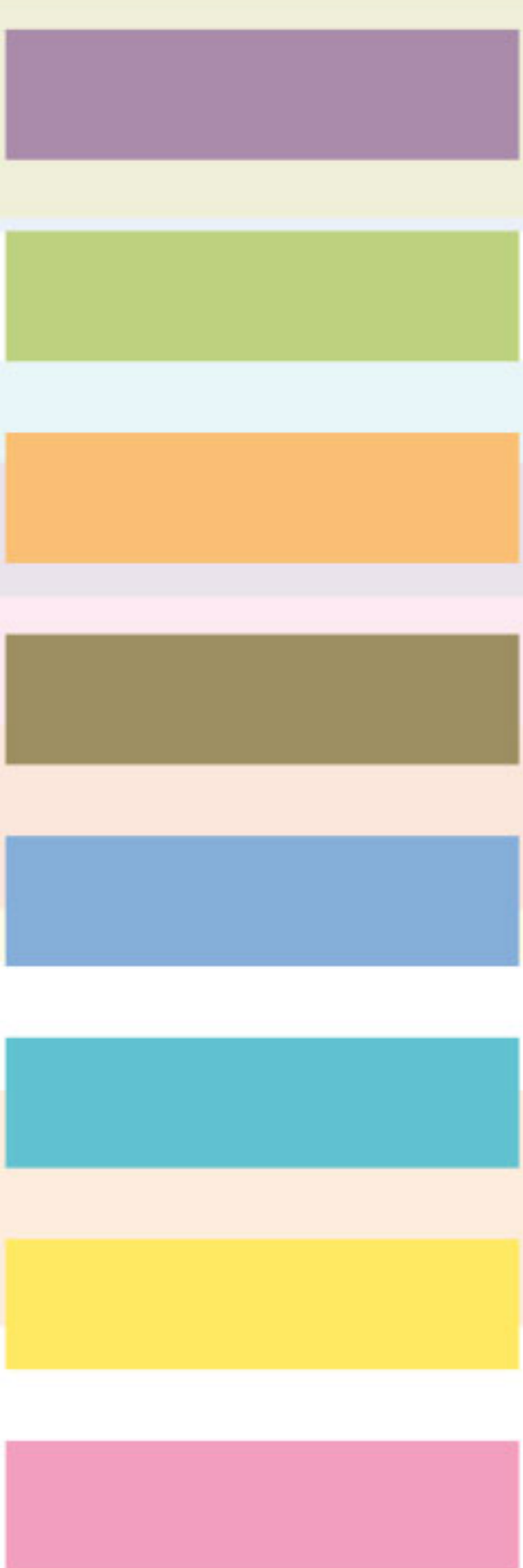


50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Kontinuität, Wandel und Perspektiven

Karin Büchter, Volkmar Herkner,
Kristina Kögler, H.-Hugo Kremer,
Ulrike Weyland (Hrsg.)



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

50 Jahre Sektion Berufs- und
Wirtschaftspädagogik in der
Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Karin Büchter
Volkmar Herkner
Kristina Kögler
H.-Hugo Kremer
Ulrike Weyland (Hrsg.)

50 Jahre Sektion Berufs-
und Wirtschaftspädagogik
in der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Kontinuität, Wandel und Perspektiven

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

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.

© 2024 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742720>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2720-9 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1891-7 (PDF)
DOI 10.3224/84742720

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Satz: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de

Inhalt

*Karin Büchter, Volkmar Herkner, Kristina Kögler,
H.-Hugo Kremer & Ulrike Weyland*

Eine Festschrift zu 50 Jahren Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Hintergründe, Hinführung und Einleitung	9

Teil 1: Disziplingenese und Sektionsgeschichte(n)

Frank Achtenhagen & Klaus Beck

Über die Etablierung der Berufs- und der Wirtschaftspädagogik als Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft	23

Tim Zumhof & Andreas Oberdorf

„Die alte Clique der traditionellen Wirtschaftspädagogen und halbwegs vernünftige Menschen“ – Herwig Blankertz und die Gründung der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft	45

Detlef Buschfeld, H.-Hugo Kremer & Peter F. E. Sloane

Hochzeit(en) der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Wissenschaftsdisziplin(en). Eine kleine Zeitreise aus gegebenem Anlass	63

