davon profitiert, bleiben nach meinem Eindruck jedoch leider an vielen Stellen offen bzw. werden nicht im Kontext der tangierten Personengruppen expliziert und diskursiv geklärt. Entgegen dem eigentlichen Sinne des Erfinders (vgl. modelltheoretischer Ansatz) werden aus der Empirie vielmehr vermeintlich wertfreie Fakten abgeleitet, welche wiederum meist unhinterfragt in anvisierte individuelle sowie kollektive Steuerungsparameter und Zielgrößen einfließen (sog. „Sein-Sollen-Fehlschluss“).

Ad Wissenschaftlicher Habitus

Letztendlich dürfte meine persönliche Haltung hinsichtlich der von mir skizzierten Spannungsfelder und ausgewählten Aspekte des wissenschaftlichen Zeitgeistes in meinen bisherigen Ausführungen zum Ausdruck gebracht worden sein. Die Bewertung, inwieweit diese dem Mainstream entspricht oder bereits als nonkonformistisch einzustufen ist, überlasse ich an dieser Stelle denjenigen Kolleginnen und Kollegen, welche meinen Text kommentieren werden, sowie den Leserinnen und Lesern des Beitrags, verbunden mit einer Einladung zum inter- sowie intradisziplinären Diskurs.

5 Disziplinäre und persönliche Entwicklungsperspektiven

Meinen Beitrag möchte ich mit einigen Gedanken zu möglichen disziplinären und persönlichen Entwicklungsperspektiven abschließen. Bezugnehmend auf meine vorausgegangenen Ausführungen lassen sich entsprechende Perspektiven mittels der im Beitragstitel genannten Stichpunkte zusammenfassen:

- *Autonomie bewahren* – Für unsere Disziplin wie auch für mich persönlich wünsche ich mir die Bewahrung wissenschaftlicher Eigenständigkeit und Unabhängigkeit. Dies schließt nicht zuletzt einen Diskurs hinsichtlich der Verortung des akademischen Feldes im Verhältnis zum politischen und ökonomischen Feld mit ein, wie er letztendlich seit vielen Jahren geführt wird, aber zumindest in meiner Wahrnehmung gemessen an seiner eigentlichen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Notwendigkeit und Bedeutung in der gebotenen Breite mehr und mehr abzuebben scheint. Wissenschaftliche Freiheit kommt aus meiner Sicht insbesondere in intrinsisch und aus der Disziplin heraus motivierten Fragestellungen zum Ausdruck, deren Findung und Bearbeitung „schöpferische Mühe“ erfordert (Korte 2019), die nicht selten aufgrund sich stetig beschleunigender Publikationszyklen und forschungsferner Verpflichtungen fehlt bzw. verloren geht. In meiner wissenschaftlichen Arbeit versuche ich, mir die Neugier und Freude an der Erkenntnisgewinnung zu bewahren, mir Zeit zu nehmen, ein „Lernender“ zu bleiben und auch mal einen Blick über den Tellerrand der eigenen Disziplin zu riskieren. Aktuell bin ich dabei, die Philosophie und Soziologie für mich zu entdecken und erste Versuche zu unternehmen, ausgewählte Ansätze aus den betreffenden Disziplinen zu Fragestellungen in der BWP in Bezug zu setzen.
- *Offenheit pflegen* – Im Hinblick auf das disziplinäre Selbstverständnis erachte ich eine „gesunde“ Selbstreferenzialität als wichtig, die nicht mit „kollektivem Narzissmus“ zu verwechseln ist. Das disziplinäre Selbstbewusstsein könnte sich primär aus der (den) fachgesellschaftlichen Tradition(en) heraus speisen, was aus meiner Sicht keineswegs im Widerspruch dazu steht, trotzdem offen für andere Disziplinen und deren Zugänge zu sein. Konkret kann sich dies bspw. in der Rezeption disziplinären Schriftguts, aber auch desjenigen aus anderen Disziplinen zeigen, wie es ja bereits vielerorts praktiziert wird. Auch würde ich mir eine Fortführung bzw. Ausweitung der disziplinären Diskurskultur wünschen,

welche sich sowohl in der direkten Interaktion (z. B. Diskussionen auf Tagungen) als auch im Schriftgut (z. B. Repliken in Zeitschriften) äußern kann.

- *Prämissen transparent machen* – Die Achtung unterschiedlicher wissenschaftsparadigmatischer Positionen und korrespondierender methodischer Herangehensweisen innerhalb einer Disziplin sowie zwischen verschiedenen Disziplinen ist für mich Ausdruck der grundsätzlichen Achtung wissenschaftlicher Freiheit. Nichtsdestotrotz erscheint mir das Transparentmachen der jeweiligen paradigmatischen Perspektivität und damit verbundener normativer wie deskriptiver Momente und Hintergrundannahmen im Rahmen der Theorieentwicklung und empirischen Befundgenerierung als sehr wichtig, da betreffende Aspekte nur dadurch auch dem disziplinären Diskurs zugänglich gemacht werden können. Normative Urteile und deskriptive Aussagen sollten als solche kenntlich gemacht werden, was ggf. auch dazu führt, dass zur Selbstgewissheit gewordene Prämissen und Konventionen infrage und zur Diskussion gestellt werden müssen. Für die zukünftige Entwicklung der BWP erscheint mir weiterhin die Stärkung der disziplinären Theorieentwicklung als sehr bedeutsam. Persönlich möchte ich in diesem Zusammenhang zukünftig unter Referenz auf das disziplinäre Schriftgut sowie auf das Schriftgut aus anderen Disziplinen sowohl die empirische Forschung als auch die Theoriearbeit voranbringen, wobei ich mich hierbei intensiver, als ich es bisher getan habe, auch erziehungswissenschaftlichen Normenproblemen und Fragen der Ideologiekritik zuwenden möchte.

Trotz aller vermeintlichen und/oder tatsächlichen historischen (Um-)Brüche, paradigmatischen und inhaltlichen Differenzen oder Verortungs- und Legitimationsunsicherheiten erachte ich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als eine wunderbare, da facettenreiche, vielschichtige und offene Disziplin. Dies nicht zuletzt wegen der Menschen, denen ich auf meinem bisherigen akademischen Weg – persönlich und/oder in Form ihres im Schriftwerk zum Ausdruck gebrachten Gedankenguts – begegnen durfte und die aufgrund ihrer, teils von meinen eigenen abweichenden, Sichtweisen und Vorstellungen dazu beigetragen haben, dass ich meinen Horizont erweitern oder auch meine bereits vorhandenen Sichtweisen festigen konnte.

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F. & Weber, S. (2018). Domain-specific aspects of teaching-learning research. In J. Schlicht & U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik* (S. 219–238). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18548-0_12
- Beck, K. (2019). Irrungen und Wirrungen im „Abseits politisch-ökonomischer Reflexion“. Eine nicht ganz unpolemische und zugleich de(kon)struktive Entgegnung auf Günter Kutschas „Polemik in konstruktiver Absicht“. *bwp@*, 35, 1–15. http://www.bwpat.de/ausgabe35/beck_entgegnung-kutscha_bwpat35.pdf, abgerufen am 26.01.2022.

- Beck, K. (2020). Das Präzisionsparadox: Welche Theorien sollen wir in der Berufsbildungsforschung suchen? In K. Heinrichs, K. Kögler & C. Siegfried (Hrsg.), *Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung: Digitale Festschrift für Eveline Wuttke* (S. 1–17). bwp@. https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/beck_profil6.pdf, abgerufen am 26.07.2022.
- Beck, K. (2021). Auf der Suche nach einem Fortschrittskriterium für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In K. Beck & F. Oser (Hrsg.), *Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung – Festschrift für Susanne Weber* (S. 279–296). wbv Publikation.
- Blankertz, H. (1992). *Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Büchse der Pandora.
- Büchter, K., Klusmeyer, J. & Kipp, M. (Hrsg.) (2009). Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. bwp@, 16. <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/16/>, abgerufen am 03.11.2022.
- Fuchs-Heinritz, W. (1994). Konformismus. In W. Fuchs-Heinritz, R. Lautmann, O. Rammstedt & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (S. 358). Westdeutscher Verlag.
- Götzl, M., Geiser, P. & Jahn, R. W. (2018). Zur Institutionalisierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im 20. Jahrhundert. Ein kollektivbiographischer und netzwerkanalytischer Beitrag zur Etablierung der Wirtschaftspädagogik als (erziehungs-)wissenschaftliche (Teil-)Disziplin. In K. Vogel, C. Bers, J. Brauns, A. Hild, A. Stisser & K.-P. Horn (Hrsg.), *Windungen und Wendungen in der Erziehungswissenschaft* (S. 107–122). Klinkhardt.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (Hrsg.) (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Gruschka, A., Herrmann, U., Radtke, F.-O., Rauin, U., Ruhloff, J., Rumpf, H. & Winkler, M. (2006). Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb! Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens. *Pädagogische Korrespondenz*, 35, 91–94.
- Habermas, J. (1984). *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (1988). Moralität und Sittlichkeit. Treffen Hegels Einwände gegen Kant auch auf die Diskursethik zu? *Revue Internationale de Philosophie*, 42(166(3)), 320–340.
- Habermas, J. (2019). *Auch eine Geschichte der Philosophie. Band 1: Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen*. Berlin: Suhrkamp.
- Heid, H. (2001). Situation als Konstrukt. Zur Kritik objektivistischer Situationsdefinitionen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(3), 513–528.
- Heid, H. (2003). Standardsetzung. In H.-P. Füssel & P. M. Roeder (Hrsg.), *Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung*. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 47* (S. 176–193). Beltz.
- Heid, H. (2005). Übertragung von Verantwortung – die Verwandlung fremdbestimmten Sollens in selbstbestimmtes Wollen. In M. Eigenstetter & M. Hammerl (Hrsg.), *Wirtschafts- und Unternehmensethik – ein Widerspruch in sich?* (S. 163–182). Asanger.

- Henke, J. & Pasternack, P. (2017). Überwiegend mehr, aber nicht genug. Die Entwicklung der Hochschulfinanzierung in den Bundesländern. In A. Keller, S. Staack & A. Tschaut (Hrsg.), *Von Pakt zu Pakt? Perspektiven der Hochschul- und Wissenschaftsfinanzierung* (S. 17–27). wbv Publikation.
- Kärner, T. & Sembill, D. (2021). Berufsbildungsforschung – Geldverschwendung oder Innovationsmotor? In K. Beck & F. Oser (Hrsg.), *Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung – Festschrift für Susanne Weber* (S. 245–264). wbv Publikation.
- Klima, R. (1994a). Objektivität. In W. Fuchs-Heinritz, R. Lautmann, O. Rammstedt & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (S. 471). Westdeutscher Verlag.
- Klima, R. (1994b). Subjektivität. In W. Fuchs-Heinritz, R. Lautmann, O. Rammstedt & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (S. 655). Westdeutscher Verlag.
- Klusmeyer, J., Reinisch, H. & Söll, M. (2014). Publikation und Reputation. Eine Studie zum Rezeptions- und Publikationsverhalten von wissenschaftlich tätigen Berufs- und Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110(4), 505–528. <https://doi.org/10.25162/zbw-2014-0031>
- Korte, K.-R. (2019). „Zeit bedeutet Freiheit“. Der Wettbewerbsdruck ruiniert das Freiheitsstreben der Wissenschaft. Aber Wissenschaft ist ein Langstreckenlauf, der Zeit und Muße erfordert. *Serie: 25 Jahre Forschung & Lehre*. <https://www.forschung-und-lehre.de/politik/zeit-bedeutet-freiheit-1877>, abgerufen am 26.07.2022.
- Kühl, S. (2013). *Entzauberung des Fetischs – Drittmittel für Universitäten*. Working Paper 1/2013, Soziologie, Universität Bielefeld. https://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Kuehl-Stefan-Working_Paper-1_2013-Der-Fluch-der-Drittmittel-110712-Working-Paper-3.pdf, abgerufen am 28.07.2022.
- Kuhn, T. S. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Suhrkamp.
- Kutscha, G. (2019). Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-ökonomischer Reflexion. Eine Polemik in konstruktiver Absicht und Wolfgang Lempert zum Gedenken. *bwp@*, 35, 1–19. http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf, abgerufen am 26.01.2022.
- Laitko, H. (1999). Disziplingeschichte und Disziplinverständnis. In V. Peckhaus & C. Thiel (Hrsg.), *Disziplinen im Kontext. Perspektiven der Disziplingeschichtsschreibung* (S. 21–60). Fink.
- Lempert, W. (2009). Die Fliege im Fliegenglas, der Globus von Deutschland und die Berufsbildung ohne Beruf. Über Krisensymptome, chronische Krankheiten und drohende Katastrophen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als einer sozialwissenschaftlichen Disziplin. Zur Erinnerung an Herwig Blankertz (1927–1983). *bwp@*, 16, 1–45. http://www.bwpat.de/ausgabe16/lempert_bwpat16.pdf, abgerufen am 26.07.2022.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Mager, U. (2019). Das Verhältnis von Steuerung, Freiheit und Partizipation in der Hochschulorganisation aus verfassungsrechtlicher Sicht. *Ordnung der Wissenschaft*, 2019/1, 7–14.

- Mayntz, R. (1996). Politik und Wissenschaft– ein Spannungsverhältnis. *Spektrum der Wissenschaft*, 5 / 1996. <https://www.spektrum.de/magazin/politik-und-wissenschaft-ein-spannungsverhaeltnis/823031>, abgerufen am 08.11.2022.
- Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus: Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Suhrkamp.
- Münch, R. (2018). *Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat*. Beltz.
- Münch, R. (2020). Academic Capitalism. *Oxford Research Encyclopedia of Politics*. <https://oxfordre.com/politics/view/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-15>, abgerufen am 22.07.2022.
- Neuberger, O. (1998). Opportunismus. In P. Heinrich & zur Wiesch, J. S. (Hrsg.), *Wörterbuch der Mikropolitik* (S. 196–198). Springer VS.
- Petersen, T. (2021). *Das geistige Klima an den Universitäten. Ergebnisse einer Online-Befragung von Hochschullehrern im Auftrag des Deutschen Hochschulverbands*. Institut für Demoskopie Allensbach. https://www.hochschulverband.de/fileadmin/redaktion/download/pdf/aktuelles/Online_Befragung_-_Das_geistige_Klima_an_den_Universitaeten.pdf, abgerufen am 27.07.2022.
- Reinisch, H. (2009). Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Anmerkungen aus wissenschaftssoziologisch inspirierter Sicht. *bwp@*, 16, 1–20. http://www.bwpat.de/ausgabe16/lempert_bwpat16.pdf, abgerufen am 03.11.2022.
- Rohrbach, T., Oehmer, F. & Schönhagen, P. (2017). Ein integratives Modell zur Analyse von Fachidentität in der Kommunikationswissenschaft. Theoretische Entwicklung und eine Fallstudie zu 50 Jahren Kommunikationswissenschaft und Medienforschung in Fribourg. *Medien & Zeit*, 32(2), 56–67.
- Schimank, U. (2007). Soziologische Gegenwartsdiagnosen – Zur Einführung. In U. Schimank & U. Volkmann (Hrsg.), *Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Eine Bestandsaufnahme* (S. 9–22). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90736-9_1
- Schimank, U. (2020). Zeitdiagnose, soziologische. In D. Klimke, R. Lautmann, U. Stäheli, C. Weischer & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (S. 882). Springer VS.
- Schröder, F. (2016). *Der wissenschaftliche Habitus unter der Bedingung des Wettbewerbs um Exzellenz*. Dissertation, Otto-Friedrich-Universität Bamberg. https://fis.uni-bamberg.de/bitstream/uniba/41390/1/DissSchroederFrankopusNeuse_A3a.pdf, abgerufen am 26.07.2022.
- Seifried, J. (2020). Publish or Perish? Einige Überlegungen zum Publikationsverhalten in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf Basis der Untersuchung von Söll, Reinisch und Klusmeyer 2014. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116(1), 3–21. <https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0001>
- Sektion BWP (2022). *Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Kurzcharakterisierung*. <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-7-berufs-und-wirtschaftspaedagogik>, abgerufen am 18.07.2022.

- Sembill, D. (1996). Systemisches Denken, Selbstorganisiertes Lernen, Ganzheitliches Handeln. Systemtheoretische Reflexionen und erziehungswissenschaftliche Umsetzungen. In K. Beck, W. Müller, T. Deißinger & M. Zimmermann (Hrsg.), *Berufserziehung im Umbruch* (S. 61–78). Deutscher Studien Verlag.
- Sembill, D. (2007). Grundlagenforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihre Orientierung für die Praxis – Versuch einer persönlichen Bilanzierung und Perspektiven. In R. Nickolaus & A. Zöllner (Hrsg.), *Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Orientierung der Forschung für die Praxis* (S. 61–90). Bundesinstitut für Berufliche Bildung.
- Sembill, D. (2015). Berufliche Bildung in einer Lerngesellschaft. In A. Weber, L. Peschkes & W. E. L. De Boer (Hrsg.), *Return to Work – Arbeit für Alle* (S. 83–93). Gentner.
- Sembill, D., Kärner, T. & Frötschl, C. (2015). Strukturierung systematischer Antagonismen in vier Schichtungen zwischen ethischen und natürlichen Ressourcen. In D. Sembill (Hrsg.), *Blick zurück in die Zukunft* (S. 80–90). Bamberger Betriebswirtschaftliche Beiträge Nr. 215.
- Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. transcript.
- Straub, J. (2018). Identität. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 175–180). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20978-0_36
- Treiber, H. (1994). Konvention. In W. Fuchs-Heinritz, R. Lautmann, O. Rammstedt & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (S. 369). Westdeutscher Verlag.
- Vossenkuhl, V. (1984). Normativ/deskriptiv. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie online*. Schwabe Verlag. <https://doi.org/10.24894/HWPh.2790>, abgerufen am 22.07.2022.
- Weber, M. (1919–1920). Wirtschaft und Gesellschaft. Unvollendet 1919–1920 (MWG I/23), Kapitel I: Soziologische Grundbegriffe. In K. Borchardt, E. Hanke & W. Schluchter (Hrsg.), *Max Weber-Gesamtausgabe digital*. <https://mwg-digital.badw.de/wirtschaft-und-gesellschaft/1/>, abgerufen am 22.07.2022.
- Wienold, H. (1994). Theorie. In W. Fuchs-Heinritz, R. Lautmann, O. Rammstedt & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (S. 676). Westdeutscher Verlag.

Autor

Prof. Dr. Tobias Kärner, Universität Hohenheim, Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Institut für Bildung, Arbeit und Gesellschaft, Professur für Wirtschaftspädagogik, insb. Lehr- und Lernprozesse. tobias.kaerner@uni-hohenheim.de; <https://wipaed.uni-hohenheim.de/560a>

Wie viel Disziplin braucht eine Disziplin? – Ein Kommentar zu Tobias Kärners Zeitdiagnose zur Lage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

GERHARD MINNAMEIER

Zusammenfassung

In Auseinandersetzung mit Tobias Kärners Beitrag wird dessen umfassendes Analysemodell zunächst kritisch reflektiert, bevor im Anschluss daran die von ihm erörterten Aspekte diskutiert werden. Das betrifft Fragen der Autonomie von Forschenden, des disziplinären Selbstverständnisses, des Umgangs mit verschiedenen Forschungsparadigmen, des wissenschaftlichen Habitus und nicht zuletzt des intradisziplinären Diskurses. Letzterer wird im Lichte zentraler Konzepte der Spieltheorie analysiert, anhand derer sich zeigen lässt, dass es beim Diskurs nicht nur um Verständigung, sondern auch um Selbstdisziplinierung innerhalb der Disziplin geht, damit bestimmte Kooperationsprobleme vermieden oder aber gelöst werden können.

Schlagworte: Freiheit der Forschung, Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Forschungsparadigmen, intradisziplinärer Diskurs, Koordinations- und Kooperationsspiele

Abstract

Drawing on Tobias Käerner's contribution, his comprehensive model of analysis is first critically investigated before the aspects he discusses are reflected upon. This concerns questions of researchers' autonomy, the idea and the remit of the discipline, how to go about the different research paradigms, the scientific habitus and, last but not least, the intradisciplinary discourse. The latter is analysed in the light of central concepts of game theory, from which it can be derived that discourse is not only about understanding, but also about self-disciplining within the academic discipline, so that certain cooperation problems can be prevented or solved.

Keywords: freedom of research, remit of vocational and business education, research paradigms, intradisciplinary discourse, coordination and cooperation games

1 Vorbemerkungen

Das Wort „Disziplin“ bezeichnet eine Ordnung bzw. Zucht, der man sich unterwirft, insb. auch im Sinne einer „systemischen Ordnung“ (DWDS, o. J.). Eine akademische

Disziplin besteht insofern zunächst aus einer Menge Konventionen, die ihre Mitglieder bindet. Neben methodischen und methodologischen Standards gehört dazu das akkumulierte und beim jeweiligen Stand der Forschung als gesichert erachtete Wissen. Eine wissenschaftliche Disziplin setzt damit voraus, dass ihre Mitglieder in wesentlichen Punkten die gleiche Sprache sprechen und von einem tragfähigen „common ground“ ausgehen, um individuell neue Ideen erarbeiten und sie gemeinsam in akademischen Diskursen erwägen, erörtern, diskutieren und debattieren zu können.

Vor diesem Hintergrund trifft der Grundtenor des Beitrags von Tobias Kärner den zentralen Nerv, wenn er Fragen wissenschaftlicher Freiheit, des disziplinären Selbstverständnisses, der paradigmatischen Perspektivität und des wissenschaftlichen Habitus ins Blickfeld rückt und im Hinblick auf den intradisziplinären Diskurs fokussiert. Kärner stützt sich dabei auf ein Analysemodell und beleuchtet unter spezifischen Aspekten sowohl Chancen als auch Herausforderungen für die Disziplin.

Im Folgenden werden zunächst das Analyseraster selbst und im Anschluss daran die spezifischen Aspekte reflektiert. Insbesondere werden einige Punkte herausgearbeitet, hinsichtlich derer sich die Disziplin womöglich in geeigneter Weise selbst zu disziplinieren hätte.

2 Zum Rahmenmodell

Das verwendete Rahmenmodell stammt ursprünglich aus der Forschung der Sembill-Gruppe zum selbstorganisierten Lernen (vgl. z. B. Seifried & Sembill 2006) und wird hier in der Form mehr oder weniger direkt auf die Bildungsforschung bzw. die Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (im Folgenden „BWP“) übertragen, nur die Inhalte (Dimensionen, Merkmalsbereiche) sind jeweils anders gefasst. Das ist einerseits sinnvoll, weil auch wissenschaftliche Disziplinen sich weitgehend selbst organisieren, andererseits aber fragt sich, ob diese Art von Transfer wirklich adäquat ist. Das wirkt trotz der formalen Geradlinigkeit und Symmetrie inhaltlich ein bisschen „hingebogen“, weshalb dieser Transfer in den grundlegenden Analogien m. E. mehr Systematik suggeriert als expliziert.

Zumindest weist das Modell einige Inkonsistenzen auf. So ist nicht immer klar, ob z. B. unter den Aspekten der Autonomie, der Subjektivitätsansprüche und der Identitätsbildung nun Individuen gemeint sind oder die Disziplin. Unter Punkt 3 („Spannungsfelder ...“) ist zwar die Rede von Polen als „Kräfte“ ..., welche sowohl von ‚außen‘ (z. B. seitens Politik und/oder Wirtschaft) auf eine Fachgesellschaft einwirken, als auch von ‚innen‘ durch die in ihr agierenden Individuen“, was die Deutung nahelegt, dass die BWP lediglich als das Zentrum in MB5 zu sehen ist. Zugleich stellt sich aber die Frage, wer oder was Subjekt von Identitätsbildung und Identitätsdiffusion ist, die jeweils die Pole einer Dimension bilden. Wenn die Merkmalsbereiche 1, 2, 3 und 6 das Individuum fokussieren und die Merkmalsbereiche 4, 7, 8 und 9 die Gemeinschaft, dann müsste „Identitätsbildung“ hier die BWP betreffen und Identitätsdiffusion die einzelnen Personen, was aber kaum Sinn ergibt. Analoges gilt für Konformismus vs.

Nonkonformismus (MB4 und MB6) sowie für Autonomie vs. Heteronomie (MB1 und MB9). Außerdem wird unter Punkt 3.1 „Autonomie“ sowohl i. S. individueller als auch kollektiver Handlungsfreiheit diskutiert.

Unklar ist ferner, warum nur die Merkmalsbereiche MB4 bis MB7 „Selbstorganisation“ betreffen sollen und nicht das Modell als Ganzes, oder warum „Kreativität, Individualisierung, Idealismus“ mit Autonomie, Identitätsdiffusion, Subjektivitätsansprüchen und Nonkonformismus assoziiert sind, und warum schließlich Objektivitätsbemühungen und Identitätsbildung als entsprechende Antagonismen zu Kreativität, Individualisierung und Idealismus zu sehen sind.

Abgesehen von solchen spezifischen Ambiguitäten ließe sich auch fragen, welche Rolle der „intradisziplinäre Diskurs“ spielt, der als MB5 in der Mitte dargestellt ist. Einerseits ist klar, dass die um ihn herum angereihten Merkmalsbereiche als Momente verstanden werden können, die im intradisziplinären Diskurs vermittelt werden. Andererseits bilden die übrigen acht Merkmalsbereiche ja wie erwähnt vier bipolare Dimensionen, deren Endpunkte in einigen Punkten als zu vermeidende Extreme verstanden werden können. Das gilt z. B. beim „Habitus“ für „Konformismus“ und „Nonkonformismus“, und auch die Dimension der „Freiheitsgrade“ (Autonomie vs. Heteronomie) ließe sich vielleicht so deuten. Für die Dimensionen „Selbstverständnis“ (Identitätsdiffusion vs. Identitätsbildung) und „Perspektivität“ (Subjektivitätsansprüche vs. Objektivierungsbemühungen) gilt das jedoch nicht, weil Identitätsbildung und Objektivierungsbemühungen keine zu vermeidenden Extreme darstellen.

Vor diesem Hintergrund werde ich im Folgenden das Analysemodell nicht als verbindlich übernehmen, sondern die von Kärner fokussierten „Spannungsfelder“ je für sich genommen aufgreifen und diskutieren.

3 Wissenschaftliche Freiheitsgrade

Unter dem Aspekt wissenschaftlicher Freiheitsgrade wird u. a. erörtert, dass Entscheidungen über Forschungsausrichtung und -förderung nicht nur innerwissenschaftlich getroffen, sondern auch durch Geldgeber beeinflusst werden, was in Zeiten darauf gestützter innerwissenschaftlicher Bewertungssysteme starke Anreizwirkungen entfaltet und die Autonomie der Forschenden beschränkt. Kärner erachtet dies in seiner persönlichen Einschätzung als problematisch, weil angesichts sinkender Grundmittel auch die akademische Freiheit faktisch eingeschränkt werde.

Mich lässt dieser Aspekt an die frühere Diskussion über Binnenlegitimität und Außenlegitimität zurückdenken, in der Zabeck (1992, S. 101–125) seinerzeit die Auffassung vertreten hat, die BWP müsse eben auch um Außenlegitimität bemüht sein. Forschungsförderung ist, wenn Sie in diesem Sinne von außen kommt, dafür ein Hebel. Aber Kärner hat m. E. recht, wenn er dies nicht etwa gutheißt, sondern problematisiert. Wissenschaftliche Disziplinen müssen sich ja stets insofern nach außen legitimieren, als sie über kurz oder lang marginalisiert zu werden drohen, wenn sie von ihrer Systemumwelt nicht mehr als relevant und fruchtbar wahrgenommen werden.

Auch die stark gewachsene Bedeutung forschungsbezogener Indikatoren inklusive Publikationen in entsprechenden Fachjournalen kann insoweit als Außenlegitimierung verstanden werden, als die BWP sich diese Standards nicht autonom gibt, sondern sie eher von mächtigen Nachbardisziplinen wie der Psychologie oder den Wirtschaftswissenschaften aufgenötigt bekommt. Ob das tatsächlich so ist, kann als offene Frage stehen bleiben, zu der es innerhalb der BWP durchaus heterogene Auffassungen geben dürfte.

Ob der Druck aus Sicht der BWP nun von außen oder von innen kommt – diejenigen, die sich um eine akademische Karriere bemühen, stehen vor dem Problem, im Lichte solcher Indikatoren „Punkte sammeln“ zu müssen, unabhängig davon, welche Forschungsfragen sie selbst für besonders wichtig und drängend halten und welche spezifischen Forschungsbeiträge sie persönlich leisten möchten. Das Leben ist zwar bekanntlich kein „Wunschkonzert“, aber was verloren geht – wohl nicht nur in der BWP (!) – ist die innerdisziplinäre Verständigung über wichtige Forschungsfragen und -entwicklungen, speziell dann, wenn die Regeln für die „Punktwertungen“ nicht aus der Disziplin selbst kommen.

Selbst wenn diese Anreizsysteme als endogen zu verstehen sind, bleibt das Problem bestehen, dass sie tendenziell konservative Wirkungen entfalten, weil alle „über einen Leisten gezogen“ werden und wissenschaftliche Originalität riskanter wird. Das ist ein Problem, mit dem nicht nur die BWP konfrontiert ist, aber es betrifft sie eben auch, und als in der akademischen Welt insgesamt eher randständige Disziplin vielleicht sogar ganz besonders. Vor diesem Hintergrund trifft Kärner den Kern der Sache, wenn er es – mit Bezug auf Beck (2021) – als eine zentrale Herausforderung für die Disziplin erachtet, „eigene Standards bspw. für die Bewertung der Qualität wissenschaftlicher Arbeitsergebnisse zu bestimmen und zu etablieren, um damit selbstbestimmt diejenigen Kriterien zu definieren, an welchen wissenschaftliche Leistung und disziplinärer Erkenntnisfortschritt gemessen werden“ (S. 13).

Ob man dabei dem Münch'schen Drei-Klassen-Modell folgen sollte und die Frage der Autonomie in emanzipatorischer Perspektive zu betrachten hätte (vgl. Kärner, S. 316), sei indes dahingestellt. Aber es stellt sich die Frage nach spezifisch berufs- und wirtschaftspädagogischen Fragestellungen und Erkenntnisinteressen sowie den Theorien und Methoden, diese zu verfolgen. Hierauf wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

4 Disziplinäres Selbstverständnis

Gerade im Lichte einer sich stetig weiter ausdifferenzierenden Wissenschaft und vor allem auch der stark zunehmenden Spezialisierung der Forschenden sowie der Konzentration auf eher eng gefasste Fragestellungen (die in kurzen Fachaufsätzen abgehandelt werden können), stellt sich die Frage nach dem „Kitt“, der eine Disziplin zusammenhält, und damit nach dem Selbstverständnis einer Disziplin. Kärners Idee von Identität „als erlebte und gedeutete innere, integrative Einheit verschiedener und ggf.

disparater Elemente“ (S. 317) aufgreifend, muss das ja nicht bedeuten, dass alle an einem Strang ziehen. Aber die Beteiligten müssten ihr Tun durchaus so verstehen (können), dass sie gleichsam alle im selben Bergmassiv nach Erkenntnis schürfen, wenngleich aus unterschiedlichen Richtungen, auf unterschiedlichen Niveaus, in unterschiedlicher Tiefe und vielleicht auch nach unterschiedlichen Gegenständen. Mit anderen Worten: Die Frage ist, an welcher „Sache“ wir als Berufs- und Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen forschen.

Wie Kärner zeigt, gibt es offenbar auch in der Disziplin den „Wunsch nach fachidentitätsbezogener *Kohärenz*, relativer *Verortung* zu anderen Disziplinen sowie disziplinärer *Legitimität*“ (S. 323). Mit Letzterer ist sicher Binnenlegitimität im obigen Sinne gemeint. Worauf sie sich stützen kann, wie sich Kohärenz innerhalb der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung konstituieren und wie sich die Disziplin insb. von ihren Nachbardisziplinen abgrenzen soll, bleibt indes eher offen. Dass sich der interdisziplinäre Austausch gerade „in Bezug auf Theorien und Befunde der Referenz- und Nachbarwissenschaften ... für die Erkenntnisgewinnung als bereichernd erweisen kann“ (ebd.), wird niemand bestreiten. Die Frage ist eher, was die identitätsstiftenden Merkmale einer offenen, heterogenen und in ihrem Kern interdisziplinär aufgestellten BWP sind bzw. sein können.

Auf diese Frage lassen sich m. E. zwei spezifische Antworten geben. Als Erstes wäre der Aspekt der Beruflichkeit zu nennen, der seit jeher – neben der fachlichen Bildung – konstitutiv für unsere Disziplin ist und der speziell auch in den letzten Jahren besonders ins Zentrum gerückt worden ist (vgl. Beck 2018; Seifried et al. 2019; Thole 2021; Pabst 2022; Prommetta & Wittmann 2022). Die Diskussion knüpft dabei an das allgemeine pädagogische Anliegen an, (jungen) Menschen zu einem gelingenden Leben zu verhelfen (vgl. Beck 2006, S. 579). Aus BWP-Sicht steht im Fokus, wie sie sich beruflich in die Gesellschaft einfinden und einfügen können, insb. unter den vielfältigen Restriktionen des Erwerbslebens. Die Verbindung adäquater Karrieremöglichkeiten mit Fragen der Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit stellt vielleicht sogar *das* zentrale pädagogische Anliegen dar, dem berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung gewidmet ist.

Während der eben genannte Aspekt das spezifisch Berufliche fokussiert, charakterisiert der zweite Aspekt weniger die BWP als Einzeldisziplin, sondern mehr die Erziehungswissenschaft als ganze (gegenüber ihren Nachbardisziplinen), in deren Kontext sich die BWP als Teildisziplin einordnet (vgl. Zabeck 1992). Es stellt sich ja die simple Frage, was – zugespitzt formuliert – die Pädagogik von der (pädagogischen) Psychologie unterscheidet. Hierzu kann man argumentieren, dass sich die Erziehungswissenschaft im Kern als eine „technologische“ Wissenschaft rekonstruieren lässt, die ebenso wenig in Psychologie aufgeht, wie Ingenieurwissenschaften nicht einfach angewandte Naturwissenschaften darstellen (vgl. hierzu Alisch 1995; Minnameier 2015; Minnameier & Horlebein 2019).

Der Punkt ist (nicht nur) wissenschaftstheoretisch von großer Bedeutung. Im Lichte des Kritischen Rationalismus gelten technologische Aussagen tatsächlich als (spezifische Form der) Anwendung allgemeiner wissenschaftlicher Gesetzaussagen (vgl. hierzu Beck 2010). Aus pragmatistischer Sicht wird die Vorstellung einer gewis-

sermaßen über allem thronenden zweckfreien Welterkenntnis, von der aus sich dann alle Möglichkeiten weltlicher Nutzung ableiten ließen, einerseits fragwürdig. Andererseits gewinnen Fragen ethischer Normativität und strategischer Klugheit ihre eigene Dignität (zurück). Wie immer man das im Einzelnen sieht, so zeigt sich doch, dass die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und die BWP im Besonderen zu klären haben, wie man bestimmte Erziehungs- bzw. Bildungsziele in spezifischen, insb. berufspädagogischen und fachdidaktischen Hinsichten optimal erreichen – oder mindestens verfolgen – kann. Und da dies Klarheit über jene Ziele voraussetzt, interessiert neben entsprechenden Begriffsexplikationen (z. B. bzgl. Kompetenzen) wohl auch, welche Erziehungsziele sich auf welche Weise normativ begründen lassen. Das eine muss das andere dabei nicht ausschließen, weil sich z. B. bestimmte berufsmoralische Kompetenzen unter dem Beruflichkeitsaspekt bzw. dem der Persönlichkeitsentwicklung für sich genommen begründen lassen (vgl. Minnameier, Heinrichs & Kirschbaum, 2016), aber auch als Mittel für die Ausbildung eines adäquaten Nachhaltigkeitsdenkens im beruflichen Kontext (vgl. Minnameier 2022).

5 Paradigmatische Perspektivität

Die Forschung im Feld der BWP ist seit jeher von differierenden und divergierenden Paradigmen bestimmt. Man denke insb. an die Auseinandersetzungen zwischen der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen mit der kritisch-rational oder analytisch-empirisch geprägten Schule (vgl. Zabeck 1992, S. 9–34; Krumm 1983) und die Diskussion um Grundlagen- versus Modellversuchsforschung (vgl. insb. Beck 2003; Euler 2003). Auch wenn diese Dispute heute nicht mehr so sehr geführt werden, so schlägt sich gerade die letztere Kontroverse in der aktuellen Forschung doch deutlich nieder. Dass man darüber kaum noch spricht, ist vor diesem Hintergrund eher nicht als Vorteil oder gar Fortschritt anzusehen.

Eine grundsätzliche Frage scheint dabei entschieden zu sein: Kärner stellt unter Rekurs auf Habermas fest, es gehe um eine „Differenz von Hintergrundannahmen“ (S. 318), und wenn ich es richtig interpretiere, dann ginge es darum, dass man sich hier aufgrund letztlich subjektiver Vorstellungen und Präferenzen die einen Annahmen zu eigen macht und die anderen eben nicht. Analog vertritt Beck, ausgehend von einer kritisch-rational geprägten Sichtweise die Auffassung, die Wahl eines Paradigmas falle in den Bereich vorwissenschaftlicher Entscheidungen und sei insofern zwar rationaler Kritik im wissenschaftstheoretischen Diskurs zugänglich, aber auf der Ebene konkreter Forschung hätte man es mit wechselseitig inkompatiblen Systemen zu tun (Beck 2006). Soweit im Rahmen eines Paradigmas gewonnene Erkenntnis überhaupt für ein anderes nutzbar sind, erfordert dies entsprechend bedeutsame Übersetzungsleistungen. In seiner persönlichen Stellungnahme betont Kärner deshalb folgerichtig die Wichtigkeit von *Transparenz* der Prämissen, intersubjektiver *Nachvollziehbarkeit* und „begründungslogische(r) Überprüfbarkeit der Ergebnisse von Theoriebildung und empirischer Forschung“ (S. 324).

Dieses Anliegen ist sicher berechtigt und auch nachdrücklich zu unterstützen. Auch wenn man vielleicht nicht gleich ein babylonisches Sprachgewirr befürchten muss, vor dem man die Disziplin bewahren müsste, so können Ungenauigkeiten im paradigmatischen Bereich zu Scheinverständnissen führen, die fundamentale Differenzen überdecken und letztlich zu einer Aufweichung von Standards führen (was einem falsch verstandenen „anything goes“ sensu Feyerabend entspräche, s. weiter unten). Das Sprachgewirr, das auf diese Weise entsteht, besteht nicht darin, dass alle eine andere Sprache benutzen, sondern darin, dass alle zwar die gleichen Vokabeln verwenden, sie aber mit je verschiedenen Bedeutungen belegen (vgl. auch Beck 2018, S. 20).

Eine weitergehende Frage bezüglich des intradisziplinären Diskurses wäre allerdings, ob man wirklich bei der Sichtweise stehen bleiben muss, nach der die Paradigmenwahl im Kern eine (autonome) Entscheidung wissenschaftlicher Akteurinnen und Akteure ist, die man als solche akzeptieren müsse und worüber man folglich nicht mehr streiten könne. Feyerabend hat mit seiner Kritik des Methodenzwangs sicherlich polemisiert und auch polarisiert. Aber ein wichtiger und richtiger Kern seiner Ideen ist, dass es bei der Wissenschaft nicht darum geht, irgendwelchen Regeln und Standards mehr oder weniger blind zu folgen, sondern dass in dieser Hinsicht Offenheit zu bestehen habe (vgl. Feyerabend 1979, S. 83–85). Richtig und wichtig ist das, weil Wissenschaft die sich in ihr stellenden Probleme lösen und die Methoden daraufhin ausrichten und selbstverständlich auch kritisch reflektieren muss. Aber alle Standards und Regeln müssen sich als Teil der Lösung (pragmatistisch) legitimieren lassen und sind nicht etwa sakrosankt.

Insofern stellen Paradigmen nicht verschiedene Welten wissenschaftlichen Arbeitens dar, die nebeneinander (her) existieren, sondern sie sind stets rationaler Kritik zugänglich und können einander auch im strukturgenetischen Sinne ablösen, weil neue Paradigmen, wenn sie, wie neue Theorien, ihre jeweiligen Vorgängerinnen kohärent integrieren und zugleich deren systematische Beschränkungen überwinden. Wenn es so ist, dann ist jedenfalls mehr möglich als nur Transparenz (und dann dürfte auch nicht jede beliebige Alltagsvorstellung als Theorie irgendeiner Reichweite bezeichnet und vermarktet werden). Dieter Euler hat vor einigen Jahren einen Vorschlag für einen Weg von „der feindlichen Koexistenz zur ‚konstruktiven Komplementarität‘“ (2011, S. 536) aufzuzeigen versucht. Ob ihm das gelungen ist, wäre ausführlicher zu diskutieren. Mir persönlich scheint sein Ansatz allerdings eher zu *pragmatisch* und nicht wirklich *pragmatistisch* (genug) angelegt zu sein.

6 Wissenschaftlicher Habitus

Kärner listet eine Reihe relevanter Aspekte auf, unter denen man die eigene Arbeit reflektieren und sich seiner selbst vergewissern muss. Diese Liste, die ziemlich erschöpfend sein dürfte, verweist auch noch einmal deutlich auf die Restriktionen, denen man als Forschende:r ausgesetzt ist. Aber auch die Kultur einer Disziplin wird hier unter verschiedenen Aspekten beleuchtet. Nun ist es wohl so zu verstehen, dass man als Indi-

viduum unter diesen Bedingungen seinen eigenen wissenschaftlichen Habitus ausbilden muss, der dann irgendwo zwischen den Polen von Konformismus und Nonkonformismus anzusiedeln wäre. So konstruiert es jedenfalls Kärner im Rückgriff auf das eingangs vorgestellte Analysemodell.

Meines Erachtens ist diese Vorstellung allerdings eher inadäquat, denn es geht ja nicht zentral darum, ob und inwieweit man nun die disziplinären Standards übernimmt und etwaigen von außen vorgebrachten Ansprüchen nachgibt oder nicht, sondern es geht darum, dass man seine Arbeit „gut“ macht bzw. gut zu machen versucht. Fraglich ist aber, inwieweit sich das Individuum dabei allein auf seine eigenen Ansprüche beziehen darf. Wissenschaft ist ja stets ein soziales Projekt, weshalb sich der persönliche Habitus und entsprechend verantwortliches Handeln nicht einfach auf der individuellen Ebene fordern und implementieren lässt, sondern in die Kultur einer Disziplin eingelassen werden oder zumindest mit ihr kompatibel sein muss. Nonkonformismus hätte insofern auch stets zum Ziel, sich selbst obsolet zu machen.

Als Individuum hat man das eigene Handeln und die Bedingungen, unter denen es erfolgt, stets kritisch zu reflektieren, was latenten Nonkonformismus bedeutet. Dieser muss sich aber im Aktualisierungsfall nicht so äußern, dass man gegen bestehende Konventionen verstößt und Erwartungen nicht erfüllt, sondern kann in Diskurse münden, die die Transformation der fraglichen Regeln und Praktiken auf der sozialen Ebene zum Ziel haben. Ich persönlich würde die Frage des wissenschaftlichen Habitus insofern stärker in Verbindung mit dem intradisziplinären Diskurs sehen, den Kärner in seinem Abschnitt 3.5 erörtert und auf den ich im Folgenden ebenfalls noch eingehen möchte.

7 Intradisziplinärer Diskurs

Vieles dessen, was in den vorherigen Abschnitten thematisiert wurde, muss Eingang in den intradisziplinären Diskurs finden, um (dauerhafte) Wirkung zu entfalten. Insofern wird dieser Diskurs von Kärner auch angemessen als „balancierendes Element“ (S. 315, 321) beschrieben. Man kann und muss sich aber fragen, ob das reicht bzw. wie das Ausbalancieren im Diskurs erfolgen soll, denn schließlich gibt es den intradisziplinären Diskurs solange es die BWP gibt, aber manche der angesprochenen kritischen Punkte sind fast ebenso alt und noch immer ungelöst.

Kärner bezieht sich beim Thema Diskurs wie viele andere auf Habermas und schreibt, wesentliches Ziel des Diskurses sei „die Rechtfertigung von ‚Handlungen im Lichte gültiger Normen oder die Gültigkeit der Normen im Lichte anerkennungswürdiger Prinzipien‘ ... unter der Maxime, dass die Entscheidungen getroffen werden, welche bei allen Betroffenen Zustimmung finden und deren Ergebnisse sowie Neben- und Folgeeffekte von allen Beteiligten zwanglos akzeptiert werden können“ (S. 321). Eine solche Verständigung entspricht dem Ideal eines herrschaftsfreien Diskurses (Habermas), in der es letztlich nur um wechselseitige Aufklärung geht, die am Ende prinzipiell in Einvernehmen münden müsste.

Selbst wenn man einmal unterstellt, dass alle in der BWP am intradisziplinären Diskurs beteiligten Personen entsprechend verständigungsorientiert wären, so muss man doch fragen, ob die soziale Interaktion in Diskursen unter solchen Bedingungen stets entsprechend harmonisch zu verlaufen hätte. Mit Fragen der sozialen Interaktion beschäftigt sich jedenfalls auch die ökonomische Spieltheorie, und in ihrem Lichte läuft diese Frage darauf hinaus, ob es sich bei der Interaktion um ein Kooperations- (bzw. Mixed-Motive-) oder ein Koordinationsspiel handelt.

In Koordinationsspielen bestehen die Lösungen (hier als Ergebnisse von Diskursen) in Regeln, die selbstdurchsetzend sind, weil alle sie als unmittelbar vorteilhaft empfinden (und damit „zwanglos“ akzeptieren können). Zum Beispiel braucht es keine Strafen, damit Verkehrsteilnehmende in Deutschland auf der rechten Straßenseite fahren. Kooperationsspiele hingegen sind Spiele vom Typ des originären Gefangenendilemmas, also soziale Dilemmata, die nur durch sanktionsbewehrte Regeln zu überwinden sind (Schelling 1960; Pies 2009).

Wie in Abschnitt 6 ausgeführt, reicht es z. B. nicht, für sich selbst adäquate wissenschaftliche Standards zu haben und einzuhalten, sondern man muss sie auch sozial durchsetzen (können). Und dazu reicht es wiederum nicht, sie einfach in einen Diskurs einzubringen, in der naiven Hoffnung, die Vernunft würde sich auf lange Sicht schon ganz von selbst Geltung verschaffen. Vielmehr wäre zu bedenken, dass Forschende allerorten – und damit auch in der BWP – der Versuchung erliegen könnten, eine bestimmte Form von Rent-seeking zu betreiben – etwa indem man theoretisch und/oder empirisch schwache Ansätze als besonders praxisnah plakatiert und damit möglicherweise Erfolg hat, oder indem man nur noch seinen h-Index und dergleichen zu optimieren versucht. So könnten Forschende versucht sein, sich ihre jeweils passende Nische selbst zu schaffen und zu besetzen, völlig unabhängig von der Frage, welchen wissenschaftlichen Beitrag sie damit leisten.

Vor diesem Hintergrund ist es eminent wichtig, im intradisziplinären Diskurs auch Konflikte nicht zu scheuen und sie aktiv zum Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen. Nur wenn es dadurch gelingt, Rent-seeking der beschriebenen Art zu unterbinden, können Diskurse am Ende fruchtbar werden, indem sie zu sozialen Regeln der Forschung innerhalb der Disziplin führen, die auch sozial kontrolliert und ggf. sanktioniert werden.

Solche Regeln aus vorgängigen Konflikten heraus zu entwickeln und zu etablieren, stellt übrigens am Ende tatsächlich ein Koordinationsspiel dar, weil Institutionen selbst als Nash-Gleichgewichte im „larger game of life“ (Binmore 2010) verstanden werden können. Insofern sind Diskurse prinzipiell ambivalent. Zwanglose Einigung auf irgendetwas ist in sozialen Dilemmasituationen nur und erst dann möglich, wenn die Beteiligten erkannt haben, dass sie sich in einer solchen Dilemmasituation befinden, in die sie sich gemeinsam hineinmanövriert haben und der sie auch nur gemeinsam und koordiniert entkommen können. Befinden wir uns als Disziplin in einer solchen Situation? Die Frage kann sich jede:r selbst stellen und beantworten und sich in diesem Zusammenhang auch fragen, welche konkreten Konsequenzen daraus zu ziehen wären.

Literaturverzeichnis

- Alisch, L.-M. (1995). *Grundlagenanalyse der Pädagogik als strenge praktische Wissenschaft*. Duncker & Humblot.
- Beck, K. (2003). Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99, 232–250.
- Beck, K. (2006). Theorieansätze. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (2., überarb. und aktual. Aufl., S. 577–585). VS-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90622-5_36
- Beck, K. (2010). Berufsbildungsforschung im Paradigma des Kritischen Rationalismus. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 373–378). Klinkhardt.
- Beck, K. (2018). „Beruflichkeit“ als wirtschaftspädagogisches Konzept – Ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung. In J. Schlicht und U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik – Reflexionen aus Theorie und Praxis. Festschrift für Fritz Klauser zum 60. Geburtstag* (S. 19–36). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18548-0_2
- Beck, K. (2021). Auf der Suche nach einem Fortschrittskriterium für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In K. Beck & F. Oser (Hrsg.), *Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung – Festschrift für Susanne Weber* (S. 279–296). wbv Publikation.
- Binmore, K. (2010). Game theory and institutions. *Journal of Comparative Economics*, 38, 245–252. <https://doi.org/10.1016/j.jce.2010.07.003>
- DWDS (o. J.). Disziplin. In *DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, <https://www.dwds.de/wb/Haus>, abgerufen am 21.07.2023.
- Euler, D. (2003). Potentiale von Modellversuchsprogrammen für die Berufsbildungsforschung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99, 201–212.
- Euler, D. (2011). Wirkungs- vs. Gestaltungsforschung – eine feindliche Koexistenz? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107(4), 520–542. <https://doi.org/10.25162/zbw-2011-0032>
- Feyerabend, P. (1979). *Erkenntnis für freie Menschen* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Krumm, V. (1983). Kritisch-rationale Erziehungswissenschaft. In D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung* (S. 139–154). Klett-Cotta.
- Minnameier, G. (2015). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als technologische Disziplin. In B. Ziegler (Hrsg.), *Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen?* (S. 149–168). W. Bertelsmann Verlag.
- Minnameier, G. (2022). Wie sollen junge Kaufleute über Nachhaltigkeit denken? – Normative Aspekte einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In C. Michaelis & F. Berding (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen* (S. 91–111). wbv Publikation.
- Minnameier, G. & Horlebein, M. (2019). *Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Schneider-Verlag Hohengehren.

- Minnameier, G., Heinrichs, K. & Kirschbaum, F. (2016). Sozialkompetenz als Moralkompetenz – Theoretische und empirische Analysen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 112(4), 636–666. <https://doi.org/10.25162/zbw-2016-0029>
- Pabst, A. (2022). *Beruflichkeit im Wandel – Individuelles berufliches Handeln am Beispiel der Leiharbeit*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763970452>
- Pies, I. (Hrsg.) (2009). *Moral als Heuristik: Ordonomische Schriften zur Wirtschaftsethik*. Berlin: wbv.
- Prommetta A. & Wittmann, E. (2022). Der Beruflichkeitsindex – auf dem Weg zur Entwicklung eines Messinstruments für Beruflichkeit am Beispiel der Lehrkräfte. In K. Kögler, U. Weyland & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022* (S. 183–199). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv34h090b.14>
- Schelling, T. C. (1960). *The strategy of conflict*. Oxford University Press
- Seifried, J. & Sembill, D. (2006). Selbstorganisiertes Lernen als didaktische Lehr-Lern-Konzeption zur Verknüpfung von selbstgesteuertem und kooperativem Lernen. In D. Euler, G. Pätzold & M. Lang (Hrsg.), *Selbst gesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung* (S. 93–108). Steiner.
- Seifried, J., Beck, K., Ertelt, B.-J. & Frey, A. (Hrsg.) (2019). *Beruf, Beruflichkeit, Employability*. wbv Publikation.
- Thole, C. (2021). *Berufliche Identitätsarbeit als Bildungsauftrag der Berufsschule – Am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004730w>
- Zabeck, J. (1992). *Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin*. Schneider-Verlag Hohengehren.