Volkmar Herkner

Vom Austausch zur Integration – Ostdeutsche Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Umbruch der späten 1980er und frühen 1990er Jahre	83

*Bettina Fuhrmann, Bernd Gössling, Georg Hans Neuweg,
Annette Ostendorf & Michaela Stock*

Wirtschaftspädagogik in Österreich. Besonderheiten, Beiträge zur Entwicklung der Disziplin und Perspektiven	103

Birgit Ziegler, Eveline Wuttke & Karin Heinrichs

Professor:innen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Wissenschaftliche Karrieren im Spiegel der Disziplingenese	115

Silke Lange, Dietmar Frommberger & Christoph Porcher

20 Jahre Basiccurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Das berufs- und wirtschaftspädagogische Studium zwischen beruflicher Lehrerbildung und disziplinären Standards	143

Teil 2: Disziplinäre Standortsuchen und Legitimationen

Karin Büchter

Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft. Relativ autonom und isoliert?	169

Ulrike Buchmann

Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Widerspruch zwischen Zukunftsbedeutsamkeit und Legitimationsverlust – Reflexionen zum disziplinären Common Ground	193

Silke Lange & Christoph Porcher

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spannungsverhältnis von Binnen- und Außenlegitimation – Thesen zum disziplinären Selbstverständnis	211

Volker Bank

In der Frühgeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: ein zu braunes Feld?	229

Teil 3: Thematische Profilierungen und Perspektiven

Robert W. Jahn, Jens Klusmeyer & Matthias Söll

Zur Entwicklung der Publikationskultur der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine formale, soziale und inhaltliche Analyse der Publikationen der Sektionsmitglieder zwischen 2011 und 2020	253

Katrin Kraus

Beruf revisited. Zu Krise und Zukunft eines „einheimischen Begriffs“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	273

Georg Tafner

Wirtschaftspädagogik ist mehr als Berufsbildung. Die Existenz von Fachgesellschaften der ökonomischen Bildung als Preis der traditionellen Berufsbezogenheit der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik	297

Marianne Friese

Genderberufsstrukturen als Gegenstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Diskurse, Desiderate, Handlungsfelder	319

Dietmar Heisler

„Qualifizierte Ausbildung für alle!“ Die Benachteiligtenförderung als ein Thema der Berufs- und Wirtschaftspädagogik!?	343

Dieter Euler & Peter F. E. Sloane

Von der Modellversuchsforschung zum Design-Based Research. Zur Entwicklung der gestaltungsorientierten Berufsbildungsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	363

Herausgeberschaft, Autorinnen und Autoren	381

Eine Festschrift zu 50 Jahren Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Hintergründe, Hinführung und Einleitung

*Karin Büchter, Volkmar Herkner, Kristina Kögler,
H.-Hugo Kremer & Ulrike Weyland*

Hintergründe

Historische Daten sind mitunter interpretationsoffen. Dies betrifft auch den Zeitpunkt der Gründung der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik (seit 2002 Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik). Als sicher kann gelten, dass nach einem längeren Vorlauf die Gründung der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik Anfang der 1970er Jahre erfolgt ist (vgl. Berg et al. 2004). Auch gibt es Hinweise, denen zufolge die Gründung vor dem Jahr 1974 stattfand.¹ Erst nach längerer Suche ist im November 2023 das Protokoll vom 24. April 1972 zur konstituierenden Sitzung der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik am 10. April 1972 aufgetaucht.² Deshalb ist es berechtigt, die Gründung der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf das Jahr 1972 zu datieren. Ob außer einer Arbeitstagung im selben Jahr oder im