Autor

Prof. Dr. Gerhard Minnameier, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich 2: Wirtschaftswissenschaften, Abt. Wirtschaftspädagogik: Lehrstuhl für Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik. minnameier@econ.uni-frankfurt.de; <https://www.wiwi.uni-frankfurt.de/abteilungen/wipaed/professoren/minnameier/team.html>

Vom Wettbewerbsdispositiv und kollektiver Subjektivierung

Eine von Foucaultschem Denken inspirierte Kommentierung zum Beitrag von Tobias Kärner: Autonomie bewahren, Offenheit pflegen, Prämissen transparent machen: Versuch einer knappen Zeitdiagnose zur Lage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

ANNETTE OSTENDORF

Zusammenfassung

Der Kommentar greift zunächst die von Tobias Kärner verwendeten vier bipolaren Spannungsfelder wissenschaftliche Freiheitsgrade, wissenschaftlicher Habitus, disziplinäres Selbstverständnis und paradigmatische Perspektivität auf und entwickelt hierzu Argumente aus einem poststrukturalistischen Verständnis heraus. Abweichende Positionen beziehen sich insbesondere auf die Interpretation wissenschaftlicher Freiheit, was im alternativen Subjektbegriff begründet ist. Es werden eher die heteronomen Züge einer wissenschaftlichen Arbeit betont, ohne jedoch Aktionsräume aufzugeben. Diagnostiziert wird ein „Wettbewerbsdispositiv“, das die Arbeit in der Disziplin (nicht nur) der BWP in positiver wie negativer Weise bestimmt. Betont wird ferner die Notwendigkeit, sich kritisch mit den jeweiligen Referenzdisziplinen der BWP (z. B. Wirtschaftswissenschaften, technische Wissenschaften) auseinanderzusetzen. Anschließend werden aus der Perspektive subjektiver Erfahrungen zukünftige potenzielle Entwicklungslinien der Wirtschaftspädagogik aufgegriffen. Hierbei geht es um disziplinäres Selbstbewusstsein, Anschlussfähigkeiten, Bezüge zur universitären Third Mission, disziplinäre Binnendifferenzierung und die Publikationslogik.

Schlagnworte: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Wissenschaftsfreiheit, Dispositiv, Poststrukturalismus, Subjektivierung von Kollektiven

Abstract

The commentary first takes up the four bipolar areas of tension used by Tobias Kärner: degrees of scientific freedom, scientific habitus, disciplinary self-understanding, and paradigmatic perspectivity, and develops arguments for these from a poststructuralist understanding. Divergent positions refer in particular to the interpretation of academic freedom, which is grounded in the alternative concept of subject. Rather, the heteronomous features of scientific work are emphasized, without, however, giving up spaces

for action. A “dispositive of competition” is diagnosed, which determines the work in the discipline (not only) of BWP in a positive as well as negative way. Furthermore, the necessity to critically deal with the respective reference disciplines of BWP (e. g., business and economics, technical sciences) is emphasized. Subsequently, future potential lines of development of business education are taken up from the perspective of subjective experiences. Here, the focus is on disciplinary self-awareness, connectivity, references to the university third mission, disciplinary internal differentiation, and publication logic.

Keywords: vocational and business education, academic freedom, dispositive, poststructuralism, subjectivation of collectives

Vorbemerkung

Ich teile die Auffassung des Kollegen Kärner, dass die Einschätzung zur Lage der BWP immer vor dem Hintergrund der eigenen Bildungsbiografie erfolgt und somit unterschiedlich konturiert sein kann. Mein eigener Blick auf die Disziplin ist selbstverständlich auch durch meine wissenschaftliche Arbeit und die daraus resultierenden menschlichen und textlichen Begegnungen geprägt und besonders auch dadurch, dass ich seit langer Zeit in Österreich Professorin bin. Aber vielleicht hat gerade dies einen besonderen Charme, da hierdurch ein Blick aus einem anderen Kontext heraus ermöglicht wird.

Der vorliegende Text des Kollegen Kärner zur zeitdiagnostischen Bewertung der BWP basiert auf einem Referenzmodell (vgl. Abb. 1, S. 314). Dadurch ergibt sich eine für mich sehr gute gedankliche Strukturierungshilfe, die ich somit gerne aufgreifen und als Gerüst für meine Kommentierung nutzen will. Aufgespannt werden vier bipolare Spannungsfelder, die vortrefflich als Anker für den Disput dienen: *wissenschaftliche Freiheitsgrade*, *wissenschaftlicher Habitus*, *disziplinäres Selbstverständnis* und *paradigmatische Perspektivität*. Ich werde entlang dieser Kategorien unter Rückgriff auf Foucaultsches Denken kommentieren und eigene Sichtweisen einbringen.

1 Wissenschaftliche Freiheitsgrade

Berufs- und wirtschaftspädagogisches Lehr- und Forschungshandeln vollzieht sich im Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie. In Auseinandersetzung mit Fragen der Hochschulfinanzierung, einhergehend mit dem Sog einer Generierung drittmittelfinanzierter Forschung, einem zunehmend entfachten wissenschaftlichen Wettbewerb um Ressourcen und die Einbindung in ein Geflecht von Evaluationslogiken und Akkreditierungsagenden scheint die Freiheit von Forschung und Lehre stark gefährdet. Tobias Kärner konstatiert folgerichtig, dass angezweifelt werden kann, ob Forschungsagenden tatsächlich noch einer freien Entscheidung von Hochschullehrenden

entspringen, oder ob man nicht schon von einer deutlichen Unterminierung dieser Autonomie sprechen muss.

Vielleicht ist es erhellend, zunächst das Heteronome unseres Wirkungsfeldes genauer zu betrachten, um hieraus Schlüsse für ein eigenes Agens ziehen zu können. Hierzu möchte ich gerne eine poststrukturalistische Deutung einbringen, die nicht so sehr das voluntaristische Lehr- und Forschungssubjekt in den Vordergrund stellt, als vielmehr eine dispositive Einbindung der Berufsbildungsforschung fokussiert und hierüber vielleicht einen Erklärungsüberschuss anbieten kann.

Insofern hier einige Überlegungen aus dieser Perspektive. Ich versuche dabei auch einer gewissen Transparenz entsprechend der Forderung des Kollegen Kärner nachzukommen und das Normengefüge knapp ostentativ auszuweisen.

In poststrukturalistischer Deutung nach Foucault vollzieht sich berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung, Lehre und Verwaltung eingebunden und determiniert durch Diskurse. Diskurse werden – und hier unterscheidet sich poststrukturalistisches Denken vom Habermas'schen Diktum – nicht als argumentative Akte, sondern im Sinne Foucaults als Macht-Wissens-Komplexe gedeutet. Sie sind Teil einer Netzwerkstruktur, die Dispositiv genannt wird. Bei diesem handelt es sich „um ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebensowohl wie Ungesagtes umfasst. (...) Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann.“ (Foucault 1978, S. 119 f.)

Die im Dispositiv entfaltete Machtstruktur wird nicht als Herrschaftsmacht, sondern als Produktivmacht gedeutet. Sie unterwirft nicht im Sinne von Herrschaft, sondern entfaltet Sogwirkungen auf unser Handeln. Als wirtschaftspädagogische:r Forscher:in kann man sich im Dispositiv zwar individuell verhalten, nicht aber sich gänzlich entziehen. Insofern wäre nach dieser Deutung die wissenschaftliche Freiheit immer nur eine bedingte. Im Sinne von Foucault wird Freiheit bezogen auf einzelne Subjekte „konkret“ gedacht. „Da das Subjekt aus dem Dispositiv hervorgeht, ist es nicht souverän, sondern ein Kind seiner Zeit. Man kann sich nicht jederzeit als ein beliebiges Subjekt konstituieren, wohl aber kann man auf das Objekt reagieren und im Denken Abstand zu ihm gewinnen. Der Mensch konstituiert unablässig vielfältige Subjektivitäten und verändert sie; (...)“ (Veyne 2003, S. 41). Wichtig ist, sich dieser Bedingtheit bewusst zu werden, um darüber in erhellender Absicht Freiräume für individuelles Verhalten zu schaffen.

Das Besondere der diesem Kommentar zugrunde gelegten theoretischen Perspektive ist, dass dieses poststrukturalistische Denken auf *Kollektive* (wie die BWP) angewandt wird. Üblicherweise geht es bei Fragen der Subjektivierung um eine Subjektivierung *in* und nicht *von* Kollektiven. Ich bin mir der etwaigen Überdehnung des theoretischen Instrumentariums bewusst, halte diese Perspektive dennoch für geeignet, Impulse für ein Weiterdenken zu geben (vgl. hierzu auch Buschmann & Ricken 2018).

Was sind nun aktuell die Bedingungen, unter denen die BWP agiert? Wie sehen dieses heterogene Ensemble und das Netz dazwischen (also das Dispositiv) aus? Ich versuche zunächst eine Klärung für die gesamte BWP, um anschließend jedoch für die Wirtschaftspädagogik in die Tiefe zu gehen. Dabei richtet sich der Fokus nicht so sehr auf ein „Sein“, sondern auch auf dynamische Veränderung (Werden).

Betrachtet man die BWP in ihrer Gesamtheit, so wird das sie bestimmende Dispositiv, in das sie selbst auch eingewoben ist, sehr zentral durch wissenschaftliche Aussagen und zwei Lehrsätze geprägt, auf die wir Forschende und Lehrende uns wohl alle einigen könnten, nämlich

- auf die berufsbildungstheoretische Grundannahme, dass Bildung (in einem umfassenden Sinne) auch im Beruf möglich sein muss und
- auf das didaktische Grundanliegen, dass individuelle berufliche Kompetenzen begründet, erfasst und entwickelt werden müssen.

Diese beiden Grundkonstanten machen aus meiner Sicht den spezifischen „berufs- und wirtschaftspädagogischen Blick“ aus.

Beides ist eingebunden in die Systemlogiken beruflicher Bildung und deren Traditionen und somit immer rückgekoppelt an die Entwicklungen im Berufsbildungssystem.

Aus meiner Sicht bedarf es zukünftig einer stärkeren Verknüpfung dieser beiden Grundkonstanten unserer Disziplin. Zeitenössische Megathemen wie Digitalisierung und Nachhaltigkeit erfordern insbesondere auch eine Hinwendung zu normativen Fragen der Berufsbildung. Das Learnification Syndrom, also die Tendenz „(...) to replace a language of education with a language that only talks about education in terms of learning“, wie es Gert Biesta (2010, S. 5) im Hinblick auf die Erziehungswissenschaft diagnostiziert hat, bedarf einer Ergänzung um normative Fragen der Bildungsziele, -inhalte und des Lehrhandelns.

Kollege Kärner betont in dieser Hinsicht die Notwendigkeit einer Stärkung disziplinärer Theorieentwicklung unter Einbezug erziehungswissenschaftlicher Normenprobleme und Fragen der Ideologiekritik. Dem kann ich nur beipflichten.

Zum Ensemble des Dispositivs gehören auch Akkreditierungsagenturen und entsprechende Maßnahmen, die Vermessung der Publikationstätigkeit per Rankings und Impactfaktoren, Exzellenzinitiativen, Drittmittelanträge, studienrechtliche Bedingungen, bildungs- und hochschulpolitische Entscheidungen, räumliche Gegebenheiten, fakultäre Einbettungen etc. Für die Arbeitsstrukturen wirtschafts- und berufspädagogischer Einheiten wird hierüber vor allem ein neoliberal geprägter Wettbewerbsmodus erzeugt, der das Handeln als Forscher:innen oder Lehrende stark prägt. Man könnte auch sagen, dass der Wettbewerb die Formierung des Ensembles am stärksten bestimmt.

Interessanterweise verbindet sich dieses Wettbewerbsmotiv besonders gut mit wissenschaftlicher Arbeit, die von jeher auf Wettbewerb getrimmt ist – allerdings nicht um Ressourcen und Ausstattung, Exzellenztitel, Rankingplätze oder Impactfaktoren, sondern um die Annäherung an Wahrheit im Wettbewerb der Ideen. Vielleicht ist das

Wettbewerbsmotiv deshalb auch so anschlussfähig in der Wissenschaft. Beides zusammen, der Wettbewerb um Ressourcen und das Streben nach wissenschaftlicher Erkenntnis im Wettbewerb der Ideen, bilden den Kern des Dispositivs. Aus meiner Perspektive kann man somit ein „Wettbewerbsdispositiv“ diagnostizieren, das gouvernementale Macht auf berufs- und wirtschaftspädagogisches wissenschaftliches Handeln entfaltet. Diese Machtentfaltung ist jedoch nicht *nur* negativ als Einschränkung von Freiheit zu sehen. Man kann ihr, nüchtern und in abwägender Haltung, trotz aller Absurditäten wie z. B. der Logik von Rankings, auch Potenzial für Entwicklung zugehen.

Ein Beispiel wäre hier der Modus der Publikationstätigkeit. Betrachtet man die Wirtschaftspädagogik und deren überwiegende Einbindung in wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Fakultäten, so ist – ausgehend von einer seit vielen Jahren praktizierten Internationalisierung insb. der Wirtschaftswissenschaften – über die Standards *deren* Scientific Communities und einer Vermessung von Wissenschaftspraxis in Rankingmodellen und Impactfaktoren, aber auch (damit zusammenhängend) über Promotionsordnungen, Habilitationsrichtlinien, Reputationsmechanismen und die Berufungspraxis ein machtvolleres Netz entstanden. Gerade in der Wirtschaftspädagogik führt dies manchmal zu Rechtfertigungsdruck und Begründungszwängen, wenn z. B. deutschsprachig publiziert und/oder Gestaltungsforschung für einen spezifischen berufsbildenden Kontext betrieben wird. Hier zeigt sich, dass Dispositive Macht entfalten. Wir können uns dazu verhalten, aussteigen können wir nicht. Aber so bedauerlich es manchmal ist, nicht in gewohnter Manier innerhalb der eigenen Fachtradition zu agieren, so erhellend und weiterführend kann dies auch in gewisser Hinsicht sein. Die auf internationale Journale mit möglichst hoher Reputation gerichtete Publikationstätigkeit führt auch zum Einblick in weltweit verstreute alternative wissenschaftliche Theoriefelder. Durch die wettbewerbsgetriebenen teils sehr harten Review-Verfahren in hochgerankten Journalen gewinnt die eigene Arbeit an Qualität. Wettbewerb drängt oftmals zu Exzellenz. Gleichzeitig kann das aber auch zu negativen Effekten wie etwa Ausschlussmechanismen oder übermäßig angepasstem Verhalten führen. Die BWP steht hier in einem Spagat zwischen regionalem Impact und internationaler Sichtbarkeit. Letztere ist vor allem für den wissenschaftlichen Nachwuchs existenziell. Man kann sich gegenüber diesen Machtwirkungen des Dispositivs kritisch verhalten. Es bedarf jedoch argumentativer Anstrengung. Ich denke, dass wir hier an vielen wirtschaftspädagogischen Standorten schon etablierte Routinen entwickelt haben, die wir jedoch stets auch anpassen müssen. Dies geht auch in Richtung von Kärnerns Argumentation, dass die BWP gut beraten wäre, eigene Standards zu setzen. Die Wirkmächtigkeit des Dispositivs wäre dabei jedoch stärker zu reflektieren als dies bei den bestehenden Versuchen bislang deutlich wurde. Die genauere Kenntnis über die dispositiven Verflechtungen ermächtigt möglicherweise zu stärkerer Positionierung.

2 Wissenschaftlicher Habitus

Dispositive befördern Subjektivierungsprozesse. Insofern wäre auch darüber nachzudenken, welche Art von Wissenschaftssubjekten in diesem Wettbewerbsdispositiv hervorgebracht werden. Ich denke, man könnte z. B. uns Professorinnen und Professoren ganz nüchtern als wettbewerbsgetriebene, an Wahrheit, Ressourcen und Reputation orientierte Wissenschaftsmanager:innen bezeichnen. Das unterscheidet uns von (teils romantisch verklärten) Vorgängergenerationen durchaus. Ob man das gut oder schlecht findet, muss jede:r selbst entscheiden und darüber kann man auch streiten. Denn erst in reflexiver Diagnostik eröffnen sich Verhaltensoptionen oder führt das, wie Kärner dies nennt, zu Nonkonformismus. Dies verlangt auch Selbstkritik.

3 Disziplinäres Selbstverständnis

Das disziplinäre Selbstverständnis verortet sich in Kärners Abbildung im Spannungsbogen von Identitätsdiffusion und Identitätsbildung. Solange ich die BWP in ihrem disziplinären Diskurs überblicke, stand die Festigung und Etablierung als Disziplin immer stark im Vordergrund. Oftmals empfanden wir „uns“ – aus meiner Wahrnehmung heraus – als „angegriffen“ oder „verunsichert“, insbesondere im Hinblick auf unser Verhältnis zu anderen Disziplinen an den Fakultäten.

Überträgt man das Konzept der Foucaultschen Selbstsorge (als ethisches Selbstverhältnis) auf das Kollektiv der BWP, so bedeutet dies nicht nur Selbstreflexion, sondern auch, anderem Raum zu geben. Dies gilt insbesondere für die Referenzdisziplinen der Wirtschaftswissenschaften, Technischen Wissenschaften, Sozialwissenschaften, Gesundheitswissenschaft... Souveränität gewinnt die BWP als Disziplin auch dadurch, dass sie nicht nur sich selbst reflektiert und ihren erziehungswissenschaftlichen Kern betont, sondern dass sie sich auch intensiv auf diese sie umgebenden Referenzdisziplinen einlässt. Dies erscheint mir noch ein vernachlässigtes Lernpotenzial zu sein. Was dies bedeuten könnte, nehme ich in folgendem Abschnitt etwas genauer vor meinem eigenen Erfahrungshintergrund und eher in pragmatischer Absicht in den Fokus. Ich verlasse somit an dieser Stelle das Terrain poststrukturalistischer Überlegungen i. e. S.

4 Anschlusspunkte und Entwicklungslinien der BWP

Ich werde im Folgenden einige mögliche Entwicklungspotenziale der BWP ansprechen und dabei exemplarisch als Wirtschaftspädagogin auf das Verhältnis zu den Wirtschaftswissenschaften eingehen. Als amtierende Dekanin einer größeren betriebswirtschaftlichen Fakultät bin ich verständlicherweise nicht unbefangen. Und ich muss vorausschicken, dass die Wirtschaftspädagogik in Österreich an allen vier Studienstandorten in betriebswirtschaftlichen oder wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten sowie der Wirtschaftsuniversität Wien fest und unstrittig verankert ist.

Es gibt einige Entwicklungen, die ich spannend für die Wirtschaftspädagogik, aber auch in etwas anderer Form für die Berufspädagogik finde.

- Es gibt an wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten immer wieder Überlegungen dazu, wie das Spektrum des Lehr- und Forschungsangebots zukunftsgerichtet positioniert werden kann. Wirtschaftspädagogik ebenso wie die Wirtschaftsinformatik können als genuine Hybriddisziplinen dazu einiges beitragen. Sie erweitern den wissenschaftlichen Kern der Wirtschaftswissenschaften um interdisziplinäre Angebote. Dies kann als bedeutendes Argument gesehen werden für die fakultäre Entwicklung, denn international werden für die universitäre Managementausbildung derzeit gerade Hybridisierung und Interdisziplinarität als besonders vorteilhaft und zukunftssträftig angesehen. Dies eröffnet Chancen der selbstbewussten Positionierung für die BWP, z. B. für die Wirtschaftspädagogik als Hybriddisziplin zwischen Erziehungs- und Wirtschaftswissenschaften.
- Digitalisierung und Nachhaltigkeit als zwei zeitgenössische Megathemen bieten für die Wirtschaftspädagogik, aber auch die Berufspädagogik eine erhöhte Anschlussfähigkeit an entsprechende wissenschaftliche Agenden der Referenzdisziplinen. Die Frage der beruflichen Kompetenzentwicklung, insbesondere auch der betrieblichen Anstrengungen hierzu, ist gerade im Hinblick auf die beiden Megathemen zentral. Insofern erfordert dies auch einen stärkeren wissenschaftlichen Austausch. Interdisziplinäre Forschungsstrukturen wie Schwerpunkte (siehe z. B. EPoS, <https://www.uibk.ac.at/de/epos/>) oder Cluster bieten sich hier als Austauschforen an, die von der BWP auch bewusst und aktiv genutzt werden sollten. Das erfordert ein Sicheinlassen, ein Leben von „Openness“ und ein Überwinden von Berührungängsten. Kärnners Forderung zur Pflege von Offenheit geht genau in diese Richtung.
- Fakultäten stehen derzeit unter einem gewissen Druck zur Third Mission der Universitäten beizutragen. Damit sind Aktivitäten gemeint wie Wissenstransfer, regionales Engagement, lebenslanges Lernen und soziale Innovation. Ich denke, dass die BWP hier einiges anzubieten hat und dies auch stärker betonen könnte.
- Positiv sehe ich auch die zumindest an größeren Standorten der Wirtschaftspädagogik sich vollziehende Binnendifferenzierung. Die deutschsprachige Betriebswirtschaftslehre, etwa zum gleichen Zeitpunkt universitär etabliert wie die Wirtschaftspädagogik, hat sich in der nun über 120-jährigen Geschichte stark binnendifferenziert. Heute gibt es an den meisten Standorten z. B. nicht nur eine Absatzwirtschaftsprofessur, sondern mehrere spezialisierte Marketing-Professuren (z. B. in Innsbruck: Marketing, Branding, Dienstleistungsmarketing). Eine ähnliche Entwicklung hat in der Wirtschaftspädagogik sehr lange nicht stattgefunden, obwohl das Spektrum der Forschungsgegenstände enorm breit ist. Erst spät hat dies an mehreren Standorten eingesetzt, am deutlichsten vielleicht an den Standorten Mannheim und Paderborn. Diese Entwicklung ist zu begrüßen und weiter voranzutreiben. Die Spannbreite der Themen überfordert sonst und führt dazu, dass man nicht mehr angemessen tief arbeiten kann.

- Problematisch erscheint mir, dass die BWP in diesem akademischen Wettbewerbsdispositiv nur wenige im Kern des Faches verankerte Journale zur Auswahl hat und somit auf spezialisierte Outlets der Nachbardisziplinen, die sich inhaltlich oder forschungsmethodisch anbieten, setzen muss. In der Forschung gibt es mehr Spielraum für eine disziplinäre Entgrenzung als in der Lehre. Entgrenzungen der Forschung sehe ich momentan z. B. hinsichtlich lernpsychologischer oder hochschuldidaktischer Orientierungen. Sie entstehen jedoch nicht nur vom Forschungsgegenstand her, sondern werden auch durch die neuere Publikationslogik getrieben. Dies führt u. U. zu einer Verwässerung des „berufs- und wirtschaftspädagogischen Blicks“, der unsere Scientific Community eint – ein Blick, der auf individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse im Kontext von Beruf und Bildung sowie deren Ermöglichungsbedingungen fokussiert. Denn die Journale der Nachbardisziplinen zwingen zu einem Eintauchen in andere wissenschaftliche Dispute, die von deren Logik her bestimmt sind. Das kann erhellend sein, führt aber u. U. auch zur Vernachlässigung von BWP-Spezifika. Ein „berufs- und wirtschaftspädagogischer Blick“, den wir auch bei unseren Studierenden zu kultivieren versuchen, ist jedoch aus disziplinärer Sicht essenziell. Er unterscheidet sich eben von personalwirtschaftlichen, psychologischen, technischen oder juristischen Perspektiven auf berufliche Kompetenzen. Erst im interdisziplinären Zusammenspiel ergibt sich ein komplettes Bild (vgl. hierzu speziell auch Bryson 2017), aber die spezifische „Voice“ der BWP muss sichtbar bleiben. Sie ist zentral an das Verhältnis von Bildung und Beruf gebunden und bietet einen spezifischen Blick auf berufliche Kompetenzentwicklung. Insofern erscheint es auch angeraten, in der internationalen Debatte um das lebenslange berufliche Lernen eine deutlichere Themenführerschaft zu entwickeln, und dies wird nur gehen, wenn die BWP am internationalen Diskurs noch stärker teilnimmt und dies auch als Chance begreift.

5 Paradigmatische Perspektivität

Die Forderung nach einem ostentativen Ausweis des Normengefüges in wissenschaftlichen Forschungsarbeiten, die Tobias Kärner vehement fordert, kann ich nur unterstreichen. Dies gehört schon sehr lange zu guter wissenschaftlicher Praxis, steht jedoch immer wieder einmal in Gefahr in den Hintergrund gedrängt zu werden. Besonders gilt dies für die Hypothesenentwicklung, die einer Hypothesentestung vorausgeht, aber auch für die Gestaltungsforschung.

Insgesamt sehe ich innerhalb der BWP eine paradigmatische und forschungsmethodische Pluralität, die zu begrüßen ist, zumal die Erfassung komplexer Phänomene unterschiedliche Zugänge erfordert. Insofern sind auch Mixed-Method-Ansätze von besonderer Bedeutung.

6 Versuch eines Resümees in ergänzender Absicht

In den vorhergehenden Ausführungen wurde deutlich, dass eine poststrukturalistische Perspektive auf die zeitgenössische Positionierung der BWP durchaus einige überlegenswerte Aspekte hervorgebracht hat: zum einen eine nicht-idealisierende Sichtweise auf das Phänomen wissenschaftlicher Freiheit im Wettbewerbsdispositiv, zum anderen die Bedeutung der kollektiven Subjektivierung der BWP auch im Kontext des Verhältnisses zu den Referenzdisziplinen.

Die positive Freude an unserer Disziplin, die sich in der Schlusspassage des Textes von Tobias Kärner zeigt, teile ich und sie stimmt mich zuversichtlich. Auch nach fast vier Jahrzehnten meiner Beschäftigung mit wirtschaftspädagogischen Fragestellungen unterstreiche ich seine Auffassung, dass BWP eine wunderbare Disziplin ist. Wesentlich erscheint mir – und das hat auch mit dem von mir und Tobias Kärner konstatierten Bedürfnis nach theoriebildender Arbeit zu tun –, dass gerade im Hinblick auf Digitalisierung und Nachhaltigkeit (aber nicht nur diesbezüglich) eine Neuformulierung einer *kritischen* Berufs- und Wirtschaftspädagogik entsteht. Wie man an meinen Einlassungen gesehen hat, ist damit nicht eine Rückbesinnung auf die Frankfurter Schule gemeint. Es geht mehr um Identifikation von Ein- und Ausschlussmechanismen, kritischer Haltung ohne ideologische Vertiefung, Nüchternheit in der Analyse und öffnende Bewegungen hin zu den Referenzdisziplinen.

Literaturverzeichnis

- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, Colorado: Paradigm.
- Bryson, J. (2018). Disciplinary Perspectives on Skill. In C. Warhurst, K. Mayhew, D. Finegold & J. Buchanan (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Skills and Training* (S. 17–35). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199655366.013.1>
- Buschmann, N. & Ricken, N. (2018). „Jenseits der Person“ – oder doch bloß „diesseits“? Ein Kommentar zum Problem der „kollektiven Subjektivierung“. In T. Alkemeyer, U. Bröckling & R. Peter (Hrsg.), *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven* (S. 317–326): transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839438428-017>
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve.
- Veyne, P. (2003). Michel Foucaults Denken. In A. Honneth & M. Saar (Hrsg.), *Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption* (S. 27–51). Suhrkamp.

Autorin

Prof. Dr. Annette Ostendorf, Universität Innsbruck, Fakultät für Betriebswirtschaft, Institut für Organisation und Lernen, Bereich Wirtschaftspädagogik. Annette.ostendorf@uibk.ac.at; <https://www.uibk.ac.at/iol/wipaed/>

Epilog: Was bleibt von der exemplarischen Annäherung an eine diskursive disziplinäre Nabelschau?

JÜRGEN SEIFRIED & KLAUS BECK

Einige exemplarische Erkenntnisse

Ziel der im Prolog angekündigten „Nabelschau“ (siehe Beck & Seifried in diesem Band) war ein selbstreflexiver Blick auf die Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) anlässlich des zehnjährigen Bestehens der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung (zur „Ambivalenz von Selbstverständnisdebatten“ siehe z. B. Reinisch 2009). In insgesamt acht Beiträgen, die jeweils von namhaften Kolleginnen und Kollegen kommentiert wurden, näherten sich acht – nach Dienstalter – jüngere, mittlerweile aber bereits arrivierte Wissenschaftler:innen, allesamt mit dem Preis für herausragende Forschungsarbeiten der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung ausgezeichnet, verschiedenen Fragestellungen, die sich – zugegebenermaßen etwas holzschnittartig – in zwei Bereiche einteilen lassen. Zum einen geht es um die Auseinandersetzungen mit Themen und Fragestellungen berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung im Spannungsfeld von persönlichen Interessen, gesellschaftlichem Bedarf und verfassungsrechtlicher Forschungsfreiheit (Teil I des Sammelbands: Beiträge von Kristina Kögler [Kommentare: Esther Winther und Olga Zlatkin-Troitschanskaia], Nicole Ackermann [Kommentare: Bärbel Fürstenau und Günter Kutscha], Roland Happ [Kommentar: Ulrike Weyland und Birgit Ziegler] sowie Manuel Förster [Kommentare: Stephan Schumann und Detlef Sembill]), und zum anderen wurden methodologische, paradigmatische und strategische Probleme der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als forschender Disziplin (Teil II des Sammelbands: Beiträge von Florian Berding [Kommentare: Georg H. Neuweg und Susanne Weber], Silke Lange [Kommentare: Frank Achtenhagen und Tobias Gschwendtner], Stephan Abele [Kommentar: Susan Seeber und Eveline Wuttke] sowie Tobias Kärner [Kommentare: Gerhard Minnameier und Annette Ostendorf]) erörtert.¹

Die Autorinnen und Autoren sowie die Kommentatorinnen und Kommentatoren konnten sich nicht nur in schriftlicher Form, sondern auch persönlich im Rahmen eines Symposiums bei der Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Flensburg im September 2023 zu den hier skizzierten Themenfeldern austauschen. Es ging dabei –

¹ Abschließend umreißt Klaus Beck die Entstehung und das Wirken der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung (Teil III des Sammelbandes).

wie eingangs angemerkt – eben NICHT um eine auf die *Qualität der Texte* bezogene Analyse, sondern um einen auf den *Status und die Zukunft der Disziplin* gerichteten Diskurs (auch) der Generationen (wobei die Grenzen zwischen den Generationen erneut am professoralen Dienstal orientiert sind). Im Folgenden wollen wir skizzieren, welche Impulse von diesem Unterfangen aus unserer Sicht ausgehen und wie sich die angesprochenen Diskurslinien weiterentwickeln könnten. Zudem soll – quasi aus einer Metaperspektive – herausgearbeitet werden, welche Themen- und Problemfelder von den Autorinnen und Autoren in ihrer „Fachvertretungsrolle“ für die Disziplin als besonders relevant erachtet wurden.

In mehreren Beiträgen wird zunächst überzeugend dargelegt, dass technologische, ökonomische und gesellschaftliche Transformationsprozesse Fragen aufwerfen, die für die (hier stets als Wissenschaftliche Disziplin angesprochene) BWP als herausfordernd charakterisiert werden können. Es besteht die (berechtigte) Hoffnung, dass „Megathemen“ wie Digitalisierung von Arbeit und Beruf, Fachkräftemangel oder demografischer Wandel dem Ansehen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – salopp gesprochen – in die Karten spielen könnten (zu Themenkarrieren in der Wissenschaft siehe z. B. Gravert 2022). So stellt Förster (siehe hierzu auch die Kommentare von Schumann und Sembill) heraus, dass im Spiegel der von ihm untersuchten Literatur etwa die Digitalisierungswelle (nahezu naturgemäß) in den letzten Jahren auch in der BWP an Beachtung gewonnen hat. Gleiches gilt für die ökonomische, finanzielle und politische Bildung (siehe hierzu auch den in der Tradition des Standorts Zürich stehenden Beitrag von Ackermann sowie die Kommentare von Fürstenau und Kutscha). Auch hier ist festzuhalten, dass sich die BWP verstärkt diesen Themen mit signifikanten Beiträgen zuwendet.

Ebenfalls als bedeutsam, wenngleich mit geringerer Frequenz, finden sich Forschungsprojekte und Publikationen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie zu Migration, zu Leadership oder Schulleitung und Schulentwicklung (siehe hierzu den Kommentar von Schumann). Eher selten bearbeitet werden dagegen Fragen der interkulturellen Kompetenz (aus der Perspektive der Lehrerbildung, siehe hierzu den Beitrag von Happ sowie den Kommentar von Weyland und Ziegler). Damit – und auch dies wird in den Beiträgen herausgestellt – hat sich das Themen- und Aufgabenspektrum unserer Disziplin in den vergangenen Dekaden enorm geweitet. Schumann (S. 170) merkt hierzu an: „Die Gefahr besteht natürlich, dass man dann auch außerhalb des ‚Beruflichen‘ gräbt und sich so eher ‚verallgemeinert‘, wobei man trefflich darüber streiten kann, ob für die Wirtschaftspädagogik das Motto ‚Schuster bleib bei Deinen Leisten‘ oder doch ‚Schau mal über den Tellerrand‘ gelten sollte.“ Dass sich mit der Entscheidung für das Letztere die Gefahr des Dilettierens verbindet, liegt auf der Hand. Für die Außenlegitimität der BWP wäre jedoch viel gewonnen, wenn es gelingen könnte, dass sie zu wichtigen gesellschaftlichen Themen *belastbare* Beiträge leistet und mit diesen sichtbar wird (siehe hierzu die Beiträge von Abele und Kögler).

Was diesen – nicht zuletzt auch wissenschaftspolitischen – Aspekt betrifft, so steht einer einheitlichen Außenwirkung so manches im Wege. Es gibt hier nämlich ein Nebeneinander von wissenschaftlichen Gesellschaften und Vertretungen, die ohne

Bezug zueinander zu ähnlich gelagerten Fragestellungen publizieren und kommunizieren. Exemplarisch dafür steht das Problemfeld der „ökonomischen Bildung“ (siehe dazu Ackermann), für das einerseits die in der BWP-Sektion gebündelte Wirtschaftspädagogik und andererseits die Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung einen Kompetenz- und Zuständigkeitsanspruch erheben. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch für Fragestellungen der politischen Bildung, denen im beruflichen Zusammenhang eine spezifische, aber lange Zeit vernachlässigte und erst neuerdings wiederentdeckte Bedeutung zukommt. Diesbezüglich bestehen aufs Ganze gesehen allenfalls lose (Rezeptions- oder Kommunikations-)Beziehungen der Kolleginnen und Kollegen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu Fachverbänden der Politikdidaktik bzw. der politischen Bildung (zur Sektion Politikwissenschaft und Politische Bildung der Deutschen Vereinigung für Politikwissenschaft oder der Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft). In verschärfter Form gilt das für das Nebeneinander von „Verbänden“ innerhalb der BWP. Gschwendtner (S. 258) weist zurecht darauf hin, dass die „in diversen Gemeinschaften (JOTED, GTW usw.) singulär ausgetragenen fachdidaktischen Diskurse ... hinsichtlich Legitimität, tragfähiger Meinungsbildung sowie bildungspolitischen Einfluss ein deutlich geringeres Gewicht [haben], als wenn dahinter eine wohlentwickelte und in der Außenwahrnehmung bedeutsame Disziplin stünde“. Solche strukturellen, institutionellen und auch sozialen Gräben schwächen das Standing unserer Disziplin im sozialwissenschaftlichen Umfeld und setzt sie so einem zunehmenden existenziellen Legitimationsdruck aus. In vielen der hier in diesem Band versammelten Beiträge (z. B. Kögler, siehe auch Kärner sowie Winther; dagegen Zlatkin-Troitschanskaia) wird der Sorge Ausdruck verliehen, die BWP – in der Nachbarschaft von publikations- und drittmittelstarken Bezugswissenschaften wie der Psychologie sowie den Wirtschafts- oder den Ingenieurwissenschaften – leide an einer bedrohlichen Selbstverzweigung, einer Gefahr, die ihr als klassischer „Bindestrichdisziplin“ (Reinisch, 2009, S. 5), die zwei ursprünglich getrennte Disziplinen zusammenführt und dabei den Bereich von Pflege und Gesundheit nicht einmal explizit thematisiert, inhärent sei (zur Binnen- und Außenlegitimation der BWP siehe den Prolog und Lange).

Bedauerlicherweise scheint, womöglich als Folge der erwähnten Schwerpunktverschiebung, die berufsbildungsbezogene unterrichtliche Lehr-Lern-Forschung offenbar an Boden zu verlieren. Dies ist bitter, denn es fehlt hier trotz zurückliegender intensiver Bearbeitung (vgl. z. B. das DFG-SPP zur kaufmännischen Erstausbildung; Beck & Krumm 2001) immer noch an gesicherten Erkenntnissen (siehe auch Zlatkin-Troitschanskaia). Reviews und Meta-Studien finden sich in unserem Feld selten (zu Ausnahmen siehe die Hinweise bei Schumann) und geprüfte Theorien sind rar (siehe Abele; Beck 2020). Auch hier zeigen sich die Restriktionen einer (zu) kleinen Scientific Community, die sich einer Fülle von beruflichen Fachrichtungen mit ihren jeweiligen Spezifika gegenüber sieht. Abele und Gschwendtner weisen für den gewerblich-technischen Bereich darauf hin, dass hier ganz erhebliche Desiderate auszumachen sind.

Ein Blick über den Tellerrand scheint sich hier anzubieten. Dennoch ist jeweils kritisch zu hinterfragen, welche Erkenntnisse sich vom allgemeinbildenden Sektor auf

den berufsbildenden Bereich übertragen lassen. Exemplarisch sei dies anhand der oft zitierten Basisdimensionen der Unterrichtsqualität (kognitive Aktivierung, Classroom-Management, Unterrichtsklima, siehe Praetorius et al. 2018) verdeutlicht. Es erscheint nicht unplausibel, dass Ergebnisse zu domänenübergreifenden Fragestellungen (z. B. Klassenführung oder Unterrichtsklima) auch im Kontext der BWP gut nutzbar sein könnten, während Themen mit unmittelbarem Fachbezug (z. B. Fragen der kognitiven Aktivierung) zwingend domänenspezifisch zu analysieren sind (siehe die Kommentare von Achtenhagen und Schumann). Es wäre wichtig, dass in diesem Bereich auch zukünftig (jüngere) Kolleginnen und Kollegen Forschungsprogramme realisieren, die die Spezifika der jeweiligen beruflichen Fachrichtungen umfassend in den Blick nehmen. Die Kompetenzorientierung und damit insbesondere auch die Kompetenzdiagnostik verlieren offenbar ebenfalls an Interesse (Förster in diesem Band, siehe auch den Kommentar von Zlatkin-Troitschanskaia). Diese Entwicklung mögen manche als erfreulich erachten (oft gehörtes Zitat im Kolleg:innenkreis: „Vom Wiegen wird die Sau nicht fett“). Unseres Erachtens wäre dies allerdings eine Fehlentwicklung, denn eine präzise Diagnostik von Kompetenzen ist Ausgangspunkt aller Bemühungen der Kompetenzförderung und auch Garant für eine reliable und valide Erfassung der berufspädagogisch erwünschten Kompetenzfortschritte (siehe hierzu Abele).

Schließlich ist der Trend der Akademisierung in der Berufsbildung mit einer gewissen Sorge zu betrachten, denn in seiner Folge nimmt die klassische Zielgruppe für berufs- und wirtschaftspädagogische Erkenntnisse – so Berding in seinem Beitrag – ab (siehe hierzu auch die Replik von Weber). Diese Kontrastierung, also die Gegenüberstellung von akademischer und beruflicher Bildung, greift unseres Erachtens indes zu kurz, da die Grenzen zwischen beidem zunehmend verschwimmen. Gerade im beruflichen Lernen im tertiären Sektor gibt es für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein reichhaltiges Betätigungsfeld (siehe auch Zlatkin-Troitschanskaia).

Da und dort wird in den hier versammelten Texten – unseres Erachtens zurecht – beklagt, dass die Theorieentwicklung nicht zufriedenstellend vorankommt (z. B. Abele und die Kommentare von Neuweg sowie Seeber & Wuttke) und diesbezüglich größere Würfe kaum zu verzeichnen sind. Es wäre hilfreich – so Berding in seinem Beitrag –, wenn (nicht nur für jüngere) Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mehr Zeit zur Beschäftigung mit Fragestellungen dieses Typs zur Verfügung stünde. Hier ginge es darum, etwa auf der Basis allererst zu erstellender thematischer Metaanalysen den Erkenntnisstand für ausgewählte Problemfelder, wie z. B. das kausale Umfeld von zentralen berufsspezifischen Kompetenzen, auszuloten und die hier bereits geprüften Hypothesen in theoretischen Aussagen zu deren Entwicklung wie ebenso zu ihren allgemeinen Wirkungen zu bündeln, um damit zugleich auch der Praxis zuverlässige handlungsorientierende Aussagen zur Verfügung stellen zu können. Solche Arbeiten könnten zugleich dringend erforderliche geltungskritische Längsschnitt- und Replikationsstudien anleiten und so auch die methodologischen Grundlagen legen für die Nutzung besserer Verfahren zur Erfassung von Kompetenzerwerb (z. B. Simulationen zur Kompetenzdiagnostik, ein besseres Verständnis von prozessbegleitenden physischen Phänomenen, also neuro-physiologische Daten, die simultane Nutzung von Da-

ten aus verschiedenen Quellen). Entsprechende theorieprüfende Forschungsprojekte aufzugleisen benötigt neben schöpferischer Muse vor allem weiterführende Ideen, aber auch eine gute finanzielle Ausstattung. Qualitätvolle Berufsbildungsforschung auf fortgeschrittenem Niveau ist aufwendig und teuer geworden!

Hält man sich diese Lage vor Augen, so mag man mit Kärner (siehe auch die Kommentare von Ostendorf und Minnameier) unserer Disziplin eine Rückbesinnung auf die grundlegenden Rahmenbedingungen wissenschaftlichen Arbeitens nahelegen. Hochschulfinanzierung und der (reale oder imaginierte?) Zwang zur Jagd nach Drittmitteln wie auch die drängenden Probleme der Berufsbildungspraxis scheinen unserer Forschungstätigkeit Fesseln aufzuerlegen. Aber ist es nicht so, dass wir uns – wenn wir selbstkritisch „auf den eigenen Nabel schauen“ – in unserem Streben nach Ressourcenausweitung und dem damit verbundenen Reputationsgewinn, auch dem Befriedigen der persönlichen Eitelkeit, (zu sehr und zu weitgehend) selbst einschränken? Und müssen wir nicht konstatieren, dass unsere Forschungsagenden zu einem Großteil nicht etwa von einer innerwissenschaftlichen Fortschrittssystematik, sondern von den Interessen externer Geldgeber, vorwiegend politischer, auf schnelle Praxiswirkungen schieflenden Instanzen gelenkt sind? Immerhin ist uns die Wissenschaftsfreiheit nach wie vor grundgesetzlich garantiert und damit ein umfassendes Recht auf selbstbestimmte Forschung. Wer also hindert uns daran, nach dem Erreichen des Etappenziels der Übernahme einer Professur frei zu forschen (siehe hierzu nochmals Ostendorf)? Und was hindert uns, auch unser von Impact-Faktoren getriebenes Publikationsverhalten kritisch zu überdenken (z. B. Seifried 2020)? Lassen wir uns von einem Wettbewerbsbewusstsein steuern, das eher dem fremdbestimmten persönlichen Prestige als dem fachimmanenten wissenschaftlichen Fortschritt verpflichtet ist? Ist es tatsächlich so, dass wir – als vergleichsweise kleine Disziplin – uns dem Sog der internationalen Qualifizierungs- und Rekrutierungssusancen unterwerfen müssen?

Ein Blick zurück nach vorn

Die Beiträge der „jüngeren“ Kolleginnen und Kollegen zu diesem Sammelband können auch als Indiz für die Breite unserer Disziplin gelten. Ihre Arbeiten und Programme, obwohl einer schmalen „Stichprobe“ entstammend, sind unterschiedlich akzentuiert und setzen verschiedene Schwerpunkte. Es finden sich Überlegungen zu inhaltlich-thematischen, methodologisch-systematischen, wissenschaftsprogrammatischen, wissenschaftspolitischen sowie auch karrierestrategischen Fragestellungen. Mit Blick auf die Domänen ist allerdings festzuhalten, dass berufspädagogische Fragestellungen i. e. S. sowie Fragestellungen aus dem Bereich Gesundheit und Pflege in der hier vorgelegten Bilanzierung zu kurz kommen, da die Mehrheit der Preisträger:innen über einen wirtschaftspädagogischen Background verfügt. Das ist schade, mag durch diesen Umstand die Nabelschau doch entsprechend verzerrt und verkürzt ausfallen. Wir hoffen hier zukünftig auf eine größere Bandbreite dank einer wachsenden Bereit-

schaft seitens der Kollegenschaft, Qualifikationsarbeiten aus diesen schwächer vertretenen Feldern bei der Stiftung einzureichen.

Auch hinsichtlich der Kommentare lässt sich eine bemerkenswerte Vielfalt feststellen. Teilweise führen diese die inhaltlichen Fragestellungen weiter, teils nehmen sie aber auch die Perspektive einer übergeordneten Sichtweise ein. Teils nutzen sie den vorgelegten Text als kritikbedürftige kontrastive Kulisse, vor der sie ihre eigene Position entfalten, und teils vertiefen sie den vorgetragenen Gedankengang oder nehmen sie ihn zum Anlass für einen kreativen Perspektivenwechsel. Und auch hinsichtlich der Verallgemeinerbarkeit der zu kommentierenden Thesen finden sich kritische Töne, aber ebenso viel Zustimmung.

Spätestens hier wird es Zeit für eine selbstkritische Nabelschau der beiden Herausgeber. War diese Vielfalt zu erwarten? Hätten wir uns ein einheitlicheres Bild wünschen sollen und durch restriktivere Vorgaben dieses auch erhalten können? Wir sind hier unschlüssig. Auf der einen Seite belegen die eingereichten Beiträge in ihrer Gesamtheit eine (begrüßenswerte oder beunruhigende?) Vielfalt des Denkens über die Disziplin, andererseits bleibt es nun aber den Leserinnen und Lesern selbst überlassen, sich durch die Fülle der Argumente einen eigenen Weg zu bahnen. Unzweifelhaft jedoch hinterlässt diese Konstellation einen sich immer klarer herauskristallisierenden Diskussionsbedarf.

Und der beginnt schon mit der Frage, ob es überhaupt einen Common Ground gibt bzw. geben kann? Seit der als disruptiv zu bezeichnenden Abwendung von ihrem geisteswissenschaftlich inspirierten Wissenschaftsverständnis in den späten 1960er-Jahren (Dahmer, Klafki & Weniger 1968; Roth 1963, siehe hierzu auch den Kommentar von Neuweg) hat die Disziplin (nicht nur die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sondern die Erziehungswissenschaft als Ganze) nicht mehr zu einem metatheoretischen Grundlagenkonsens gefunden (ähnlich auch andere Sozialwissenschaften; vgl. Prolog, S. 13 ff.). Braucht es ihn überhaupt? Unseres Erachtens wäre solch ein Konsens für die Binnen- und die Außenlegitimität unverzichtbar (siehe auch den Kommentar von Minnameier in diesem Band sowie Reinisch 2009).

Mit Blick auf unsere Disziplin muss man sich weiterhin vor Augen führen, dass die Bildungsforschung im Allgemeinen und die Berufsbildungsforschung im Besonderen schwierigeren Bedingungen unterliegt als z. B. die medizinische Forschung. Nicht umsonst hat David Berliner die Bildungsforschung als „the hardest science of all“ bezeichnet (2002). Er führt hier Aspekte wie die Kontextabhängigkeit/Kontextspezifität (Power of Contexts), eine Vielfalt von Interaktionen (Ubiquity of Interactions) sowie die geringe Halbwertszeit des Wissens (Decade by Findings Interactions) an. All diese Aspekte, die darauf hinweisen, dass der Gegenstand der Forschung selbst sich im Wandel befindet, erschweren die Generalisierbarkeit und Replizierbarkeit von Befunden. Die Frage wäre, ob es nicht auch für die (Berufs-)Bildungsforschung wenigstens einige stabile und sich nicht oder nur langsam wandelnde Phänomene gibt (beispielsweise Lernen, Reifung oder Generationendifferenzen). Dies wäre zu klären.

Unabhängig davon kann man zusammenfassend festhalten – und entsprechende Überlegungen finden sich auch in einigen der in diesem Band versammelten Beiträ-

gen –, dass es die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als vergleichsweise kleine Disziplin nicht geschafft hat, einen Mainstream auszubilden, der sich von abweichenden Strömungen allenfalls begleiten/anregen lässt. So besteht letztlich das Risiko, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sich in ihrer Vielfalt auflöst und in die Außenbereiche von Nachbardisziplinen diffundiert bzw. von dort her absorbiert wird. Einige Lehrstuhlbesetzungen scheinen diesen Trend jetzt schon zu verstärken. Andererseits: Ist Disziplinierhaltung überhaupt ein respektables/tragfähiges oder doch nur ein „standespolitisches“ Argument, das unter dem Aspekt der Erkenntnisproduktion keine Rolle spielen darf? Oder ist die Existenz unserer Disziplin doch so etwas wie die Produktionsstätte eines Produkts, für das es in der Gesellschaft einen Bedarf gibt? Wäre (oder ist) dieses Argument nicht nur für die Sicherung der Außenlegitimität wichtig, sondern sogar nach innen ein Auftrag an die Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sich selbst im Interesse der Gesellschaft zu erhalten – und daher alles zu tun, um ein existenzsicherndes konsensuales Grundverständnis zu entwickeln, das aus eben jenem Diskurs hervorgehen könnte, den wir zu stimulieren versuchen? Wäre das ein realistisches Ziel dieses Diskurses oder müsste er nicht auch in dieser Hinsicht offen sein? Und können wir (nochmals: als kleine Disziplin) den großen gesellschaftlichen Bedarf an allgemeiner ökonomischer Bildung uns zum Gegenstand machen? Oder müssen wir uns wie die „Berufspädagogik“ auf berufliche Bildung beschränken? Wäre eine solche Strategie der „Absteckung eines Territoriums“ überhaupt rational? Liegen Fortschrittsfelder nicht gerade in sogenannten Grenzgebieten zwischen den Disziplinen?

Diese und ähnlich gelagerte Fragen treiben uns genauso um wie die Autorinnen und Autoren dieses Bandes. Einige haben uns wissen lassen, dass ihnen die Beschäftigung mit solchen Fragestellungen nicht leichtgefallen sei. Man muss diese Rückmeldungen wohl als einen Hinweis darauf deuten, dass die für jede Disziplin unverzichtbare Grundlagenreflexion in der BWP tatsächlich in den Hintergrund getreten ist. Wir wollten und wollen mit diesem Sammelband einen erneuten Versuch zur „Wiederbelebung der methodologischen Diskussion in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (Zabeck 2009) unternehmen. Die Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung könnte (im Rahmen ihrer Möglichkeiten) die hier „angezettelte“ Fortsetzung dieses Diskurses etwa mit einer Folgepublikation unterstützen und damit auch zukünftig ein Forum für solche Diskurse bieten. Wir sind gespannt, was die Zukunft uns diesbezüglich noch alles bringt und wie sich der Diskurs entwickelt.

Literaturverzeichnis

- Beck, K. (2020): Das Präzisionsparadox: Welche Theorien sollen wir in der Berufsbildungsforschung suchen? In K. Heinrichs, K. Kögler & Ch. Siegfried (Hrsg.), *bwp@ Profil 6, Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung*. Online: https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/beck_profil6.pdf

- Beck, K. & Krumm, V. (Hrsg.) (2001). *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung*. Leske + Budrich.
<https://doi.org/10.1007/978-3-663-10645-6>
- Berliner, D. C. (2002). Comment: Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31(8), 18–20. <https://doi.org/10.3102/0013189X031008018>
- Dahmer, I., Klafki, W. & Weniger, E. (1968). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche*. Beltz.
- Gravert, A. (2022). *Themenkarrieren in der Wissenschaft. Die Entstehung der Themen Stadt-schrumpfung und Klimawandel in der Raumforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35689-7>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Reinisch, H. (2009). Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Anmerkungen aus wissenschaftssoziologisch inspirierter Sicht. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 16, 1–17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch_bwpat16.pdf
- Roth, H. (1963): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. *Die Deutsche Schule*, 55(3), 109–119.
- Seifried, J. (2020). Publish or Perish? Einige Überlegungen zum Publikationsverhalten in Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf Basis der Untersuchung von Söll, Reinisch und Klusmeyer 2014. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116(1), 3–21. doi: 10.25162/zbw-2020-0001
- Zabeck, J. (2009). Über die Chancen einer Wiederbelebung des methodologischen Diskurses in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In I. Lisop & A. Schlüter (Hrsg.), *Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 121–147). Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.