-
- 1 Vgl. den Umschaubeitrag in „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“ von Hermann Lange (1972) über die „Kommission ‚Berufs- und Wirtschaftspädagogik‘“ (S. 555 f.). Scheuerl (1987) weist auf den Bericht Hermann Langes über die „Konstituierung der [...] am 10.04.1972 neu gegründeten Kommission für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (S. 283) hin. Im Findbuch des DIPF/BBF (2016) wird über die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik zwischen 1969 und 1974 berichtet (vgl. S. 218; vgl. zum Gründungsdatum auch den Beitrag von Lange & Porcher in diesem Band).
 - 2 Das Protokoll der konstituierenden Sitzung der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik vom 10. April 1972 in Nürnberg liegt dem derzeitigen Sektionsvorstand vor. An dieser Sitzung nahmen 14 Personen teil. Themen dieser Sitzung waren „Forschungsfragen und Ausbildungsfragen“, „Selbstverständnis und Wirksamkeit der Kommission“, „Tagungsfolge und -ablauf“. Festgelegt wurde, dass „möglichst zwei Arbeitstagungen pro Jahr an wechselnden, günstig gelegenen Hochschulstandorten“ stattfinden sollen. Die erste Arbeitstagung fand am 17. und 18. Juli 1972 in Hamburg zum Thema „Ausbildungsgang ‚Diplompädagoge/ Schwerpunkt Betriebliches Ausbildungswesen‘“ mit 30 Teilnehmerinnen und Teilnehmern statt.

Jahr darauf weitere Kommissionssitzungen stattgefunden haben, kann zumindest bislang nicht eindeutig und anhand von Dokumenten nachgewiesen werden.³ Als sicher kann auch angenommen werden, dass sich nach Aufforderung des damaligen Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ein neuer Vorstand für die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik bildete, der die Kommissionsarbeit wieder aufnahm und dafür sorgte, dass 1974 die Mitgliedschaft der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE besiegelt wurde. Wenn also nicht eindeutig das Jahr 1974 als Gründungsjahr der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik feststeht, war dies zumindest das Jahr, in dem sich die Kommission in der DGfE als solche konsolidierte.

Dies nehmen wir zum Anlass, im Jahr 2024 das 50. Jubiläum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu feiern und eine Festschrift herauszugeben, die der Vielfalt der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entsprechend unterschiedliche Perspektiven von Kolleginnen und Kollegen auf die Anfänge, Entwicklungen und Besonderheiten der Sektion und der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik wiedergibt. Damit haben wir drei Dinge miteinander verknüpft: Erstens feiern wir zum ersten Mal ein Sektionsjubiläum mit einer Festschrift, zweitens haben wir das herausfordernde Thema „Sektionsgeschichte“ gemeinsam aufgenommen, und drittens können wir nachfolgenden Generationen zumindest einige Fragmente, Reflexionen und Deutungen zu ihrer Sektion und Disziplin überliefern.

Die Idee, die Geschichte der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik historiographisch zu rekonstruieren, brachte Adolf Kell im Jahr 2016 auf der Mitgliederversammlung der Sektionstagung in Hamburg zu „Positionsbestimmung (in) der Disziplin“ ein. Er begründete diese mit der bislang nicht hinlänglich beantworteten Dauerfrage nach dem Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. auch Kell 2014). Seine Annahme war, dass die Geschichte der Kommission bzw. der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik Spiegelbild eines generierten Selbstverständnisses der wissenschaftlich differenzierten und nur schwer überblickbaren Disziplin sei, dass sich hier ein gemeinsamer Nenner oder eine verbindende Klammer finden lasse und dass dies der Ort für zukunftsgerichtete Verständigungsprozesse über disziplinäre Ausrichtungen sei.

Es konstituierte sich eine kleine Gruppe, bestehend aus Frank Achtenhagen, Adolf Kell, Dietmar Frommberger und Karin Büchter, die sich dieser Sache annehmen wollte. Zurück im universitären Alltagsgeschäft erwies sich das Vorhaben, eine einigermaßen konsistente Historiographie der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu verfassen, als schwierig. Zum einen zeichnete sich eine langwierige Suche nach Material ab. Der vorliegende lückenhafte Korpus umfasste Ordner mit Rundschreiben, Protokollen, Mitgliederlisten,