Autoren

Prof. (em.) Dr. Klaus Beck, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, FB03 Wirtschaftspädagogik. beck@uni-mainz.de; <https://www.wipaed.uni-mainz.de/lehrstuhlteam/beck/>

Prof. Dr. Jürgen Seifried, Universität Mannheim, Fakultät für Betriebswirtschaftslehre, Area Economic and Business Education, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Berufliches Lehren und Lernen. juergen.seifried@uni-mannheim.de; <https://www.bwl.uni-mannheim.de/seifried/team/prof-dr-juergen-seifried/>

Teil III
Die Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung

Die Entstehung und Entwicklung der „Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung“ (2013–2023)

KLAUS BECK

1 Das Stifterehepaar

Als Käthe und Ulrich Pleiß am 8. Juli 2001 ihr Testament niederschrieben, befand sich die Welt, wie wir aus heutiger Sicht sagen würden, noch in einem vergleichsweise geordneten Zustand. Gewiss, die Frage, ob und wann sie das überhaupt jemals gewesen sei, wird kaum zu beantworten sein. Aber aus der Perspektive des Stifterehepaars, das sich an jenem Sonntag anschickte, über seinen Nachlass zu bestimmen, dürften die Zeitläufte zwar nicht als stabil erschienen sein, aber im deutschen und zentraleuropäischen Umfeld doch auf die mittlere Frist einigermaßen absehbar. Nach den Erfahrungen, die beide – geboren Anfang der 1920er-Jahre (siehe Abb. 1) – während der Turbulenzen des Zweiten Weltkriegs machen mussten, konnten sie im Blick auf das, was sie danach und bis zu jenem Sonntag erlebt hatten, als einen vergleichsweise beständigen und gegen große Weltkatastrophen eher abgesicherten Lauf der Dinge betrachten. Dass sie in dieser Hinsicht gleichwohl keineswegs naiv waren, zeigt sich auch in einigen Formulierungen ihres Testaments, in dem Regulierungen für unvorhersehbare Entwicklungen mit bedacht worden sind.



Abbildung 1: Personalausweise des Stifterehepaars

Ohne dass die Lebensläufe der Käthe, geb. Rausch, und des Ulrich Pleiß ausführlich geschildert werden können, seien hier wenigstens die wichtigsten Stationen kurz nachgezeichnet.¹ Geboren wurde *Käthe Anna Hulda* am 15.04.1922 in Neustadt an der Orla im Osten Thüringens. Über ihre Biografie bis zur Heirat mit *August Ulrich Pleiß* ist leider nur wenig bekannt. Erst danach wissen wir etwas über ihren weiteren Lebens-

1 Eingehendere Schilderungen zu Ulrich Pleiß finden sich in Dauenhauer 1988, Zabeck 2003, Brozinski 2019.

weg, und dies auch nur deshalb, weil Käthe Pleiß sich stets an der Seite ihres Mannes befand, dessen Karriere sie unter Zurücksetzung aller womöglich abweichenden, jedoch zumindest im Bekanntenkreis niemals geäußerten Vorstellungen, treulich und fürsorglich begleitete.² Bekannt ist aber immerhin, dass sie an der Freien Universität zu Berlin ein Studium mit dem Abschluss Diplom-Handelslehrer erfolgreich absolvierte und dabei auch ihrem späteren Mann begegnete, der ebenfalls dort als Student der *Betriebswirtschaftslehre* eingeschrieben war (Wintersemester 1951/52 bis Sommersemester 1958). Sie hatte also durchaus auch einen eigenen, inhaltlich engen Bezug zur Wirtschaftspädagogik, weshalb es ihr nicht sehr schwergefallen sein dürfte, nach ihrer kinderlos geliebten Ehe dieser Disziplin das gemeinsame Vermögen zu widmen, das hauptsächlich aus einem schön gelegenen Haus in Essingen, im Landkreis Südliche Weinstraße, nahe Landau, bestand, und dessen großer Garten mit seinen („autarkie-verdächtigen“) Anpflanzungen sich ihrer intensiv sorgsam und kundigen Zuwendung erfreuen konnte – eine Neigung, die auch Ulrich Pleiß teilte.



Abbildung 2: (a) Ulrich Pleiß 1961; (b) Käthe Pleiß (mit Klaus Beck) ca. 1975; (c) Ulrich Pleiß 2003³

Ob sie im Anschluss an ihr Studium auch ein Referendariat durchlaufen hat, ist nicht mehr zu ermitteln. Aber berufstätig ist sie in den Zeiten ihrer Ehe offenbar niemals gewesen. Das war, wirtschaftlich gesehen, auch nicht erforderlich und könnte viel-

2 Diese und weitere Einzelheiten verdanken wir den Berichten des Ehepaars Inge und Dipl.-Hdl. Peter Brozinski, der Letztere von 1971 bis 1974 selbstständiger, fachlich Ulrich Pleiß zugeordneter wissenschaftlicher Angestellter an der damaligen Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz (EWH), Abteilung Landau. Beide standen über viele Jahre im persönlichen Kontakt zum Ehepaar Pleiß.

3 Nachweis: Aus Privatbeständen (a) von Prof. Dr. Reinhard Czycholl, Gristede; (b) und (c) von Inge und Dipl.-Hdl. Peter Brozinski, Worms (s. FN 2).

leicht sogar damit zu tun haben, dass der traditionsbewusste Ehemann darauf hielt, allein für den Unterhalt der Eheleute aufkommen zu können. Im gemeinsamen Testament gesteht Ulrich Pleiß jedoch auch, dass er seinen Beruf „ohne die tatkräftige Hilfe meiner Ehefrau nicht hätte ausüben können“ (Anlage 3, Blatt 6, Ziff. 9). In der Tat haben beide, so berichten es Inge und Peter Brozinski (siehe Fußnote 2), eine wunderbare Ehe geführt, in der keines ohne den anderen sein konnte. Nach dem Tod seiner Frau brach Ulrich Pleiß alle Außenkontakte ab. Es gehe ihm sehr schlecht, ließ er die Freunde wissen. Gestorben ist Käthe Pleiß im September oder Oktober 2007⁴, sechs Jahre vor dem Tod ihres Mannes, dem am Ende, nachdem er schwer erkrankt war und eine Beinamputation über sich hatte ergehen lassen müssen, in einem Landauer Pflegeheim am 17. Februar 2013, fast 90-jährig, ein beklagenswertes, einsames Ende beschieden war.



Abbildung 3: Grabplatte auf dem Friedhof in Essingen

Begonnen hatte sein Leben – vor genau 100 Jahren! – im April 1923 in Ducherow, im vorpommerschen Mecklenburg etwa zwischen Greifswald und Stettin gelegen, als Kaufmannssohn, der nach absolvierter Mittelschule (1933–1939) eine kaufmännische Lehre absolvierte (1939–1941), dann jedoch in den Krieg ziehen musste, aus dem er nach zweijähriger Gefangenschaft in den USA 1946 heimkehrte. Zwei Jahre später konnte er das Abitur nachholen und an der FU Berlin Betriebswirtschaftslehre (Examen 1955⁵) und anschließend Wirtschaftspädagogik beim damaligen Privatdozenten und Lehrstuhlvertreter Alfons Dörschel studieren (Examen 1957). Es folgte eine Assistentur an dessen wirtschaftspädagogischem Lehrstuhl⁶ und das Referendariat (1958–

4 Dieser Zeitraum erschließt sich aus dem Datum der aus diesem Anlass erfolgten amtlichen Testamentseröffnung vom 16.10.2007.

5 Thema der Diplomarbeit: „Der Skonto im Rechnungswesen“, veröffentlicht in Zeitschrift für Betriebswirtschaft 1957.

6 Diese Zuordnung war allerdings lediglich von formal-haushaltstechnischer Bedeutung. De facto arbeitete Pleiß unter der Ägide des Institutsvorstands Erich Kosiol, in dessen Zuständigkeit die Verwaltung der vakanten, von Alfons Dörschel lediglich vertretenen wirtschaftspädagogischen Professur fiel.

1960⁷). Parallel dazu wurde er 1959 mit einer betriebswirtschaftlichen Doktorarbeit⁸ an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der FU promoviert, die damals insbesondere von dem einflussreichen, auch Ulrich Pleiß nachhaltig beeindruckenden Erich Kosiol geprägt war. Die Voraussetzungen für eine weitere ungebrochene universitäre Laufbahn waren damit erfüllt. Sein Weg führte ihn nach einer zehnjährigen Beschäftigung als Wissenschaftlicher Assistent an der FU⁹ an die Ruhr-Universität Bochum, wo er die Stelle eines akademischen (Ober-)Rats bekleidete, dann von 1969 bis 1971 nach Göttingen zur Vertretung des dort vakanten wirtschaftspädagogischen Lehrstuhls und anschließend nach Worms, wohin er einen Ruf auf die neu geschaffene Professur für „Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre“ erhalten hatte.

Am Standort Worms war eine Abteilung der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz (EWH) angesiedelt, die ihrerseits aus einer just 1969 erfolgten Zusammenlegung ehemaliger Pädagogischer Hochschulen hervorgegangen war. Noch 1970, also während seiner Göttinger Zeit, hatte sich Ulrich Pleiß an der FU für Wirtschaftspädagogik habilitiert mit einer Arbeit über „Die wirtschaftspädagogische Disziplinenbildung an deutschsprachigen wissenschaftlichen Hochschulen“ – eine Thematik, zu der er als der wissenschaftshistorisch interessierte Forscher die bis heute wichtigsten und bedeutendsten Beiträge vorgelegt hat. 1979 wurde die Abteilung Worms und mit ihr der Lehrstuhl Pleißens nach Landau verlegt. Einem ehrenvollen Ruf an die Universität Graz, der ihn 1975 erreichte, hatte er widerstanden, vielleicht auch, weil dabei seine Frau Käthe, die sich mit dem südpfälzischen Standort und dem Essinger Garten angefreundet hatte, ausnahmsweise ein gewichtiges Wörtchen mitgeredet hat. So blieb er bis zu seiner Emeritierung im Jahr 1991 seiner „neuen“ pfälzischen Heimat treu.

Im Jahr 1990 machte die rheinland-pfälzische Bildungspolitik der Sonderkonstruktion EWH ein Ende und wandelte sie in die Universität Koblenz-Landau um, deren Präsidialamt in der geografischen Mitte zwischen beiden, nämlich in Mainz, angesiedelt wurde. Das ist der Grund dafür, dass dort auch die *Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung* ihren rechtlichen Sitz erhalten hat.¹⁰

Als Professor der Wirtschaftspädagogik hat sich Ulrich Pleiß, dessen Investitur in die gerade aufbrechenden hochschulpolitischen Unruhen (die sog. „Studentenrevolte der 1968er“) fiel, stets aus den mit ihnen verbundenen Konflikten heraushalten kön-

7 Thema der Hausarbeit: „Einstellungen von Banklehrlingen zur Berufsschule“, veröffentlicht in *Wirtschaft und Erziehung* 1961.

8 Thema der Dissertation: „Die freiwilligen sozialen Leistungen der Industrie – Eine phänomenologische und begriffsanalytische Betrachtung“, veröffentlicht 1960 bei Duncker und Humblot, Berlin. – Kosiol habe, so berichtete Pleiß Herrn Brozinski (siehe Fußnote 2) mit süffisantem Unterton, stets nach erfolgreicher Promotion zu sich nach Hause auf einen Kaffee eingeladen, allerdings niemals unter Einschluss der Ehefrau oder gar Freundin des Promovenden; die sei erst nach abgeschlossener Habilitation willkommen gewesen.

9 Zuletzt bei Herwig Blankertz, der 1964 auf den vakanten, von Dörschel zuvor vertretenen Lehrstuhl berufen worden war.

10 Weitsichtig heißt es dazu in der testamentarischen Verfügung des Stifterehepaars allerdings, dass dieser Sitz „z. Zt. Mainz“ sei. Tatsächlich hat inzwischen der rheinland-pfälzische Landtag erneut ein hochschulpolitisches Revirement beschlossen, das den bisherigen Campus Landau ab dem 1. Januar 2023 mit der TU Kaiserslautern zur „Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau“ (RPTU) verschmilzt und die Fortexistenz des Mainzer Präsidialamts erübrigt. Trotz dieser Wendung der institutionellen Bedingungen hat der Stiftungsvorstand beschlossen, den Sitz der Stiftung zumindest vorerst in Mainz und damit auch in Rheinland-Pfalz als „Konstante“ in den sich möglicherweise auch künftig ändernden Hochschulkonstellationen zu belassen.

nen, was auch damit zusammenhing, dass er zu keiner Zeit Verantwortung für die Gestaltung eines Diplom-Studiengangs Wirtschaftspädagogik zu tragen hatte. Seine Stellung erlaubte es ihm, Distanz zu wahren und seiner strengen Auffassung von Wissenschaft als Aufgabe deskriptiver Genauigkeit und verstehender Deutung der untersuchten Fragestellungen zu folgen. „Ulrich Pleiss ist“, so beschreibt es anlässlich dessen 80. Geburtstag Jürgen Zabeck (2003, S. 128), „in unserer Disziplin einen eigenen Weg gegangen.“ Das äußerte sich auch darin, dass er mit seiner Lehre in Worms und Landau stets wirtschaftswissenschaftliche *und* wirtschaftspädagogische Inhalte zu vertreten hatte, beides in Studiengängen, die nicht auf ein berufs-, sondern ein allgemein-schulisches Lehramt vorbereiteten.

Diese Umstände spiegeln sich in den Publikationen aus seiner Feder, die sich neben den bedeutenden historiografischen Arbeiten mit den wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftspädagogischen Schwerpunkten der Haushaltung und der Konsumentenerziehung im Rahmen einer allgemeinen Arbeitslehre befassen, dabei und daneben sich um scharfe und klare Begriffsbestimmungen im oftmals umgangssprachlichen Mäandern des disziplinären Jargons bemühen und nicht zuletzt unter einer methodologischen Perspektive zu ansonsten in der Disziplin auch gegenwärtig noch eher ungewohnter wissenschaftstheoretischer Klarheit in der Einordnung disziplinärer Standorte und Standpunkte gelangen (vgl. das Schriftenverzeichnis in Anlage 1). Besonders erwähnenswert ist an dieser Stelle die Tatsache, dass mit nur drei Ausnahmen alle seine Publikationen in Alleinautorschaft entstanden sind (s. Anlage 1, Nr. 4, S. 47, 57).¹¹

Wer das wissenschaftliche Publikationsgeschäft kennt, wird mit großer Bewunderung auf Pleißens Leistung als Reihenherausgeber schauen. Innerhalb einer eher kurzen Spanne von 14 Jahren hat er 30 Bände zur Veröffentlichung gebracht, die aufs Ganze gesehen den Gang der Diskussionen vor allem in der Didaktik der Wirtschaftslehre umfassend dokumentieren (s. das Verzeichnis in Anlage 2, Teil A). Die Bezeichnung „Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung“, die er der in unserer Disziplin einmalig dicht besetzten Reihe gegeben hat, hebt diesen Fokus plastisch hervor. Dieses Projekt ist ihm über die Jahre ganz besonders ans Herz gewachsen. Und das ist auch der Grund dafür, dass im handschriftlichen Testament seine Fortführung als ein besonderes Anliegen zum Ausdruck gebracht wird: „Zu besorgen ist der Erhalt und die Weiterentwicklung der von mir begründeten Schriftenreihe“ (Anlage 3, Blatt 4, Buchst. f).

Anlässlich Pleißens 65. Geburtstags charakterisierte Erich Dauenhauer, sein langjähriger Landauer Kollege, den aus Deutschlands fernem Nordosten stammenden Ulrich Pleiß mit den folgenden Worten:

¹¹ Offenbar ist Ulrich Pleiß ein außerordentlich disziplinierter Arbeiter gewesen, der schon sehr früh morgens am Schreibtisch saß. „Meine Frau und ich“, so lud er die Brozinskis, mit denen die Pleißens, wie erwähnt, ein freundschaftliches Verhältnis pflegten, eines Tages rücksichtsvoll ein, „würden gerne mit Ihnen am Sonntagmorgen wandern gehen. Nun weiß ich, dass Ihre Frau gerne ausschläft. Wie wäre es also um 7:30 Uhr in Münster am Stein?“ So früh seien sie, weil man zu diesem Treffpunkt erst noch ein ganzes Stück zu fahren hatte, lange nicht aufgestanden, berichten Brosinskis (s. Fußnote 2). – Sitzungen und Besprechungen, in denen mehrere Teilnehmer längliche und lautstarke Diskussionen führten, waren ihm zuwider: „Eine Bahnhofshalle ist demgegenüber ein Ort stiller Einkehr“, soll er Herrn Brozinski in seiner sanft ironischen Art hinterher immer wieder geklagt haben.

„Hervorgehoben seien sein allzeit freundliches, auf angenehme Distanz achtendes Interesse; seine beharrliche Vorliebe für ein Arbeiten in der ‚stillen Gelehrtenstube‘; seine preußische Dienst- und Rechtsauffassung und nicht zuletzt seine Leidenschaft, den Dingen bohrend auf den Grund zu gehen. ... Schlechterdings unvorstellbar ist es, Ulrich Pleiß in brisante bildungspolitische Kontroversen verwickelt zu sehen“ (1988, S. 12).

Und doch zeigt sich auch ein streitbarer Zug in Pleißens Naturell, den Dauenhauer ebenfalls schildert und dessen Anlass damals weit über die Landauer Hochschule und Rheinland-Pfalz hinaus zum Thema erregter Diskussionen und kollegialer Solidaritätsbekundungen wurde. Mit Billigung des zuständigen Ministeriums wollte sein Fachbereich ihm und seinem Kollegen Dauenhauer vorschreiben, eine nicht in ihre fachliche Kompetenz fallende Lehrverpflichtung zu übernehmen. Nach erfolglosem Protest sahen sich beide genötigt, dagegen vor Gericht zu ziehen. Am Ende eines sich lange hinschleppenden Verfahrens setzte das Urteil sie schließlich ins Recht. Dauenhauer nimmt diese einschneidende Erfahrung zum Anlass, in seiner Laudatio folgendermaßen fortzufahren:

„Für das rechtsempfindliche Naturell von Ulrich Pleiß ging es um mehr als nur um die Wahrung eines wohl erworbenen Statusrechts: Der Gang der Wissenschaft als Lebensaufgabe kann, so seine aus langer akademischer Tradition gewachsene Auffassung, nicht einem sachfremden Organ- und Obrigkeitsgebot unterworfen werden. Das Ethos der Wahrheitssuche ist nicht zu verordnen, es gewinnt Gestalt in höchstpersönlicher Forschungs- und Lehrarbeit, deren Schwerpunkte sich erst allmählich herausbilden. Für die Gültigkeit dieses wissenschaftlichen Prozesses stehen Person und Werk des Jubilars“ (ebd.).

Dem kann der Verfasser dieser Zeilen, der das Glück hatte, dem Stifterehepaar bei mehreren Gelegenheiten zu begegnen und dabei die empathische Zugewandtheit von Frau Pleiß ebenso zu erfahren wie die im wechselseitigen Respekt sich anzeigende kollegiale Zuwendung von Herrn Pleiß, nichts hinzufügen.

2 Die Stiftung

2.1 Gründung und Satzung

Das Stifterehepaar hatte in seinem Testament vom 8. Juli 2001 verfügt, dass sein zurückgelassenes Vermögen nach Abzug aller Kosten, die im Zusammenhang mit dem Ableben des letzten Überlebenden entstanden sein werden, in eine Stiftung einzubringen sei. Sie werde als Schlusserbin bestimmt und solle den Namen „Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung“ tragen. Ein Testamentsvollstrecker sei damit zu beauftragen, das dazu Nötige auf den Weg zu bringen. Das zuständige Amtsgericht benannte einen Rechtsanwalt, der die „Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung“ mit Wirkung vom 2. Juli 2013 als *rechtsfähige öffentliche Stiftung des bürgerlichen Rechts* förmlich begründete (vgl. die Urkunde in Anlage 4) und in Auslegung der Testamentsvorschrift zur Besetzung des Stiftungsvorstands (vgl. Anlage 3, Blatt 5–6) mit Schreiben vom 03.07.2013 die folgenden

von den Erblässern genannten Personen zu Vorstandsmitgliedern bestellte¹² und zum 22.07.2013 zu einer konstituierenden Stiftung lud:

- Prof. Dr. Klaus Beck, Johannes Gutenberg-Universität Mainz
- Sebastian Schecker, Universität Koblenz-Landau, Präsidialamt, im Auftrag der Kanzlerin
- Prof. Dr. h. c. Hermann Stever, Institut für Mathematik, Universität Koblenz-Landau.

Im Rahmen dieser Sitzung wurden der Erstere zum Vorsitzenden, der Zweite zum stellvertretenden Vorsitzenden gewählt. In der unmittelbar anschließenden ersten Vorstandssitzung informierte sich der Vorstand über das verfügbare, über mehrere Konten verteilte Vermögen und fasste Beschlüsse über dessen Zusammenführung und zur Planung der künftigen Vermögensanlage. In der Summe betrug das Gründungskapital 820.858,33 Euro.¹³

Das Stifterehepaar hatte testamentarisch weiterhin die wesentlichen Elemente einer zu erstellenden Satzung verfügt, die vom Testamentsvollstrecker in eine rechtlich vorgeschriebene Form gebracht (s. Anlage 4), der Genehmigungsbehörde vorgelegt und von ihr genehmigt worden war (s. Anlage 5). Hervorzuheben sind die folgenden, das Stiftungsvermögen und den Stiftungszweck betreffenden Bestimmungen:

- Die Vermögensanlage hat risikoarm zu erfolgen; insbesondere sind Wertpapiere aller Art nicht zulässig. Erwünscht ist materiale Substanzerhaltung (Anlage 3, Blatt 3, Ziff. 7c und Anlage 4, Satzung § 4).
- Die Wissenschaftsförderung soll im Feld der Wirtschaftspädagogik, ihrer Unter- und Nachbargebiete durch die Auszeichnung erbrachter Leistungen insbesondere des wissenschaftlichen Nachwuchses erfolgen. Forschungsprojekte und Stipendien sollen nicht unterstützt werden (Anlage 3, Testament Blatt 3–5, Ziff. 7e und 7g und Anlage 4, Satzung § 2 Abs. 2 Buchst. a und b).
- Die von Ulrich Pleiß begründete Schriftenreihe „Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung“ soll für den deutschsprachigen Raum fortgesetzt, „weiterentwickelt“ und zu akzeptablen Kosten, etwa mittels Druckkostenbeiträgen, zugänglich gemacht werden (Anlage 3, Blatt 4–5, Ziff. 7f und Anlage 4, Satzung § 2 Abs. 2 Buchst. c).

12 Die Kanzlerin der Universität Koblenz-Landau und die beiden weiteren Personen waren vom Testamentsvollstrecker mit Schreiben vom 04.04.2013 auf die ihnen zugedachte Aufgabe aufmerksam gemacht und angefragt worden, ob sie zu deren Erfüllung bereit wären. Die Kanzlerin hatte abgelehnt und an ihrer Stelle einen zum Richteramt befähigten juristischen Mitarbeiter des Präsidialamts benannt; die beiden weiteren Personen hatten zugesagt.

13 Für den schwerkranken Ulrich Pleiß war ein gerichtlich bestellter Betreuer benannt worden, der die Geschäfte bis zu dessen Tode führte und anschließend, wie im Testament vorgesehen, den gesamten Nachlass auflöste. Demnach war das bebaute Grundstück zu veräußern, der gesamte Hausrat durch Haushaltsauflösung „zu verwerten“ (Anlage 3, Blatt 2, Ziff. 5), alle „sonstigen Akten und Schriften ... zu vernichten“ (ebd.) und die Bibliothek der Universität Koblenz-Landau „frei anzudienen“ (ebd.). Nach unseren Erkundungen dürfte die Universität die Annahme dieser Bibliothek abgelehnt haben; als Indiz dafür mag gelten, dass eine Recherche in deren Bestand lediglich sechs Pleiß-Titel ausweist. Und vom gesamten Hausrat konnten wir aus der Hand des Betreuers nur noch die beiden übrig geliebten Personalausweise erhalten (s. Abb. 1).

Diese Bestimmungen galt es in der Folgezeit im Stiftungshandeln zu konkretisieren. Dabei erwies es sich als hilfreich, dass zwei der Vorstandsmitglieder (Beck und Stever) das Stifterehepaar noch persönlich gekannt haben und sich vor diesem Hintergrund bemühen konnten, die zu ergreifenden Maßnahmen im Sinne der Erblasser und ihrer testamentarischen Verfügungen zu gestalten.

Freilich haben sich die Rahmenbedingungen, unter denen die Stifter im Jahr 2001 ihren letzten Willen gefasst und niedergeschrieben haben, im Verlauf der Zeit in einigen satzungsbedeutsamen Hinsichten substanziell gewandelt. Das machte einige Jahre nach der Gründung eine erste (2018), bald eine zweite (2020) und schließlich eine dritte Satzungsänderung (2023) erforderlich. So wurde infolge der sog. Bologna-Reform die Bezeichnung akademischer Abschlüsse revidiert und das Diplom, auf dessen Erwerb nur noch die zuvor immatrikulierten Studierenden einen Anspruch hatten, durch eine gestufte Bachelor-/Master-Ordnung ergänzt. Im Weiteren hatte die Universität Koblenz-Landau am Campus Landau das Fach Wirtschaftspädagogik eingestellt und Professuren mit dieser (oder einer vergleichbaren) Denomination nicht mehr zur Besetzung ausgeschrieben. Das machte einige Anpassungen des Satzungstexts in den §§ 2 und 7 erforderlich. Zugleich wurde in § 1 (und analog in § 2 Abs. 2 Buchst. a) die Aufzählung der einzelnen Subdisziplinen in einem Oberbegriff zusammengefasst. Die erste Satzungsänderung wurde vom Vorstand am 21.12. 2017 beschlossen und mit Genehmigung der Aufsichtsbehörde (Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD), Trier) am 02.02.2018 in Kraft gesetzt.

Eine zweite Satzungsänderung ist zwei Jahre später angesichts des bevorstehenden Auslaufens (zum 22.03.2020) des Anlagevertrags mit der VR Bank Südpfalz erforderlich geworden, bei der das gesamte Stiftungsvermögen und insbesondere dessen Hauptteil in einem Sparkonto mit steigendem Zinssatz angelegt worden war. Eine Wiederanlage im Sparkonto bei inzwischen auf null gesunkenen Zinsen wäre mit § 4 Abs. 2 Satz 1, in dem die Forderung auf „ertragsreiche“ Anlage erhoben wird, in Widerspruch zu Satz 3 geraten, der jegliche Vermögensanlage in Wertpapieren verbietet. Nach Beratungen mit der Aufsichtsbehörde empfahl es sich, diesen restriktiven Satz 3 ersatzlos zu streichen. Im gleichen Zuge wurde in § 1 Abs. 3 die Bindung an das Präsidialamt der Universität Koblenz-Landau aufgehoben und „Mainz“ als Sitz der Stiftung bestimmt. Darüber hinaus hatte sich erwiesen, dass sich angesichts der inzwischen bundesweit weiter gewachsenen akademischen Disziplin Wirtschafts- und Berufspädagogik die von den Erblassern in § 2 Abs. 2 Buchst. b eingeräumte Möglichkeit, auch andere Disziplinen zu fördern, erübrigt hatte. Sie wurde ersatzlos gestrichen. Dagegen sollte innerhalb der Wirtschafts- und Berufspädagogik, getreu dem Anliegen, das im Testament auf Blatt 4, Ziff. 7 f mit dem Wunsch für einen kostengünstigen Zugang der Öffentlichkeit zu „Wissenschaftsergebnissen“ zum Ausdruck gebracht wird, eine weitere Publikationsform unterstützt werden können, nämlich die wissenschaftlichen Veröffentlichungen der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik, insbesondere deren Jahrbücher – dies allerdings nur im Rahmen dessen, was die Stiftung *nach* Erfüllung ihrer weiterhin geltenden Hauptaufgaben (Preise für hervorragende Arbei-

ten und Weiterführung der Pleiß-Reihe) leisten kann. Diese Änderungen wurden vom Vorstand am 19.12.2019 beschlossen und von der ADD am 28.01.2020 in Kraft gesetzt.