3 Vgl. hierzu auch Achtenhagen & Beck sowie Zumhof & Oberdorf in diesem Band.

Beschlüssen, Konzepten und Korrespondenzen des Vorstandes vorrangig mit der DGfE und den Mitgliedern der Kommission bzw. Sektion. Zum anderen stellte sich vor dieser unsystematisch abgelegten Fülle an Papieren die grundsätzliche Frage nach dem Mehrwert einer Historiographie der Kommission bzw. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik, zumal es dringendere Anliegen in einer Disziplin gibt, die sich mit dynamischen gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Entwicklungen konfrontiert sieht. Und schließlich ging es um die Frage, wonach in der Geschichte der Sektion und in den Geschichten über die Sektion gesucht werden soll. Was sollte das Erkenntnisinteresse sein? Die Mitgliederlisten, Aufnahmeanträge, Mitteilungen über Ausstritte, Mahnungen an säumige Zahler und Zahlerinnen, Meldungen von Rufannahmen, Ehrungen und Trauerfällen könnten für eine sozialstrukturelle Analyse der Sektion oder für eine eventuelle Fortsetzung des biographischen Handbuchs (vgl. Lipsmeier & Münk 2019) interessant sein. Protokolle, Konzepte und Beschlüsse könnten zudem Auskunft über kontinuierliche Anliegen der Sektion geben sowie darüber, wodurch neue Frage- und Problemstellungen ausgelöst und mit welchem Kompass diese in der und durch die Sektion gelöst wurden.

Beispielsweise zeichnet sich beim Einblick in das Material ab, dass es der Sektion kontinuierlich um die Legitimation und Selbstbehauptung der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik innerhalb der DGfE ging. Insbesondere waren es drei Kernfragen, die sich auf die Strukturreform berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge, die universitäre bzw. disziplinäre Forschungsförderung und auf das Verhältnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur universitätsexternen Berufsbildungspolitik beziehen. Schon in der konstituierenden Sitzung der Kommission Berufs- Wirtschaftspädagogik am 10. April 1972 wurden als „Themen für die Kommission [...] a) Forschungsfragen, b) Ausbildungsfragen“ (S. 1) festgelegt. In der Kommission bzw. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurde auch mit Blick auf die Entwicklung außeruniversitärer Berufsbildungsforschung immer wieder darauf bestanden, dass die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung intensiviert, auf den Rang der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gehoben werden muss, und gleichzeitig wurde wiederkehrend die Einbringung und Mitverantwortung für gesellschaftliche Entwicklungen im Allgemeinen und der beruflichen Bildung im Besonderen herausgestellt.

Die Programme der Sektionstagungen und Sektionsbände belegen, dass sich auf dem Kontinuum zwischen reiner Grundlagen- und problemlösungsorientierter Anwendungsforschung die Forschungsperspektiven, die Erkenntnisinteressen und Fragestellungen, theoretische Grundlagen, methodische Vorgehensweisen, Interpretationswege, Diskurse und wissenschaftliche Standards der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kontinuierlich gewandelt bzw. weiterentwickelt haben und hierzu ein Raum angeboten wurde. Ebenso sichtbar sind Bemühungen um Anschlüsse an nationale und internationale Standards empi-

rischer Bildungsforschung und Förderrichtlinien sowie die Profilierung berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschungszugänge. Beispielhaft hierfür sind die Forschungen auf dem Gebiet der Kompetenzmodellierungen und -messungen in der beruflichen Bildung oder Forschungs- und Entwicklungsarbeiten im Kontext selbstregulativen Lernens und individueller Förderung.

Das Material gibt zudem Auskunft über das Geschehen der Kommission bzw. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Dies setzt sich traditionsgemäß aus einem *fachlich-inhaltlichen Teil* und einem *disziplinpolitischen Teil* zusammen. In *fachlich-inhaltlicher* Hinsicht werden auf Sektionstagungen und in durch den Sektionsvorstand oder auf Mitgliederversammlungen einberufenen temporären Arbeitsgruppen grundlegende und aktuelle berufs- und wirtschaftspädagogische Themen, Anliegen und Positionen präsentiert, diskutiert und ausgehandelt. Mit einem eigenen Publikationsformat, den Sektions- oder Jahrbüchern, sowie mit Mitteilungen in den Veröffentlichungen der DGfE gibt die Sektion Auskunft über ihre Forschungen sowie aktuelle und künftige wissenschaftliche und besondere Entwicklungen und Vorhaben. Gemäß § 11 (3) der Satzung der DGfE (2022) repräsentieren die Sektionen „ausgebaute Schwerpunkte der Erziehungswissenschaft“. Ein Alleinstellungsmerkmal der Sektion und der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE und im Vergleich zu anderen erziehungswissenschaftlichen Kommissionen bzw. Sektionen und Disziplinen ist ihr komplexes und dynamisches Umfeld. Genauso wie ihr Gegenstand der beruflichen Bildung mit seinen vielfältigen Systemreferenzen ist auch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit unterschiedlichen Wissenschaften, deren fachwissenschaftlichen Themen und Inhalten sowie Kulturen verbunden. Außer zu den Bildungs- und Erziehungswissenschaften, den Geistes- und Sozialwissenschaften gibt es disziplinäre Bezüge zu den Wirtschafts-, Ingenieur-, Gesundheits- und Pflegewissenschaften. Allerdings differieren die fachlichen Bezüge hinsichtlich Dauer und Intensität, was mit der Entstehung der jeweiligen Disziplinen und den Diskussionen um Akademisierung und Professionalisierung in Zusammenhang steht.