Die dritte Satzungsänderung wurde durch Beschluss der Landesregierung Rheinland-Pfalz ausgelöst, die Universität Koblenz-Landau zugunsten der neuen RPTU aufzulösen. Zu entscheiden war, dass der Stiftungssitz dennoch weiterhin in Mainz angesiedelt bleiben (§ 1) und an wen bei ihrer möglichen Auflösung das Restvermögen fallen sollte (§ 12). Zum Letzteren wurde beschlossen, dass der „Vermögensanfall“ ungeachtet dieser und weiterer Reformen dem Standort Landau, Pleißens Wirkungsstätte, zugutekommen muss. Im Rahmen dieser Änderungen wurde zugleich die Vorschrift für die Zusammensetzung des Stiftungsvorstands (§ 7 Abs. 1) so angepasst, dass künftig bei Bedarf die Anbindung an eine bestimmte Universitätsleitung (aktuell das Kanzleramt der RPTU) zugunsten einer systematisch orientierten Verbindung mit der Disziplin „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ gelöst werden kann. Dem lag die Überlegung zugrunde, dass das Stifterehepaar im Zweifel der Fachanbindung gewiss den Vorzug vor der Ortsanbindung hätte geben wollen.

2.2 Der Vorstand

Vom Vorsitzenden wurden bei Bedarf Sitzungen einberufen, ggf. auch Umlaufbeschlüsse veranlasst. In den zehn Jahren seit Gründung der Stiftung wurden 23 Sitzungen, davon nach Beginn der Corona-Pandemie neun in Form von Audio- bzw. Video-Konferenzen, abgehalten sowie zwölf Umlaufbeschlüsse veranlasst.

Gemäß § 7 Abs. 2 endet die Amtszeit der Vorstandsmitglieder nach fünf Jahren. Zum Ende der ersten Periode hat Professor Stever seinen Rücktritt erklärt. Nach vorausgegangenen Beratungen im Vorstand wurde auf Vorschlag des Vorsitzenden in der Sitzung vom 02.05.2018 als sein Nachfolger Prof. Dr. Jürgen Seifried, Universität Mannheim, Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik, Berufliches Lehren und Lernen gewählt. Professor Beck hat zugleich seine Bereitschaft erklärt, für eine zweite Periode zur Verfügung zu stehen. Er wurde erneut bestellt und für das Amt des Vorsitzenden wiedergewählt.

Zum Ende der zweiten Vorstandsperiode am 21.07.2023 hat der bisherige Vorsitzende, Professor Klaus Beck, altershalber sein Ausscheiden aus dem Vorstand erklärt. In der Vorstandssitzung am 27.06.2023 wurde für die dritte Periode das Vorstandsmandat für Professor Dr. Jürgen Seifried sowie Sebastian Schecker erneuert und Professor Dr. Stephan Abele, TU Dresden, in den neuen Vorstand hinzugewählt.

3 Die Hauptaufgaben der Stiftung

3.1 Die Fortführung der Pleiß-Reihe

Es war ein Herzensanliegen von Ulrich Pleiß, dass die von ihm 1982 begründete Reihe „Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung“ nach seinem Tod fortgeführt werde. Der von ihm gewählte Reihentitel war beeinflusst durch die seiner-

zeit aktuellen Thematiken einerseits¹⁴ und sein persönliches Interesse andererseits. Erneut hervorzuheben ist sein ganz ungewöhnlich hohes Engagement, mit dem er seine Herausgeberarbeit betrieben hat. Es gibt im Umfeld der Erziehungswissenschaft kaum ein ebenbürtiges Beispiel dafür, dass in der vergleichsweise kurzen Zeit von 14 Jahren so viele, nämlich 30 Bände einer Reihe erschienen sind.

Nachdem seit dem letzten Band weitere 18 Jahre verstrichen waren und der zuletzt betreuende Verlag sich anschickte, seine Arbeit zu beenden, musste die Reihe für ihre Fortsetzung neu aufgesetzt werden. Nach Auffassung des Vorstands war es geboten, Finanzierung und Editierung zu trennen, um Interessenkonflikte zu vermeiden. Er beschloss daher, die Pleiß-Reihe in die Hände einer unabhängigen Herausgeber-schaft zu geben. Für diese (ebenfalls ehrenamtliche) Tätigkeit konnte er aus dem Bereich „Berufspädagogik“ Frau Professorin Birgit Ziegler, TU Darmstadt, und aus dem Bereich „Wirtschaftspädagogik“ Herrn Professor Gerhard Minnameier, Goethe-Universität Frankfurt, gewinnen.

Mit beiden wurde ein Herausgebervertrag geschlossen, der sie dazu anhält, die Reihe im Sinne ihres Begründers weiterzuführen, und sie zugleich ermächtigt, über die herauszugebenden Bände frei zu entscheiden. Im gegenseitigen Einvernehmen mit dem Vorstand wurde auf Vorschlag der Herausgeber die Reihe in „Beruf – Wirtschaft – Ethik“ umbenannt und beim Verlag wbv, Bielefeld, angesiedelt. Die Stiftung verpflichtet sich ihrerseits, das Erscheinen der einzelnen Bände nach Möglichkeit finanziell zu unterstützen, um so der Disziplin einen niederschweligen Zugang zu diesen Veröffentlichungen zu ermöglichen. Das geschieht zum einen durch Festabnahme und kostenfreie Verteilung der Bände unter den Professuren der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie immer öfter auch dadurch, dass die Bände im Open Access-Format erscheinen und so kostenlos per Download bezogen werden können.

Der Plan, pro Jahr ein bis zwei Bände erscheinen zu lassen, konnte in dieser ersten Dekade nach der Stiftungsgründung erfüllt werden (s. Anlage 2, Teil B). Nicht alle Bände kann die Stiftung subventionieren. So darf satzungsgemäß keine Doppelförderung erfolgen (Anlage 4, § 2 Abs. 2, Buchst. a und b), d. h. Preisträgerinnen oder Preisträger müssen für die Publikation ihrer Arbeit anderweitig Mittel beschaffen, auch wenn sie in der Pleiß-Reihe veröffentlicht werden (was durchaus erwünscht ist). Insgesamt sind für acht der publizierten elf Bände rund 53.000 Euro aufgewendet worden.

3.2 Die Auszeichnung von Qualifikationsarbeiten

Bei dieser Aufgabe konnte sich der Stiftungsvorstand nicht auf eine bereits etablierte Tradition berufen. Es galt, ein Konzept zu entwickeln, das den Stifterwunsch bestmöglich verwirklicht (vgl. Anlage 3, Blatt 5, Ziff. 7g) und zugleich die Ansprüche erfüllt, die

¹⁴ Nach den vorwiegend geisteswissenschaftlich inspirierten Grundlagentexten von Klafki (1963) und Blankertz (1969; zur Kritik Zabeck 1968) hatte sich eine empirisch orientierte Neubesinnung zur „Wirtschaftsdidaktik“ etabliert (Krumm 1973; Reetz & Witt 1974; Zabeck 1976), die Pleiß dazu veranlasst haben dürfte, diesen Topos der Bezeichnung seiner Reihe voranzustellen, mit dem zweiten („Berufsbildung“) das breitere Feld zu öffnen und an dritter Stelle sein eigenes wichtigstes Arbeitsgebiet, die „Konsumentenerziehung“ zu nennen. Die Beschäftigung mit diesem letzteren Bereich war wohl dem Wechsel an die Wormser, später die Landauer Hochschule geschuldet, wo er hauptsächlich in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen tätig war. Mit diesem Arbeitsschwerpunkt gab sich Pleiß ein ganz eigenes und besonderes Profil.

sich aus der Fachperspektive mit einem solchen Konstrukt verbinden. Das bedeutet zum einen, dass die Preisgelder in der Höhe hinreichend attraktiv ausfallen und zum anderen, dass die an die eingereichten Arbeiten anzulegenden Qualitätsstandards das Attribut „hervorragend“ rechtfertigen. Diese Standards sollten nicht einseitig bestimmte thematische oder methodische Zugänge bevorzugen, sondern sicherstellen, dass jeweils innerhalb einer gewählten Frage- bzw. Problemstellung und eines herangezogenen Methodenverständnisses auf hohem Niveau gearbeitet worden ist.

Die Prüfung und Beurteilung von wissenschaftlichen Texten erfolgt am besten im Wege des fachlichen Kollegialitätsprinzips, d. h. durch Vertreterinnen und Vertreter der eigenen Disziplin, die ihrerseits als ausgewiesene und erfahrene Wissenschaftler innerhalb ihres Fachs anerkannt sind. Die Stiftung hat sich, wie bei der Reihenherausgabe, auch hier einem strikten Neutralitätsgebot unterworfen und beschlossen, zur Würdigung eingereicherter Qualifikationsarbeiten eine Jury einzusetzen, die in Anpassung auf die Thematiken der eingereichten Texte immer neu zusammengesetzt wird.

Die Vergabe sollte einmal jährlich stattfinden, um sowohl den damit verbundenen Aufwand als auch die erforderlichen finanziellen Mittel in Grenzen zu halten. Zum ersten Mal erfolgte sie, nachdem noch in 2013 eine öffentliche Auslobung in den facheigenen Medien¹⁵ bekannt gemacht worden war, im Herbst 2014 anlässlich der Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), die an der PH Schwäbisch Gmünd abgehalten wurde. Für die Preise waren – unterschieden nach den beiden Kategorien „Diplom- bzw. Masterarbeiten“ und „Dissertationen oder Habilitationen“ (s. Anlage 3, Blatt 5, Ziff. 7g) – Prämien in drei Rängen vorgesehen worden, die um eine Anreisepauschale für die Preisträgerinnen und Preisträger und einen kleinen Sachpreis ergänzt wurden.¹⁶ Die prämierten Arbeiten waren zuvor von einer dreiköpfigen Jury ausgewählt worden. In den nachfolgenden Jahren waren dazu in Abhängigkeit von den Einreichungen stets personell und zahlenmäßig unterschiedlich besetzte Jurys tätig¹⁷ und die Verleihung der Preise erfolgte – außer während der Pandemie-Restriktionen in 2021 und 2022 – jeweils im Rahmen der nachfolgenden Sektionstagungen an unterschiedlichen Orten im deutschsprachigen Raum. Insgesamt konnte die Stiftung im Verlauf der ersten zehn Jahre ihres Bestehens Preise im Umfang von 71.000 Euro vergeben.

Im Laufe der hier berichteten ersten zehn Jahre der Stiftungsarbeit konnte der Preis der *Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung* in der Fachöffentlichkeit als Hinweis auf die Autorin oder den Autor einer hervorragenden wissenschaftlichen Arbeit einen guten

15 „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“, Online-Zeitschrift „bwp@“ und „Newsletter der Sektion BWP“

16 Die Preisgelder betragen und betragen weiterhin für „Diplom- bzw. Masterarbeiten“ in den Rängen 1. bis 3. 1.500/1.000/500 Euro, für „Dissertationen oder Habilitationen“ 3.000/2.000/1.000 Euro, ebenso die Reisepauschale 150 Euro. Der Sachpreis schloss eine Flasche des auch vom Ehepaar Pleiß sehr geschätzten Pfälzer Weins ein und – angeregt durch das Vorstandsmitglied, Professor Stever, der weltweit bekannteste zeitgenössische Bienen-Forscher – zwei Gläser mit verschiedenen Honigsorten. Nach dem Ausscheiden Stevers 2018 erhielten die Ausgezeichneten statt des Honigs ein eigens hergestelltes Schokoladen-Profilporträt des Stifterehepaars. Mit Beginn der Corona-Phase, in der keine Sektionstagungen stattfinden konnten, musste auch diese Tradition einer eher schmucklosen, gleichwohl offenbar ebenfalls sehr willkommenen Sektflasche weichen.

17 Über ihre Mitglieder und über die jeweiligen Preisträgerinnen und Preisträger berichtet die Stiftung in ihrem Internet-Auftritt (<https://kaethe-und-ulrich-pleiss-stiftung.de>).

Namen erwerben. In Bewerbungen spielt sein Nachweis, der mit einer eigens auch für diesen Zweck gestalteten Urkunde geführt werden kann, durchaus eine bedeutsame Rolle. Bis zum Stand 2022 haben sogar acht der von der Stiftung ausgezeichneten 42 Preisträger und Preisträgerinnen eine Professur im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erreicht. Einen Überblick über die vergebenen Preise gibt die folgende Tabelle.

Tabelle 1: Verteilung der Preise über die Typen der vorgelegten Arbeiten

Jahr	Ort der Preisverleihung	Masterarbeit	Dissertation	Habilitation
2014	Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd	1	3	–
2015	Universität Zürich	3	2	–
2016	Universität Hamburg	2	3	–
2017	Universität Stuttgart	–	3	–
2018	Goethe-Universität Frankfurt	2	–	1
2019	Karl-Fanzens-Universität Graz	1	–	2
2020	online	3	2	1
2021	online	3	3	–
2022	Pädagogische Hochschule Freiburg	3	1	–
2023	Universität Flensburg	3	–	–
Summen		21	17	4

3.3 Die Publikationsunterstützung für das Jahrbuch der Sektion „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“

Ohne Zweifel stand hinter der Stiftungsabsicht des Ehepaars Pleiß der weitergehende Wunsch, den Fortgang der wissenschaftlichen Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu fördern. Das geht auch aus den Überlegungen hervor, die sie im Testament zur Stiftungsgründung festgehalten haben (Anlage 3, Blatt 3, Ziff. 7e). Dort wird gesagt, dass angesichts des schnellen Wandels ein Stiftungszweck nicht ein für allemal festgelegt werden könne: „Wenn sie [die Stiftung] wissenschaftlichen Zwecken dienen soll, so mögen sich erbrachte Leistungen als förderungswürdig empfehlen“ (ebd.). Der eine Typ solcher Leistungen sind die Qualifikationsarbeiten, die mit der Auslobung von Preisen ins Auge gefasst sind. Ein anderer Typ sind die Forschungsberichte, die auf Tagungen vorgetragen und anschließend verschriftlicht werden.

Seit 1998 legt die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE mit einem regelmäßig erscheinenden Jahrbuch Rechenschaft ab über die neueren Befunde und Forschungsergebnisse ihrer Disziplin ebenso wie über Berichte aus laufenden Projekten. Diese Bände dokumentieren in ihrer ständig wachsenden Gesamtheit den Fortgang der Disziplin mit ihren teils wechselnden, teils perennierenden Fragestellungen und machen so einen Teil ihres Profils sichtbar.

Der Vorstand der Stiftung befasste sich in seiner 10. (TOP 8) und 11. Sitzung (TOP 7) in 2019 mit der Frage, ob an die Stelle der Öffnung des Förderungsfelds in Nachbardisziplinen hinein, die sich angesichts des Bedarfs der eigenen Disziplin als kaum erfüllbar erwiesen hatte, als Stiftungszweck auch die Förderung dieses Jahrbuchs treten könne. Die bejahende Entscheidung wurde in die Ende 2019 beschlossene Satzungsänderung aufgenommen, die nun in § 2 Abs. 2, Buchst. c diese Förderung als weiteren Stiftungszweck benennt – mit der Einschränkung, dass dieser Zweck gegenüber der Auslobung von Preisen und der Fortführung der Pleiß-Reihe im Blick auf die verfügbaren Mittel nachrangig erfüllt wird. Seit 2020 trägt die Stiftung zur Veröffentlichung dieses Jahrbuchs jährlich 1.000 Euro bei. Damit folgt sie zugleich dem Gedanken, den das Stifterehepaar mit dem Wunsch der Ermöglichung „moderater Buchpreise“ im Testament niedergeschrieben hat (Anlage 3, Blatt 4, Ziff. 7 f).

4 Perspektiven

4.1 Die Rahmenbedingungen

Ob unser Stifterehepaar mit seinem Hinweis darauf, „bei der heutigen schnellen Entwicklung (lasse; K. B.) sich der Zweck der Stiftung nicht zeitlos und absolut festlegen“ (Anlage 3, Blatt 3, Ziff. 7e), zutreffend geurteilt hat, mag man unterschiedlich beurteilen: Solange es ein akademisches Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – unter welcher Bezeichnung und Schwerpunktsetzung auch immer – gibt, ist zu unterstellen, dass dazu auch eine „zuständige“ wissenschaftliche Disziplin existiert. Und dass das gesellschaftliche Grundproblem, nämlich der Bedarf an einer ausgebildeten Schicht von Arbeitskräften, sich nicht auflösen wird (es sei denn um den Preis eines kulturellen Rückfalls in eine Naturalwirtschaft), ist durch die ihrerseits unverzichtbare gesellschaftliche Arbeitsteilung quasi naturgesetzlich vorgegeben. Insofern dürfte die Besorgnis des Wegfalls der Gründe für eine solche Stiftung unnötig (gewesen) sein: Wo Menschen einer Ausbildung bedürfen, um in einem hoch differenzierten Umfeld von existenziell bedeutsamen Leistungsanforderungen zu bestehen und zu überleben, werden Leistungsanreize und Leistungsbelohnungen als leistungsförderliche Impulse stets einen Beitrag zur besseren Erfüllung gesellschaftlicher und individueller Leistungsbedarfe erbringen. Auf diese in der *conditio humana* gründende Bedingungskonstellation wird man sich verlassen dürfen.

Andererseits erlebt die Welt, während die Stiftung sich gerade anschickt, ihren zehnten Geburtstag zu begehen, eine schwere Erschütterung teils unvorhergesehener, teils absehbarer existenzieller Rahmenbedingungen, wie sie durch einen Krieg in Eu-

ropa mit globalen Versorgungsauswirkungen und gravierenden ökonomischen Folgen einerseits und durch den Klimawandel andererseits krisenhafter lange kaum vorstellbar gewesen ist. Nichts, so erleben es viele Menschen, ist noch verlässlich und die Zukunft erscheint düster.

4.2 Die Aufgaben der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung

Auch die Stiftung ist direkt betroffen, weil ihr Vermögen seit Ende April 2020 – nach Auslaufen des anfangs abgeschlossenen Sparvertrags – in Wertpapieren angelegt ist. Die flächendeckenden Verluste an den Börsen wirken sich auch auf diese Anlageform aus und sie beeinträchtigen sogar die Chancen, das ursprüngliche Stammvermögen zumindest nominell zu erhalten. Eine hohe Inflationsrate zehrt gegenwärtig zudem an seiner Substanz. Zwar hat eine Stiftung die Möglichkeit, auf solche Entwicklungen mit Einschränkungen ihrer Fördertätigkeit zu reagieren. Aber das wären Maßnahmen, die Hand anlegen an ihre zentrale Mission, weshalb in dieser Hinsicht äußerste Zurückhaltung geübt werden sollte. Das gilt, obwohl die Verleihung von Auszeichnungen auch ohne materielle Ausstattung einen beachtlichen symbolischen Wert entfalten kann. Die Wirkung von Belohnungen speist sich jedoch immer und insbesondere auch aus ihren materiellen Beigaben, die für Stiftungen nachgerade konstitutiv sind.

Das Stifterehepaar hat sein Vermächtnis mit der Erwartung verbunden, dass es in der Substanz erhalten bleiben möge (s. Anlage 3, Blatt 3, Ziff. 7c). Auch das rheinland-pfälzische Stiftungsrecht verlangt in § 7 Abs. 2, dass „das Stiftungsvermögen möglichst ungeschmälert zu erhalten“ sei. Dass dies unter Bedingungen, wie sie in diesen Tagen herrschen, nicht sicher gelingen kann, wird zwar durch das einschränkende Adverb „möglichst“ aufgefangen. Eine fortgesetzte Stiftungstätigkeit zulasten des Stiftungsvermögens wäre jedoch dadurch nicht gedeckt und daher unzulässig. Daher wird der Vorstand zwar vorübergehende Wertverluste der Vermögensanlage hinnehmen dürfen, jedoch längerfristig auf geeignete Weise gegensteuern müssen.

Die Förderung der Publikation der Jahresberichte aus der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die satzungsgemäß „nachrangig“ zu betreiben ist (§ 2 Abs. 2, Buchst. c), wäre in Zeiten der Not wohl als Erstes zu reduzieren oder (vorläufig) einzustellen. Da sie, gemessen an den anderen Förderaufwendungen, nur einen sehr geringen Anteil hat, bietet sie jedoch kein substanziell bedeutsames Einsparpotenzial. Anders liegen die Dinge im Blick auf die Pleiß-Reihe. Sie ist ja in ihren Anfängen ohne finanzielle Förderung erschienen. Und die Aufgabe ihrer „Fortführung“ (§ 2 Abs. 2, Buchst. b der Satzung) impliziert nicht die kostenfreie Abgabe einer vom Verlag fest abgenommenen größeren Zahl von Exemplaren eines Bandes. Fraglich ist dennoch, ob diese Reihe sich am Markt bei anderenfalls hohen Buchpreisen heute noch halten könnte – in einer Zeit, in der gerade in der Wissenschaft das auf Papier gedruckte Medium durch einen starken Rückgang gekennzeichnet ist.

4.3 Die Bedeutung der Stiftung für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Dass Wissenschaftsstiftungen in unseren Zeiten eine hohe Bedeutung zukommt, mag allein schon ein Blick auf die Vergabe der Nobel-Preise nahelegen. In Deutschland gibt

es eine Fülle von thematisch mehr oder weniger breit angelegten Stiftungen, teilweise zusammengefasst im „Stiferverband für die Deutsche Wissenschaft“ oder im „Bundesverband Deutscher Stiftungen“. Für die Wirtschaftswissenschaften gibt es bspw. die Erich Schneider-Stiftung (<https://www.vwl.uni-kiel.de/de/erich-schneider-stiftung>), die ebenso wie die *Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung* u. a. Preise für Masterarbeiten und Dissertationen vergibt. Allein in Rheinland-Pfalz haben, wie man dessen Stiftungsverzeichnis entnehmen kann, mehrere hundert Stiftungen für Wissenschaft und Forschung ihren Sitz. Kennzeichnend für diesen Typus ist in aller Regel, dass der Förderzweck auf Dauer gestellt ist und sich so eine „Wahlverwandtschaft“ im Sinne Max Webers (1972, S. 201) zur ebenfalls auf eine endlose Zukunft angelegten Wissenschaft herstellt.

Nicht selten stand im Laufe der langen Stiftungsgeschichte seit der Antike und steht auch heute noch hinter der Begründung solcher Personen-Stiftungen „der Wunsch des Gedenkens über den Tod hinaus“ (Borgolte 2011, S. 310). Ob dies auch für „unsere“ Stiftung gilt, mag dahingestellt bleiben. Dass jedoch mindestens zugleich auch die Förderung der Disziplin, der sich beide Stifterpersonen verbunden fühlten, im Zentrum ihrer Zukunftsvision stand, ergibt sich aus dem Text ihres Testaments unbezweifelbar, insbesondere aus dem von Ulrich Pleiß explizit geäußerten Wunsch, dass die Stiftung „lange der Wissenschaft produktiv dienen (möge), die mein Beruf gewesen ist“.¹⁸

Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist die *Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung* nicht die erste und nicht die einzige. Seit 2002 gibt es den vom (damaligen) „Verband für Lehrer an Wirtschaftsschulen“ eingerichteten Wirtschaftspädagogikpreis der „Stiftung für Wirtschaft und Erziehung“. Im Zentrum ihrer Fördertätigkeit steht heute die Berufsbildungspraxis im Bundesland Baden-Württemberg. Preise für „gestaltungsorientierte Berufsbildungsforschung“, also für die Darstellung durchgeführter Praxisprojekte, vergibt neuerdings ein 2022 gegründeter „Verein zur Förderung der Berufsbildungsforschung in gesellschaftlicher Verantwortung e. V.“, der finanziell vorwiegend vom Bundesverband der Lehrkräfte für Berufsbildung e. V. (BvLB) und vom Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK) getragen wird.¹⁹ Auch von anderen Personen oder Institutionen, wie etwa Universitäten oder Fakultäten bzw. Fachbereichen, wurden und werden immer wieder Preise für berufs- oder wirtschaftspädagogische Qualifikationsarbeiten vergeben. Sie sind aber nicht auf diese Disziplin beschränkt, sondern haben oftmals ihren Schwerpunkt in den Wirtschaftswissenschaften oder erstrecken sich auf alle Fächer, die an einer Universität studiert werden können.²⁰ Oft-

18 Mit dieser Formulierung spielt er vermutlich auf Max Webers gleichnamigen Text (1917/1919) und das darin vertretene Ethos an (vgl. dazu auch Weber 1973, S. 314–315).

19 Ab 2023 startet dieser Verein eine jährliche Preisvergabe für „Forschungsarbeiten“, „die einem gestaltungsorientierten oder verwandten Forschungsparadigma folgen“, d. h. für Arbeiten, die sich auf die „Veränderung der Berufsbildungspraxis“ richten, also nicht zum wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt beitragen, sondern dessen Ergebnisse in einem Praxisfeld gestaltend anzuwenden versuchen (https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/060821/Auslobung_Preis_BBFgesellschaftlicheVerantwortung.pdf). Insoweit handelt es sich hier nicht um einen Wissenschafts-, sondern um einen Praxispreis.