Aus *disziplinpolitischer Perspektive* sind im Wesentlichen zwei Organe der Sektion zu nennen, der Vorstand und die Mitglieder. Der Vorstand beteiligt sich an sektionsübergreifenden Diskursen und Positionen. Er vertritt nach außen die Sektion in der DGfE, in Netzwerken der Berufsbildungsforschung, wie in der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) über die Einbindung in den Vorstand der AG BFN, in der Berufsbildungspolitik der Kultusminister(-konferenz) und in der Berufsbildungspraxis. Im Inneren der Sektion lädt er zu den ordentlichen Mitgliederversammlungen ein, begleitet die Organisation der inzwischen nur noch einmal jährlich stattfindenden Sektionstagungen, die Redaktion und Herausgabe des Jahrbuchs für Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Schriftenreihe der BWP, die Administration der Sektion sowie eine regelmäßige Kommunikation innerhalb der Sektion durch Rundschreiben bzw. Newsletter, die aktuell im 14tägigen Rhythmus erschei-

nen. Diese Funktionen und Aufgaben sind im Laufe der letzten 50 Jahre von wechselnden Vorständen, vor dem Hintergrund wechselnder Herausforderungen und Problemstellungen unterschiedlich ausgelegt und wahrgenommen worden.

Ein zentrales sowohl fachlich-inhaltliches als auch disziplinpolitisch relevantes Thema ist die Lehrerbildung für berufsbildende Schulen/Berufskollegs. Im Laufe der letzten 50 Jahre sind unzählige Empfehlungen, Konzepte, Vereinbarungen und Stellungnahmen zur Lehrerbildung an berufsbildenden Schulen formuliert worden. Neben den etablierten Standardwegen in der Lehrerbildung ist aufgrund des Lehrkräftemangels im gewerblich-technischen Bereich, aber auch auf dem Gebiet der personenbezogenen Dienstleistungsberufe eine Vielzahl an Studienmodellen entstanden. Mit Blick auf den aktuellen Lehrkräftemangel an beruflichen Schulen hat sich die Sektion BWP beispielsweise über die Mitwirkung an Hearings der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der (SWK) der KMK in ein sektionsübergreifendes Positionspapier der DGfE zur Lehrkräftebildung eingebracht. Zudem wurde der im Jahr 2022 eingerichtete Arbeitskreis zur Lehrerbildung auf DGfE-Ebene durch den Vorstand der Sektion BWP federführend übernommen. Darüber hinaus positioniert sich die Sektion aktuell zur AG Inklusionsforschung aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive. Diese aktuellen Aktivitäten können nur das Spektrum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik andeuten. Es wird deutlich, dass dies eine aktive Mitarbeit und Einbindung der Akteure an den Standorten erfordert.

Es ist im Wesentlichen das Verdienst der Mitglieder der Kommission bzw. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik, dass ihre Zahl stetig zugenommen hat. So wurde die Einladung zur Konstituierenden Sitzung 1972 an 24 Personen geschickt, 1984 gehörten der Kommission 127 Mitglieder an, 2004 konnten 272 Mitglieder gezählt werden, 2014 waren es 370. In das Jubiläumsjahr 2024 geht die Sektion mit 519 Mitgliedern, darunter 392 ordentliche und 127 assoziierte Mitglieder. Im Jahr 2021 waren es 454 ordentliche, darunter 94 assoziierte, in 2022 481 ordentliche, darunter 110 assoziierte, und 2023 konnten 505 ordentliche, darunter 121 assoziierte Mitglieder gezählt werden.