20 Vgl. zum Beispiel die jährliche Preisvergabe für Dissertationen oder künstlerische Abschlussarbeiten aus dem gesamten Fächerspektrum der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (<https://www.uni-mainz.de/presse/56781.php>) oder die von der Alfred Teves-Stiftung ausgelobten Preise für Lehr- und Forschungsaktivitäten im Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften dieser Universität.

mals fokussieren solche Preisauslobungen jedoch ein thematisch eingegrenztes Feld, bevorzugt in den Naturwissenschaften.²¹

Die Wirkungen einer Stiftung wie derjenigen, die von Käthe und Ulrich Pleiß ins Leben gerufen worden ist, dürften, wenn man die gesamte Disziplin „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ in den Blick nimmt, eher im heutzutage sogenannten „weichen“ Bereich liegen. Sie stimulieren mit der Aussicht auf den Erhalt eines Preises das Entstehen herausragender Arbeiten auf den verschiedenen Ebenen akademischer Leistungserbringung. Ein solcher Impuls trifft nicht allein auf die jeweiligen Kandidatinnen und Kandidaten, sondern ebenfalls auf die betreuenden Professorinnen und Professoren, für die es ebenfalls ein durchaus erstrebenswertes Ziel sein kann, solche Absolventinnen und Absolventen gefördert und betreut zu haben. Auf den Urkunden, die seitens der Stiftung ausgehändigt werden, sind stets auch die Namen der Mitglieder der beurteilenden Jury angegeben, die dafür stehen, dass die eingereichten Arbeiten unter anspruchsvollen Bewertungskriterien gesichtet worden sind und nur dann einen Preis zugesprochen bekommen haben, wenn sie das Prädikat „hervorragend“ bzw. „ausgezeichnet“ wirklich verdienten. Das zeigt sich auch darin, dass nicht in jedem Vergabejahr alle verfügbaren Rangplätze besetzt werden (vgl. Tab. 1).²²

Analoges gilt für die Förderung der Pleiß-Reihe. Die Herausgeber genießen in der Disziplin ein hohes Ansehen und achten darauf, dass die Qualität der veröffentlichten Bände dem „*state of the art*“ berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung gerecht wird. In diesem Sinne wirken beide gegebenenfalls auch auf die jeweiligen Herausgeberinnen oder Herausgeber der einzelnen Reihenbände ein, soweit diese als Sammelwerke konzipiert sind. Und mit der Teilförderung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Jahrbücher, die vom Vorstand der Sektion herausgegeben werden, unterstützt die Stiftung auch dessen Bemühungen, hohe Qualitätsstandards an die ausgewählten Texte dadurch anzulegen, dass diese seit mehreren Jahren einem Review-Verfahren unterzogen werden.

Alles zusammen genommen dürfte die *Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung* einen durchaus spürbaren Beitrag zur weiteren Professionalisierung des wissenschaftlichen Nachwuchses der Disziplin erbringen und mit der Förderung und Dissemination qualitativvoller Publikationen einen positiven Einfluss auf die Forschungs- und Diskussionskultur der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nehmen. Und davon sollte auch die Außendarstellung und die Außenwahrnehmung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sowohl im disziplinären Umfeld als auch in der Berufsbildungspraxis und im berufsbildungspolitischen Diskurs, profitieren. Wenn und soweit die Stiftung mit ihrem fortdauernden Wirken diesem Anspruch gerecht zu werden vermag, kann sie sich sicher sein, zugleich im Sinne derjenigen zu arbeiten, denen sie ihre Existenz verdankt: dem Stifterehepaar Dipl.-Hdl. Käthe Pleiß und Professor Dr. Ulrich Pleiß.

21 Siehe etwa die Wissenschaftspreise der „Boehringer Ingelheim Stiftung“ für Chemie, Biochemie, Physiologie biologisch aktiver Moleküle und Systeme und für klinische und theoretische Medizin.

22 Dieser Umstand verdankt sich natürlich zugleich auch der Zahl und Gattung der tatsächlichen Einreichungen.

Quellen

- Blankertz, H. (1969). *Theorien und Modelle der Didaktik*. Juventa.
- Borgolte, M. (2011). Stiftung und Wissenschaft. Historische Argumente für eine Wahlverwandtschaft. *Viator*, 42, 309–320.
- Brozinski, P. (2019). Pleiß, Ulrich. In A. Lipsmeier & D. Münck (Hrsg.), *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens* (S. 411–413). Steiner.
- Dauenhauer, E. (1988). Ulrich Pleiß zum Fünfundsechzigsten. In E. Dauenhauer (Hrsg.), *Wissenschaftsgedanken inmitten des großen Strukturwandels*. Festschrift zum 65. Geburtstag von Ulrich Pleiß. Heft 7 der Schriftenreihe Arbeit, Beruf, Wirtschaft und ihre Pädagogik, hrsg. von Erich Dauenhauer. Erz.wiss. Hochschule Landau (EWH).
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Krumm, V. (1973). *Wirtschaftslehreunterricht*. Klett.
- Reetz, L. & Witt, R. (1974). *Berufsausbildung in der Kritik: Curriculumanalyse Wirtschaftslehre*. Hoffmann & Campe.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Mohr.
- Weber, M. (1973⁵). *Soziologie, Universalgeschichtliche Analysen, Politik* (S. 311–339). Kröner.
- Zabeck, J. (1968). Zur Grundlegung und Konzeption einer Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung In Dr.-Kurt-Herberts-Stiftung zur Förderung von Forschung und Lehre der Wirtschafts- und Sozialpädagogik e. V. Köln (Hrsg.), *Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik* (S. 87–141). Quelle & Meyer.
- Zabeck, J. (1976). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im „Zeitalter des Curriculum“. Zum Problem einer Wirtschaftsdidaktik. In H. Schanz, *Entwicklung und Stand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 213–227). Holland & Josenhans.
- Zabeck, J. (2003). Ulrich Pleiß zum 80. Geburtstag. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99(1), 128–129.

Anlage 1

Schriften von Ulrich Pleiß

Zusammengestellt für 1956 bis 1987 von Robert Weichlein²³, neu gefasst und um bibliographische Angaben vervollständigt sowie ab 1988 ergänzt von Klaus Beck

- | Jahr | Nr. | Titel |
|------|------|--|
| 1956 | (1) | Betriebswirtschaftliche Bildung und Ausbildung als Aufgabe der Hochschule. In Verband deutscher Diplom-Kaufleute (Hrsg.), <i>Ein Halbjahrhundert betriebswirtschaftliches Hochschulstudium. Festschrift zum 50. Gründungstag der Handels-Hochschule Berlin</i> (Bd. 26). Berlin: Verb. Dt. Dipl.-Kfl. |
| 1957 | (2) | Der Skonto in der pagatorischen und kalkulatorischen Rechnung. <i>Zeitschrift für Betriebswirtschaft</i> , 27, 330–343. [Diplomarbeit] |
| 1960 | (3) | <i>Freiwillige soziale Leistungen der industriellen Unternehmung. Versuch einer Wesenserfassung und systematischen Ordnung</i> . Berlin: Duncker & Humblot. [Dissertation] |
| | (4) | Kosiol, E. und Mitarbeiter (Hrsg.). <i>Untersuchungen zur Aufbauorganisation der Arbeitsvorbereitung und des Einkaufs industrieller Unternehmungen</i> . Berlin: Duncker & Humblot.
[Zitat aus dem Vorwort Kosioles (S. 8): „Die erste Überarbeitung erfolgte durch Dr. Ulrich Pleiß, Wissenschaftlicher Assistent am Institut.“] |
| 1961 | (5) | Teilergebnisse einer empirischen Forschung zur Situation der kaufmännischen Berufsschule. <i>Wirtschaft und Erziehung</i> , 13, 502–512. |
| 1963 | (6) | <i>Entwicklung der Diplom-Handelslehrausbildung in Deutschland aus der Sicht des Hochschulortes Berlin</i> . Wirtschaftswissenschaftliche Abhandlungen. Vol. 20. Berlin: Duncker und Humblot. |
| | (7) | Die Forschungsrichtungen der Organisationstheorie. <i>Zeitschrift für Betriebswirtschaft</i> , 33, 665–675. |
| 1964 | (8) | Zur Idee der Kaufmannsbildung im 19. Jahrhundert. <i>Wirtschaft und Erziehung</i> , 16, 60–73. |
| | (9) | Der anthropologische Aspekt einer Organisationstheorie der Unternehmung. Ein Zugang zur Betriebspädagogik. In E. Grochla (Hrsg.), <i>Organisation und Rechnungswesen</i> . Festschrift für E. Kosiol zum 65. Geburtstag (S. 11–52). Berlin: Duncker & Humblot. |
| 1968 | (10) | Der Betrieb als materialer Bezugspunkt wirtschaftsdidaktischer Aussagen. <i>Wirtschaft und Erziehung</i> , 20, 112–126. |
| | (11) | Handelslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik in Österreich. <i>Wirtschaft und Erziehung</i> , 20, 300–310. |

23 Weichlein, R. (1988). Wissenschaftliche Veröffentlichungen von Univ.-Prof. Dr. Ulrich Pleiß, zusammengestellt von Robert Weichlein. In E. Dauenhauer (Hrsg.), *Wissenschaftsgedanken inmitten des großen Strukturwandels*. Festschrift zum 65. Geburtstag von Ulrich Pleiß. Schriftenreihe Arbeit, Beruf, Wirtschaft und ihre Pädagogik, Heft 7 (S. 210–216). Landau: Verlag der EWH. – Die Vollständigkeit dieser Zusammenstellung ist nicht gewährleistet.

- | Jahr | Nr. | Titel |
|------|------|---|
| | (12) | Bildungsorganisation. In E. Grochla (Hrsg.), <i>Handbuch der Organisation</i> (Sp. 311–319). Stuttgart: Poeschel. |
| | (13) | Die Wirtschafts- und Berufspädagogik als Fach bei Doktorpromotionen. Historische Entwicklung und methodologisches Problem. <i>Die Deutsche Berufs- und Fachschule</i> , 64, 81–102. |
| 1969 | (14) | Die Abgrenzung der Wirtschaftspädagogik als aktuelles methodologisches und wissenschaftspolitisches Problem. <i>Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis</i> , 21, 568–584. |
| | (15) | Gedanken zum Verhältnis von allgemeiner und spezieller Organisationstheorie. <i>Zeitschrift für Organisation</i> . Anlässlich des 70. Geburtstags von Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Erich Kosiol, hrsg. von K. Bleicher. <i>Zeitschrift für Organisation</i> , 38, 18–23. |
| 1970 | (16) | Überlegungen zu einer pädagogischen Organisationslehre. <i>Pädagogische Rundschau</i> , 24, 373–389. |
| | (17) | Die Entwicklung der Wirtschaftspädagogik in der deutschsprachigen Schweiz. <i>Wirtschaft und Erziehung</i> , 22, 60–66.
Wiederabdruck in: Die Unternehmung. <i>Schweizerische Zeitschrift für Betriebswirtschaft</i> , 24, S. 259–279. |
| | (18) | Professor Dipl.-Hdl. Horst Grüneberg zum 70. Geburtstag. <i>Wirtschaft und Erziehung</i> , 22, 162–164. |
| | (19) | Handelshochschule. In H. Rombach (Hrsg.), <i>Lexikon der Pädagogik</i> . 2. Bd. (S. 185) [Deutsches Institut für Wissenschaftliche Pädagogik]. Freiburg: Herder.
Wiederabdruck 1973 in <i>Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik</i> (S. 161–162) [bearbeiteter Auszug aus „Lexikon der Pädagogik“. Bd. 1–4, hrsg. v. Willmann-Institut, München – Wien. Freiburg: Herder 1973]. |
| 1971 | (20) | Friedrich Feld und die Begründung der Wirtschaftspädagogik. <i>Die Deutsche Berufs- und Fachschule</i> , 67, 1–13. |
| | (21) | Wirtschaftspädagogik – Geschichte der Wirtschaftserziehung von 1800 bis 1930. In H. Rombach (Hrsg.), <i>Lexikon der Pädagogik</i> . 4. Bd. (S. 371–372) [Deutsches Institut für Wissenschaftliche Pädagogik]. Freiburg: Herder.
Wiederabdruck 1973 in <i>Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik</i> (S. 292–294) [bearbeiteter Auszug aus „Lexikon der Pädagogik“. Bd. 1–4, hrsg. v. Willmann-Institut, München – Wien. Freiburg: Herder 1973]. |
| 1973 | (22) | <i>Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik. Die wirtschaftspädagogische Disziplinengeschichte an deutschsprachigen wissenschaftlichen Hochschulen</i> . Göttingen: Otto Schwartz [Teil der Habilitationsschrift]. |
| | (23) | Stichwort „Handelshochschule“. In o. Hrsg., <i>Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik</i> (S. 161–162). Herderbücherei. Freiburg: Herder. |

- | Jahr | Nr. | Titel |
|------|------|---|
| | (24) | Geschichte der Wirtschaftserziehung von 1800 bis 1930. Abschn. II in Stichwort „Wirtschaftspädagogik, Wirtschaftserziehung“. In o. Hrsg., <i>Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik</i> (S. 292–294). Herderbücherei. Freiburg: Herder |
| 1974 | (25) | Aus- und Weiterbildung, betriebliche. In E. Grochla & W. Wittmann (Hrsg.), <i>Handwörterbuch der Betriebswirtschaft</i> , 4. Aufl., 1. Bd. (Sp. 315–325). Stuttgart: Poeschel. |
| | (26) | Bildungsbetriebe, betriebswirtschaftliche Besonderheiten. In E. Grochla & W. Wittmann (Hrsg.), <i>Handwörterbuch der Betriebswirtschaft</i> , 4. Aufl., 1. Bd. (Sp. 947–958). Stuttgart: Poeschel. |
| 1975 | (27) | Sozialleistungen, betriebliche. In E. Gaugler (Hrsg.), <i>Handwörterbuch des Personalwesens</i> (Sp. 1821–1834). Stuttgart: Poeschel. |
| 1976 | (28) | Funktionale Erziehung und Wirtschaftspädagogik. <i>Die Deutsche Berufs- und Fachschule</i> , 72, 100–118. |
| | (29) | Wirtschafts- und Arbeitslehre – was ist das? <i>Rheinland-Pfälzische Schulblätter</i> , Zeitfragen, 33–36, 41–47, 49–56. |
| | (30) | Wirtschaftshochschulen, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultäten und Fachbereiche. In E. Grochla & W. Wittmann (Hrsg.), <i>Handwörterbuch der Betriebswirtschaft</i> , 4. Aufl., 3. Bd. (Sp. 4564–4573). Stuttgart: Poeschel. |
| | (31) | Wirtschaftswissenschaftliche Hochschulbildung. In E. Grochla & W. Wittmann (Hrsg.), <i>Handwörterbuch der Betriebswirtschaft</i> , 4. Aufl., 3. Bd. (Sp. 4651–4662). Stuttgart: Poeschel. |
| | (32) | Personal- und Sozialaufwand. In W. Bierfelder (Hrsg.), <i>Handwörterbuch des öffentlichen Dienstes</i> (Sp. 1136–1152). Berlin: Schmidt. |
| 1978 | (33) | Das wirtschaftspädagogische Lehrgebiet an den deutschen Hochschulen in der Tschechoslowakei von 1918 bis 1945. <i>Wirtschaft und Erziehung</i> , 30, 123–126. Wiederabdruck in: Bohemia. Jahrbuch des Collegium Carolinum. Bd. 19 (S. 190–196). München: Coll. Carolinum. |
| | (34) | Betriebliche Aus- und Weiterbildung. In E. Grochla (Hrsg.), <i>Betriebswirtschaftslehre</i> . Teil 2 (S. 155–160). Stuttgart: Poeschel. |
| 1980 | (35) | Allgemeines Schulwesen und ökonomische Bildung in Rheinland-Pfalz. <i>Wirtschaft und Erziehung</i> , 32, 13–15. |
| | (36) | Buchbesprechung: Karl Abraham (1978). Betriebspädagogik. Grundbegriffe der Bildungsarbeit der Betriebe und der Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft. Berlin: Duncker & Humblot. <i>Wirtschaft und Erziehung</i> , 32, 30. |
| | (37) | Der monetäre Konsumbegriff als wirtschaftsdidaktisches Problem. <i>Hauswirtschaftliche Bildung</i> , 54, 143–144. |
| | (38) | Karl Abraham und die Betriebspädagogik. <i>Pädagogische Rundschau</i> , 34, 357–379. |
| | (39) | Wirtschaftsorientierte Didaktiken und berufliches Schulwesen. <i>Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik</i> , 76, 405–415. |

- | Jahr | Nr. | Titel |
|------|------|--|
| | (40) | <i>Wirtschaftsorientierte Didaktiken und allgemeines Schulwesen.</i> In Wirtschaft und Beruf. Reihe Unterrichtspraxis (S. 26–36). Baltmannsweiler: Schneider. |
| | (41) | Arbeit – Technik – Wirtschaft als fachwissenschaftliches und didaktisches Interdependenzproblem. In G. Himmelmann (Hrsg.), <i>Arbeit, Technik, Wirtschaft. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Didaktik</i> (117–134). Salzdettfurth: Franzbecker. |
| 1981 | (42) | Zur Verwendungsfähigkeit des ökonomischen Kaufbegriffes als Zielkategorie von Konsumentenerziehung. <i>Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik</i> , 77, 180–192. |
| | (43) | Das Konsumverständnis der Marketingtheorie als wirtschaftsdidaktisches Lernzielproblem. <i>Hauswirtschaft und Wissenschaft</i> [Zeitschrift der Dt. Gesellschaft für Hauswirtschaft], o. Jg., 141–150. |
| | (44) | Marktentnahme als Zielkategorie für konsumorientierte Erziehung. <i>Die Arbeitslehre</i> , 12, 207–214. |
| | (45) | Haushaltsproduktion und Konsumbegriff als Problem lernzielmäßiger Aufschlüsselung von Konsumentenerziehung. <i>Hauswirtschaftliche Bildung</i> , 55, 28–36. |
| 1982 | (46) | <i>Wirtschaftspädagogik – Bildungsforschung – Arbeitslehre.</i> Bd. 1 der Schriftenreihe Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung. Heidelberg: Esprint. |
| | (47) | (mit E. Dauenhauer) Konkret-funktionales Professorenamt entscheidet über Art und Umfang der Lehrverpflichtung. Beschluß des Obergerichtes Rheinland-Pfalz. <i>Mitteilungen des Hochschulverbands</i> , 30(2), 103–105. |
| 1983 | (48) | Haushaltungsunterricht an Volks- und Fortbildungsschulen um die Jahrhundertwende. Zur Entstehungsgeschichte der hauswirtschaftlichen Berufsschule. <i>Die berufsbildende Schule</i> , 34, 639–654. |
| | (49) | Begriffliche Streifzüge zur „Hauswirtschaftlichen Bildung“ aus konsumentenerzieherischem Interesse. <i>Hauswirtschaftliche Bildung</i> , 57, 211–220. [1984, 47–56]. |
| 1984 | (50) | Erich Kosiol zum hochbetagten Geburtstag. Laudatio, <i>Wirtschaft und Erziehung</i> , 36, 48–49. |
| | (51) | Kosioles Ansatz von Betriebswirtschaftslehre im Dienste einer zu konstruierenden Theorie der Konsumentenerziehung. <i>Wirtschaft und Erziehung</i> , 38, 41–45. |
| | (52) | Standeszugehörigkeit und hauswirtschaftliche Bildungsidee um 1900, insbesondere hauswirtschaftliche Kurse und Haushaltungsschulen. <i>Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik</i> , 80, 3–14. |
| | (53) | Buchbesprechung: Gerhard P. Bunk (1982). Einführung in die Arbeits-, Berufs und Wirtschaftspädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer [UTB]. <i>Pädagogische Rundschau</i> , 38, 255–258. |

- | Jahr | Nr. | Titel |
|------|------|--|
| | (54) | Beginn der hauswirtschaftlichen Lehrerinnenbildung für schulentlassene Mädchen in Preußen. <i>Die berufsbildende Schule</i> , 35, 639–655. |
| 1985 | (55) | Zur Entstehung des Standes und der Ausbildung der ersten hauswirtschaftlichen Lehrerinnen. <i>Hauswirtschaftliche Bildung</i> , 59, 3–17. |
| | (56) | Die Anfänge des Haushaltsunterrichts an Mädchenmittelschulen. <i>Hauswirtschaftliche Bildung</i> , 59, 130–136. |
| | (57) | (mit R. Schirmeister) Lehrplanreform und Wirtschaftsbildung an allgemeinen Schulen in Rheinland-Pfalz. <i>Rheinland-Pfälzische Schulblätter</i> , Nov. 1985, Wiss. Beilage, S. 61–64. |
| 1986 | (58) | Wirtschafts- und Berufspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. Eine wissenschaftstheoretische und wissenschaftshistorische Modellstudie. In R. Lassahn (Hrsg.), <i>Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Übergang</i> . Festschrift zum 60. Geburtstag von Gerhard P. Bunk (S. 79–130). Frankfurt: P. Lang. |
| 1987 | (59) | <i>Begriffliche Studien zur Konsumentenerziehung. Wirtschaftspädagogische Überlegungen zur Verwendung fachwissenschaftlicher Konsumbegriffe als leitende didaktische Lernzielkategorie</i> . Bd. 8 der Schriftenreihe Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung. Baltmannsweiler: Schneider. |
| | (60) | Als die Haushaltungskunde in die Höhere Mädchenschule Eingang fand. Der Weg von einem berufserzieherisch begründeten zu einem allgemeinbildenden Fach. <i>Hauswirtschaftliche Bildung</i> , 63, 150–162. |
| | (61) | Zum 75jährigen Jubiläum des Handelslehrerdiploms. <i>Wirtschaft und Erziehung</i> , 39, 399–404. |
| 1989 | (62) | Und dennoch: Diplom-Handelslehrer seit 1912 als Selbstbedienung. <i>Wirtschaft und Erziehung</i> , 41(7–8), 231–239. |
| 1990 | (63) | Wurzeln einer technisch orientierten Betriebspädagogik im südwestdeutschen Raum. In K.-H. Sommer (Hrsg.), <i>Betriebspädagogik in Theorie und Praxis</i> . Festschrift: Wolfgang Fix zum 70. Geburtstag (S. 25–53). Esslingen: DEUGRO. |
| 1993 | (64) | Konsumentenerziehung. Ursprünge, Strömungen, Probleme, Gestaltungsversuche. In H. May (Hrsg.), <i>Handbuch zur ökonomischen Bildung</i> (S. 99–139). 2. Aufl. München: Oldenbourg. |
| | (65) | Friedrich Wilhelm Förster – Ein Moralpädagoge als Wirtschaftspädagoge. In K.-H. Sommer & M. Twardy (Hrsg.), <i>Berufliches Handeln, gesellschaftlicher Wandel, pädagogische Prinzipien</i> . Festschrift für Martin Schmiel zur Vollendung des 80. Lebensjahres (S. 343–369). Esslingen: DEUGRO. |

- | Jahr | Nr. | Titel |
|-------------|------------|---|
| 1996 | (66) | Wirtschaftsorientierte Didaktiken und allgemeines Schulwesen. In K. Beck, W. Müller, Th. Deißinger & M. Zimmermann (Hrsg.), <i>Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung</i> (S. 263–277). Weinheim: Dt. Studienverl. |
| 2000 | (67) | Diplom-Handelslehrer im Spiegel von Fortbildungsschulzeitschriften: Zur Uraltfehde unter Handels- und Gewerbelehrern. <i>Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik</i> , 96(2), 161–189. |
| 2000 | (68) | Wertorientierte „haushälterische“ Wirtschaftspädagogik. In Ch. Metzger, H. Seitz & F. Eberle (Hrsg.) (2000), <i>Impulse für die Wirtschaftspädagogik</i> (S. 133–154). Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Dres. h. c. Rolf Dubs. Zürich: Verl. D. Schweizerischen Kfm. Verbandes. |

Anlage 2, Teil A

Schriften der von Ulrich Pleiß herausgegebenen Buchreihe
 „Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung“
 (erschienen von 1982 bis 1995)

Band Titelnachweis

- 1 **Pleiß, U. (1982).** *Wirtschaftspädagogik – Bildungsforschung – Arbeitslehre.* Heidelberg: Esprint.
- 2 **Weichlein, R. (1982).** *Sonderregelungen zur Berufsbildung Behinderter gemäß Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung.* Heidelberg: Esprint.
- 3 **Müller, W. (1983).** *Die Förderung der Berufsreife und der Berufswahlreife. Empirische Untersuchung zur erzieherischen Wirksamkeit der vorberuflichen Förderung berufs(wahl-)unreifer Jugendlicher.* Heidelberg: Esprint.
- 4 **Weibel, B. (1984).** *Differenzierung der Berufsausbildung. Ein Beitrag zur bildungsplanerischen Diskussion um strukturelle Voraussetzungen eines zweckrationalen gestalteten Bildungswesens.* Heidelberg: Esprint.
- 5 **Lackermair, J. (1984).** *Die Normenorientiertheit von Wirtschaftserziehung. Wirtschaftspädagogische Überlegungen zur subjektivierten Verbindlichkeit wirtschaftserzieherisch relevanter Normen.* Heidelberg: Esprint.
- 6 **Zabeck, J. (1984).** *Didaktik der Berufserziehung.* Heidelberg: Esprint.
- 7 **Kiehn, L. (1986).** *Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf anthropologischer Grundlage. Gesammelte Abhandlungen,* hrsg. von Jürgen Zabeck. Baltmannsweiler: Schneider.
- 8 **Pleiß, U. (1987).** *Begriffliche Studien zur Konsumentenerziehung. Wirtschaftspädagogische Überlegungen zur Verwendung fachwissenschaftlicher Konsumbegriffe als leitende didaktische Lernzielkategorie.* Baltmannsweiler: Schneider.
- 9 **Dürr, W., Merckens, H. & Schmidt, V. (Hrsg.) (1987).** *Unternehmenskultur und Sozialisation: Bericht über einen Workshop an der Freien Universität Berlin.* Baltmannsweiler: Schneider.
- 10 **Peege, J. (1987).** *Der Betrieb im dualen System der Berufsbildung.* Baltmannsweiler: Schneider.
- 11 **Becker, M. (1988).** *Industrielle Arbeit und Bildung. Gegenseitige Abhängigkeiten, Gestaltungskriterien und Entwicklungstendenzen.* Baltmannsweiler: Schneider.
- 12 **Peege, J. (1988).** *Die Berufsschule im dualen System der Berufsbildung.* Baltmannsweiler: Schneider.
- 13 **Dürr, W., Liepmann, D. & Merckens, H. (Hrsg.) (1988).** *Personalentwicklung und Weiterbildung in der Unternehmenskultur.* Baltmannsweiler: Schneider.
- 14 **Becker, M. & Pleiß, U. (Hrsg.) (1988).** *Wirtschaftspädagogik im Spektrum ihrer Problemstellung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Joachim Peege.* Baltmannsweiler: Schneider.
- 15 **Fegebank, B. (1988).** *Berufs- und Arbeitspädagogik in der hauswirtschaftlichen Ausbildung.* Baltmannsweiler: Schneider.

Band Titelnachweis

- 16 **Dürr, W., Liepmann, D., Merkens, H. & Schmidt, F. (Hrsg.) (1989).** *Wertvorstellungen in Unternehmenskulturen.* Baltmannsweiler: Schneider.
- 17 **Dürr, W. (Hrsg.) (1989).** *Organisationsentwicklung als Kulturentwicklung. Einübung in die Wahrnehmung eines Ganzen.* Baltmannsweiler: Schneider.
- 18 **Sutter, G.-S. (1989).** *Die Relation zwischen Berufserwartung und Berufswirklichkeit.* Baltmannsweiler: Schneider.
- 19 **Halbig, H. L. (1990).** *Die kaufmännische Berufsausbildung von Abiturienten im dualen System unter Berücksichtigung von Berufswahl, Erwerbstätigkeit, Weiterbildung und Studium.* Baltmannsweiler: Schneider.
- 20 **Merkens, H., Schmidt, F. & Dürr, W. (Hrsg.) (1990).** *Strategie, Unternehmenskultur und Organisationsentwicklung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis.* Baltmannsweiler: Schneider.
- 21 **Aschenbrücker, K. & Pleiß, U. (Hrsg.) (1991).** *Menschenführung und Menschenbildung. Perspektiven für Betrieb und Schule.* Festschrift für Ernst Wurdack zum 65. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider.
- 22 **Merkens, H. (1992).** *Unternehmensentwicklung.* Baltmannsweiler: Schneider.
- 23 **Mühlhausen, Chr. (1992).** *Verbundausbildung im Dualen System der Berufsbildung.* Baltmannsweiler: Schneider.
- 24 **Zabeck, J. (1992).** *Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin.* Baltmannsweiler: Schneider.
- 25 **Merkens, H., Schmidt, F., Paoli, S. & Dürr, W. (Hrsg.) (1993).** *Herausforderungen für Unternehmenskulturentwicklung und Organisationslernen in den Neuen Bundesländern und Westberlin. Theoretische Ansätze und empirische Studien.* Baltmannsweiler: Schneider.
- 26 **Dibbern, H. (1993).** *Theorie und Didaktik der Berufsvorbildung. Ein Studienbuch für Berufs- und Wirtschaftspädagogen.* Baltmannsweiler: Schneider.
- 27 **Wenger, L. (1993).** *Arbeitsmarkt und Qualifikation. Qualifizierung im Spannungsfeld wirtschaftlicher Rationalität und pädagogischer Verantwortung.* Baltmannsweiler: Schneider.
- 28 **Späth, F. (Hrsg.) (1993).** *Grundlagentexte zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Begründungszusammenhang ihrer disziplinären Entwicklung. Ausgangspunkte theoriegeschichtlicher Problemstellungen.* Baltmannsweiler: Schneider.
- 29 **Kruber, K.-P. (Hrsg.) (1994).** *Didaktik der ökonomischen Bildung.* Baltmannsweiler: Schneider.
- 30 **Schnabel-Henke, H. (1995).** *Wirtschaftsethik an kaufmännischen Schulen. Eine Schulbuchanalyse in konstruktiver Absicht.* Baltmannsweiler: Schneider.

Anlage 2, Teil B

Fortsetzung der Pleiß-Reihe unter dem Titel
„Wirtschaft – Beruf – Ethik“
herausgegeben von Gerhard Minnameier und Birgit Ziegler
seit 2014 (Stand 2023)

Band Titelnachweis

- 31 **Ziegler, B.** (Hrsg.) (2015). *Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen?* wbv Publikation.
- 32 **Beck, K., Landenberger, M. & Oser, F.** (Hrsg.) (2016). *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT.* wbv Publikation.
- 33 **Minnameier G.** (Hrsg.) (2016). *Ethik und Beruf. Interdisziplinäre Zugänge.* wbv Publikation.
- 34 **Deppe, M.** (2017). *Fehler als Stationen des Lernprozesses. Eine kognitionswissenschaftliche Untersuchung am Beispiel Rechnungswesen.* wbv Publikation.
- 35 **Seifried, J., Beck, K., Ertelt, B.-J. & Frey, A.** (Hrsg.) (2019). *Beruf, Beruflichkeit, Employability.* wbv Publikation.
- 36 **Heinrichs, K. & Reinke, H.** (Hrsg.) (2019). *Heterogenität in der beruflichen Bildung.* wbv Publikation.
- 37 **Schlicht, J.** (2019). *Kommunikation und Kooperation in Geschäftsprozessen. Modellierung aus pädagogischer, ökonomischer und informationstechnischer Perspektive.* wbv Publikation.
- 38 **Hermkes, R., Neuweg, G. H. & Bonowski, T.** (Hrsg.) (2020). *Implizites Wissen. Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen.* wbv Publikation.
- 39 **Michaelis, Ch. & Berding, F.** (Hrsg.) (2022). *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen.* wbv Publikation.
- 40 **Riebenbauer, E.** (2021). *Kompetenzentwicklung im Masterstudium Wirtschaftspädagogik. Längsschnittstudie zur Unterrichtsplanung im Rechnungswesen.* wbv Publikation.
- 41 **Schumann, St., Seeber, S. & Abele, St.** (Hrsg.) (2022). *Digitale Transformation in der Berufsbildung. Konzepte, Befunde und Herausforderungen.* wbv Publikation.
- 42 **Abele, S.** (2023). *Problemlösekompetenzen in beruflichen Kontexten. Resultate aus Lehr-Lern-Prozessen sichtbar machen.* wbv Publikation.

Anlage 3

7

Blatt 3

- ⑦ **Konkret** gehen zur **Stiftung** einer **rechtsfähigen** Stiftung des bürgerlichen Rechts von Tode wegen
- a) Name: **Käthe von Helldorff - Stiftung.**
- b) Die Stiftung soll beim **Präsidenten** der **Universität Koblenz-Landau** = **Sitz** (ZZT 1012) bzw. deren **Rechtsnachfolgerin** angeordnet sein.
- c) Das **Nachlassvermögen** wird **Stiftungsvermögen** (vgl. ⑤). Die **jährlichen Kosten** für die **Grundpflege** ist daraus für **25 Jahre** zu bestreiten. Das **Stiftungsvermögen** ist als **Bausparvertrag** anzulegen. Auf **keinem Fall** darf eine **Anlage** in **Wertpapieren, Aktien, Gesellschaftsanteilen** der **Immobilien** erfolgen. Das **Stiftungsvermögen** soll **ex sese** **fruchtbar** möglichst auf **Dauer** erhalten bleiben, d.h. dass **wenn** den **Ertragsrissen** **jährliche Rücklagen** in Höhe der **Infestanzrate** zu **bitten** sind. Die **Verwirklichung** des **Stiftungszweckes** soll **aus dem Kapitalerträgen** erfolgen.
- d) Die **Stiftung** verfolgt **ausschließlich** **unmittelbar** **gemeinnützige Zwecke** im **Bereich** der **Abgabenerleichterung.**
- e) Bei der **heutigen** **schnellen** **Entwicklung** **läßt** sich der **Zweck** der **Stiftung** **nicht** **zeitlos** **und** **absolut** **festschreiben.** **Wenn** die **wissenschaftlichen** **Bereiche** **diesem** **soll,** **so** **müssen** **die** **erworbenen** **Leistungen** **als** **förderungs** **wichtig** **empfohlen.** Die **Finanzierung** **begünstigt** **oder** **konzipiert** **Forschungs-** **arbeiten** **würde** **die** **überprüfbar.** **Nicht** **sollen** **keine**

Blatt 4

Hilfenleistungen vorgehen werden. Das förderungsfähige
Wissenschaftsgebiet sei mit „Wirtschafts- und Berufs-
pädagogik“ überschrieben. Teilgebiete sind:

Didaktik der Wirtschaftslehre / Wirtschaftsethik,

Betriebspädagogik,

Bildungsorganisation,

Bildungsökonomie, Bildungsinformatik,

Arbeitslehre,

Konsumverhaltensforschung, Verbraucherbildung,

Ökonomische Bildung,

Hauswirtschaftliche Erziehung.

f) Zu besorgen ist der Erhalt und die Weiterentwick-
lung der von mir begründeten Lehrstühle

„Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und

Konsumverhaltensforschung“. Wenn nicht in Reichweite,

so richtet sich der Wunsch auch auf die Verbreitung
von Wissenschaftsergebnissen durch „neue“ Medien.

Die Förderung erfolgt durch Brückenschenkungsscheine
an Mätkern, so daß die Öffentlichkeit mit moderaten

Brückpreisen (etc.) konfrontiert wird mit
nicht wegen zu hohen Preise - man denke bestanden

an Brückenschenkungsscheine von Forschungsergebnissen
angehalten wird. Ausgesprochen wäre Professor

Dr. Klaus Beck, Johannes Gutenberg-Universität

Mainz, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, D-55099

Mainz, der Kreis der zu Begünstigten ist

9

Blatt 5

durch den deutschsprachigen Raum begrenzt.
 g) Lokale können aus dem angrenzenden
 Wissenschaftsgebiet herangezogene Disziplinen,
 Anzeiger sind Habilitationen schriftlich präsentiert
 werden, ebenfalls im deutschsprachigen Raum.
 Die weitere Grenzziehung ergibt sich daraus, daß die
 Disziplinen nicht Disziplinübergreifend keine Massen-
 Disziplin ist. Das Haupt ist von beiden Seiten
 Fachwissenschaftler zu bilden. Ausgeschlossen ist jedoch
 eine Doppelpflichtung, nämlich einerseits durch
 Prüfungs- zur Veröffentlichung sind andererseits
 durch Präsentierung.

h) Sofern die bisher genannten Zwecke nicht
 realisierbar sind sind geeignete Mittel zur
 Verfügung stehen, können teilweise in anderen
 Wissenschaftsdisziplinen erwerbte Leistungen
 bezüglich Publikation gefördert oder präsentiert
 werden. Bei zu begünstigende Kreis beschränkt
 sich auf Mitglieder des Wissenschaftskolleg-
 Landes (oder dessen Rechtsnachfolger), sind zwar
 nicht analog g).

Ⓟ Mitgliedschaft. Wegen der geringen Anzahl
 gemäß ein Vorstand. Bei Notwendigkeit ist eine
 Erweiterung eine einen Mitgliedsrat möglich.
 Die Mitglieder werden durch Wahl. Das
 Vorstand soll aus drei Mitgliedern bestehen:

Anlage 4

Gründungssatzung der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung

§ 1

Name, Rechtsform und Sitz

- (1) Die Stiftung führt den Namen „Käthe und Ulrich Pleiß - Stiftung“
- (2) Die Stiftung ist eine rechtsfähige öffentliche Stiftung des bürgerlichen Rechts.
- (3) Sitz der Stiftung ist am Sitz des Präsidialamtes der Universität Koblenz - Landau und damit in Mainz.

§ 2

Stiftungszweck

- (1) Die Stiftung verfolgt ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke im Sinne der Abgabenordnung. Sie erstrebt die Förderung der Wissenschaft auf dem Gebiet der Wirtschafts- und Berufspädagogik unter Berücksichtigung der Teilgebiete Didaktik der Wirtschaftslehre, Wirtschaftsdidaktik, Betriebspädagogik, Bildungsorganisation, Bildungsökonomie, Bildungsinformatik, Arbeitslehre, Konsumentenerziehung, Verbraucherbildung, ökonomische Bildung und hauswirtschaftliche Erziehung. Politische und weltanschauliche Zwecke dürfen nicht verfolgt werden. Die Stiftung ist selbstlos tätig, er verfolgt nicht in erster Linie eigenwirtschaftliche Zwecke.
- (2) Der Stiftungszweck soll im Besonderen durch
 - a. die Gewährung von Publikationszuschüssen und die Prämierung hervorragender Diplomarbeiten, Dissertationen und Habilitationsschriften auf dem Gebiet der Wirtschafts- und Berufspädagogik unter Berücksichtigung der Teilgebiete Didaktik der Wirtschaftslehre, Wirtschaftsdidaktik, Betriebspädagogik, Bildungsorganisation, Bildungsökonomie, Bildungsinformatik, Arbeitslehre, Konsumentenerziehung, Verbraucherbildung, ökonomische Bildung und hauswirtschaftliche Erziehung verwirklicht werden, wobei eine Doppelförderung ~~ist~~ Form der Gewährung eines Publikationszuschusses und einer Prämierung ausgeschlossen sein soll und sich der Kreis der in diesem Sinne zu Begünstigenden auf Personen aus dem deutschsprachigen Raum beschränkt, *H in*
 - b. die die Gewährung von Publikationszuschüssen und die Prämierung hervorragender Diplomarbeiten, Dissertationen und Habilitationsschriften auf dem Gebiet anderer Disziplinen, wobei auch hier eine Doppelförderung ist Form der Gewährung eines Publikationszuschusses und einer Prämierung ausgeschlossen sein soll und sich der Kreis der zu Begünstigenden auf die Mitglieder der Universität Koblenz - Landau beschränkt und
 - c. die Wiederbelebung der vom Stifter begründeten Schriftenreihe „Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung“.verwirklicht werden.
- (3) Die Finanzierung laufender Forschungsvorhaben und die Vergabe von Stipendien ist ausgeschlossen.

§ 3 Gemeinnützigkeit

- (1) Die Stiftung verfolgt ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke im Sinne des Abschnittes „Steuerbegünstigte Zwecke“ der Abgabenordnung.
- (2) Die Stiftung ist selbstlos tätig. Sie verfolgt nicht in erster Linie eigenwirtschaftliche Zwecke. Die Mittel der Stiftung dürfen nur für die satzungsmäßigen Zwecke verwendet werden.
- (3) Die Stiftung darf keine Person durch Ausgaben, die dem Zweck der Stiftung fremd sind, oder durch unverhältnismäßig hohe Vergütungen begünstigen.

§ 4 Stiftungsvermögen

- (1) Das Vermögen der Stiftung besteht aus dem Anfangsvermögen nach Maßgabe des Stiftungsgeschäfts und sonstigen Zuwendungen zum Stiftungsvermögen.
- (2) Das Stiftungsvermögen ist nach den Grundsätzen einer ordentlichen Wirtschaftsführung ertragreich anzulegen. Im Rahmen der steuerrechtlichen Vorschriften dürfen die Erträge dem Stiftungsvermögen zugeführt werden. Auf keinen Fall darf eine Anlage in Wertpapieren, Aktien, Gesellschaftsanteilen oder Immobilien erfolgen.

§ 5 Stiftungsmittel

- (1) Die Stiftung erfüllt ihre Aufgaben aus
 - a. den Erträgen des Stiftungsvermögens sowie
 - b. sonstigen Zuwendungen, soweit diese nicht ausdrücklich zur Erhöhung des Stiftungsvermögens bestimmt sind.
- (2) Die Stiftung kann ihre Mittel im Rahmen der steuerrechtlichen Vorschriften ganz oder teilweise einer Rücklage zuführen, soweit dies erforderlich ist, um die Ziele der Stiftung nachhaltig verwirklichen zu können.
- (3) Ein Rechtsanspruch Dritter auf die Gewährung von Stiftungsmitteln aufgrund dieser Satzung besteht nicht.

§ 6 Organ der Stiftung

Organ der Stiftung ist der Vorstand.

§ 7 Vorstand

- (1) Der Erstvorstand der Stiftung besteht aus mindestens drei Personen (die Mindestzahl gilt auch für künftige Vorstände), nämlich
 - a. dem jeweiligen Kanzler der Universität Koblenz-Landau oder einem vom jeweiligen Kanzler der Universität Koblenz-Landau benannten juristischen Mitarbeiter des Präsidialamtes der Universität Koblenz-Landau,
 - b. einem Universitätsprofessor der Universität Koblenz - Landau, der die Disziplin „Wirtschafts- / Berufspädagogik bzw. Wirtschaftsdidaktik“ vertritt und
 - c. einem Universitätsprofessor der Universität Koblenz - Landau, der nicht der unter b.) genannte Disziplin angehört.
- (2) Die Amtszeit der Vorstandsmitglieder zu b.) und c.) beträgt fünf Jahre. Eine Wiederbestellung ist zulässig.
- (3) Das Amt eines Vorstandsmitgliedes endet nach Ablauf der Amtszeit. Vor dem Ende der Amtszeit des Vorstandes hat dieser rechtzeitig die Mitglieder des nächsten Vorstandes zu wählen. Findet diese Wahl nicht rechtzeitig statt, bleibt der Vorstand bis zur Wahl der neuen Mitglieder im Amt. Die Wahl ist unverzüglich nachzuholen.
- (4) Das Amt endet weiter durch Tod und durch Niederlegung, die jederzeit zulässig ist.
- (5) Bei Ausscheiden eines Vorstandsmitgliedes wird der Nachfolger von den verbleibenden Vorstandsmitgliedern durch Kooptation bestellt. Scheidet ein Vorstandsmitglied während der Amtszeit aus, wird ein neues Mitglied nur für den Rest der Amtszeit der übrigen Mitglieder hinzu gewählt. Der Vorstand wählt seinen Vorsitzenden und dessen Stellvertreter aus seiner Mitte.
- (6) Ein Vorstandsmitglied kann aus wichtigem Grunde jederzeit mit einer Mehrheit von mindestens 2/3 der Mitglieder des Vorstandes abberufen werden

§ 8 Rechte und Pflichten des Vorstandes

- (1) Der Vorstand vertritt die Stiftung gerichtlich und außergerichtlich. Er hat die Stellung eines gesetzlichen Vertreters. Der Vorstand handelt durch zwei seiner Mitglieder, von denen eines der Vorsitzende oder sein Stellvertreter sein muss.
- (2) Der Vorstand hat im Rahmen des Stiftungsgesetzes und dieser Satzung den Willen des Stifters so wirksam wie möglich zu erfüllen. Seine Aufgaben sind insbesondere
 - a. die Verwaltung des Stiftungsvermögens einschließlich der Erstellung der Jahresrechnung mit Vermögensübersicht und Bericht über die Erfüllung des Stiftungszwecks und
 - b. die Beschlussfassung über die Verwendung der Erträge des Stiftungsvermögens und der sonstigen Einnahmen.
- (3) Der Vorstand kann sich eine Geschäftsordnung geben.

- (4) Die Mitglieder des Vorstandes sind ehrenamtlich für die Stiftung tätig. Ihnen dürfen keine Vermögensvorteile zugewendet werden. Insbesondere erhalten sie kein Entgelt seitens der Stiftung für ihre Tätigkeit. Sie haben jedoch nach Maßgabe eines entsprechenden Vorstandsbeschlusses Anspruch auf Ersatz der ihnen entstandenen angemessenen Auslagen und Aufwendungen.

§ 9 Beschlüsse

- (1) Die Beschlüsse des Vorstandes werden in der Regel auf Sitzungen gefasst. Der Vorstand ist beschlussfähig, wenn mindestens zwei seiner insgesamt drei Mitglieder anwesend sind. Er beschließt mit einfacher Mehrheit der abgegebenen Stimmen. Bei Stimmengleichheit gibt die Stimme des Vorsitzenden den Ausschlag.
- (2) Wenn kein Mitglied widerspricht, können Beschlüsse auch im schriftlichen Verfahren gefasst werden. Dies gilt nicht für Beschlüsse nach § 12 dieser Satzung. Den Mitgliedern ist eine Beschlussvorlage zu übermitteln, über die von diesen dann schriftlich abgestimmt wird, wobei die Schriftform auch durch E-Mail, Telefax oder durch sonstige dokumentierbare Übermittlung in elektronischer Form als gewahrt gilt.

§ 11/10
Stiftungsaufsicht

geändert: 02. JULI 2013
Aufsichts- und
Dienstleistungsdirektion
Postfach 13 20
54203 Trier i. A. S. W. g.

Die Stiftung unterliegt der staatlichen Aufsicht nach Maßgabe des Stiftungsrechts des Landes Rheinland-Pfalz.

§ 12/11
Satzungsänderung sowie
Aufhebung und Auflösung der Stiftung / Zusammenlegung

geändert: 02. JULI 2013
Aufsichts- und
Dienstleistungsdirektion
Postfach 13 20
54203 Trier i. A. S. W. g.

- (1) Über Satzungsänderungen beschließt der Vorstand mit der Mehrheit seiner jeweiligen Mitglieder. Die Beschlussfassung über Satzungsänderungen; Beschlüsse über eine Änderung oder Erweiterung des Stiftungszwecks, die Zusammenlegung mit einer anderen Stiftung oder die Aufhebung der Stiftung bedürfen einer Mehrheit von drei Viertel der Mitglieder des Vorstandes.
- (2) Sollte der Vorstand eine entsprechende Notwendigkeit als gegeben betrachten, so kann dieser die Errichtung eines Stiftungsrates als weiteres Organ der Stiftung beschließen.
- (3) Wenn der Ertrag der Stiftung nur teilweise für die Verwirklichung des Stiftungszwecks benötigt wird, kann der Vorstand der Stiftung einen weiteren Zweck geben, der dem ursprünglichen Zweck verwandt ist und dessen dauernde und nachhaltige Verwirklichung ohne Gefährdung des ursprünglichen Zwecks gewährleistet erscheint.
- (4) Ändern sich die Verhältnisse derart, dass die Erfüllung des Stiftungszwecks nicht mehr sinnvoll erscheint, so kann der Vorstand einen neuen Stiftungszweck beschließen. Der neue Stiftungszweck muss ebenfalls steuerbegünstigt sein.

- (5) Der Vorstand kann die Zusammenlegung der Stiftung mit einer oder mehreren anderen steuerbegünstigten Stiftungen oder die Aufhebung bzw. Auflösung der Stiftung beschließen, wenn die Umstände es nicht mehr zulassen, den Stiftungszweck dauernd und nachhaltig zu erfüllen, und auch die nachhaltige Erfüllung eines nach § 12 Abs. 3 oder 4 geänderten Stiftungszweckes nicht in Betracht kommt. Die durch die Zusammenlegung entstehende neue Stiftung muss ebenfalls steuerbegünstigt sein.

§ 12
Vermögensanfall

geändert: 02 JULI 2013

Aufsichts- und
Dienstleistungsdirektion
Postfach 13 20
54203 Trier

i. A. D. Wap

Bei Auflösung oder Aufhebung der Stiftung oder bei Wegfall der steuerbegünstigten Zwecke fällt das Vermögen an die Universität Koblenz - Landau oder ihren Rechtsnachfolger, die es unmittelbar und ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken auf dem Gebiet der Wirtschafts- und Berufspädagogik unter Berücksichtigung der Teilgebiete Didaktik der Wirtschaftslehre, Wirtschaftsdidaktik, Betriebspädagogik, Bildungsorganisation, Bildungsökonomie, Bildungsinformatik, Arbeitslehre, Konsumentenerziehung, Verbraucherbildung, ökonomische Bildung und hauswirtschaftliche Erziehung zu verwenden hat.

geändert: 02 JULI 2013

§ 13
Stellung des Finanzamtes

Aufsichts- und
Dienstleistungsdirektion
Postfach 13 20
54203 Trier

i. A. D. Wap

Unbeschadet der sich aus dem Stiftungsgesetz ergebenden Anerkennungspflichten sind Beschlüsse über Satzungsänderungen und über die Aufhebung bzw. Auflösung der Stiftung dem zuständigen Finanzamt anzuzeigen. Bei Satzungsänderungen, die den Zweck der Stiftung betreffen, ist zuvor die Stellungnahme des Finanzamtes zur Steuerbegünstigung einzuholen.

geändert: 02 JULI 2013

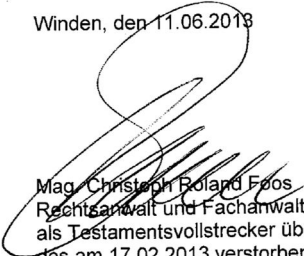
§ 14
Inkrafttreten

Aufsichts- und
Dienstleistungsdirektion
Postfach 13 20
54203 Trier

i. A. D. Wap

Die Satzung tritt mit dem Tage der Zustellung der Anerkennungsurkunde durch die Stiftungsbehörde in Kraft.

Winden, den 11.06.2013


Mag. Christoph Roland Foos
Rechtsanwalt und Fachanwalt für Erbrecht
als Testamentsvollstrecker über den Nachlaß
des am 17.02.2013 verstorbenen Prof. Ulrich Pleiß



~~SM~~ / Anerkannt am: 02 JULI 2013
Trier, den 02 JULI 2013
Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion
Az.: 15678 - 1292/23
Im Auftrag: *M. Wagner*
(Marcus Wagner)

~~SM~~ /

~~SM~~ /

Anlage 5



STIFTUNGSANERKENNUNG

Die Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion erkennt auf Antrag des Testamentsvollstreckers,

Herrn Rechtsanwalt Christoph Roland Foes, Gartenstr. 8, 76872 Winden/Pfalz

die durch

die Eheleute Käthe Pleiß geb. Rausch und Prof. Dr. August Ulrich Pleiß,

Letzgenannter zuletzt wohnhaft in Landau/Pfalz,

mit Stiftungsgeschäft vom 08. Juli 2001 (Verfügung von Todes wegen) errichtete Stiftung

„Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung“

mit Sitz in 55118 Mainz an.

Es handelt sich um eine rechtsfähige öffentliche Stiftung des bürgerlichen Rechts.

Die Rechtsverhältnisse der Stiftung sind in der Stiftungssatzung vom 11. Juni 2013 geregelt.

Die Anerkennung erfolgt aufgrund der §§ 80, 83 des Bürgerlichen Gesetzbuches in Verbindung mit § 4 Abs. 1 und § 6 des Landesstiftungsgesetzes Rheinland-Pfalz (LStiftG) vom 19. Juli 2004 (GVBl. Nr. 13, S. 385 ff.).



Trier, 02. Juli 2013
AUF SICHTS- UND
DIENSTLEISTUNGSDIREKTION
- 15678-1292/23 -

In Vertretung

Dolores Schneider-Pauly

Autor

Prof. (em.) Dr. Klaus Beck, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, FB03 Wirtschaftspädagogik. beck@uni-mainz.de; <https://www.wipaed.uni-mainz.de/lehrstuhlteam/beck/>

Quo vadis Berufs- und Wirtschaftspädagogik? Die Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung befragt anlässlich ihres zehnjährigen Jubiläums ehemalige Preisträgerinnen und Preisträger, die heute eine Professur bekleiden, zu Potenzialen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Zudem werden die Autor:innen gebeten, sich perspektivisch zu Fragen der thematischen und methodologischen Schwerpunktsetzung zu äußern. Ihre Positionierungen werden von Kolleginnen und Kollegen der Vorgängergeneration engagiert kritisch und konstruktiv diskutiert. So entsteht zu grundlegenden Fragen der Disziplin, zu ihren Erkenntnisleistungen und Problemlösebeiträgen ein lebendiger Diskurs, wie er in jeder Wissenschaft von Zeit zu Zeit zu führen ist.

Die Reihe **Wirtschaft – Beruf – Ethik** widmet sich ökonomischen und ethischen Fragen im Kontext der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der Berufs- und Unternehmenskultur.

Gerhard Minnameier (Professor für Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main) und Birgit Ziegler (Professorin für Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt) geben die Reihe gemeinsam heraus.