Die Sektionsmitglieder sind trotz ihrer gemeinsamen disziplinären Heimat hinsichtlich ihrer akademischen Vorbildung, Professur-, Instituts- und Fakultätszugehörigkeit sowie ihrer inhaltlichen Ausrichtung und ihres akademischen Interesses disziplinär, wissenschaftstheoretisch und methodologisch unterschiedlich ausgerichtet und ausgewiesen.

Die gewachsene Mitgliederzahl kann als Folge einer regen Forschungs- und Nachwuchsförderung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und auch einer kontinuierlichen Zunahme universitärer Standorte gedeutet werden. Baumgardt (1976) zufolge gab es nach 1945 an 31 Standorten berufs- und wirtschaftspädagogische Studiengänge, das heißt an Universitäten, Technischen Universitäten, Technischen und Berufspädagogischen Hochschulen. Für das

Jahr 1975 weist er auf 39 Standorte hin (vgl. S. 14-19). Inzwischen kann von 53 universitären berufs- und wirtschaftspädagogischen Standorten ausgegangen werden (vgl. Frommberger & Lange 2018, S. 16).

In der jüngeren Vergangenheit haben Fragen der Nachwuchsförderung einen besonderen Stellenwert erfahren. So hat sich ein Young-Researcher-Programm als zentraler Programmpunkt auf den Sektionstagungen etabliert. Auch gewinnen Fragen der Nachwuchsförderung an anderen Stellen an Bedeutung, was sich aktuell im ersten Austausch zur institutionellen Verfasstheit des Nachwuchses zeigt.

Hinführung und Einleitung in die Beiträge

Die Suche nach einer Einheit in der Differenziertheit und Vielfalt, die als Motiv am Anfang einer Sektionsgeschichte steht, ist nicht allein ein berufs- und wirtschaftspädagogisches Begehren, sondern sie ist symptomatisch für den Prozess der Ausdifferenzierung von Wissenschaft und dient ihrer Reflexion, Legitimation, Reproduktion und Weiterentwicklung. Das 50. Jubiläum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik bietet einen sinnvollen Rahmen, auf die Geschichte der Kommission bzw. der Sektion und ihrer Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik zurückzuschauen und sich gemeinsam auf diese Suche zu begeben. Die verschiedenen Beiträge der Autorinnen und Autoren tragen zu einem vorläufigen Bild bei, das der Beweglichkeit, der Vielseitigkeit, aber auch den Spannungen und Widersprüchen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gerecht wird.

Die Festschrift ist in drei inhaltliche Abschnitte gegliedert, die induktiv auf der Basis der vorliegenden Beiträge unterschieden worden sind.

Teil 1: Disziplingenese und Sektionsgeschichte(n)

Die Beiträge in diesem Abschnitt verdeutlichen aus unterschiedlichen Perspektiven, wie die Geschichte und Politik der Kommission bzw. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik und die Geschichte der Disziplin, ihre Etablierung und Profilierung miteinander zusammenhängen.

Frank Achtenhagen & Klaus Beck rekonstruieren die Genese und den historischen Verlauf der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik in einem Geflecht von realen Entwicklungen, Professionalisierungsstrategien und wissenschafts- und interessenpolitischen Behauptungen in der beruflichen Bildung. In dieser komplexen Disziplinhistorie binden sie die Historiographie der

Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein, ihre Konstitution und ihre Aufnahme in die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Auf der Grundlage von Archivmaterialien und „persönlichen Erinnerungen“ beschreiben sie schlaglichtartig den Prozess der Institutionalisierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihrer Kommission und weisen dabei auf disziplinäre Stärken, aber ebenso auf problematische Kontinuitäten und Hypothesen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hin.

Tim Zumhof & Andreas Oberdorf präsentieren in ihrem Beitrag die Person und Funktion Herwig Blankertz', der – so die Verfasser – als Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) wesentlich dazu beigetragen habe, die Kommission für Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu begründen und 1974 in die DGfE zu integrieren. Die Autoren untersuchen die Position von Blankertz gegenüber der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik und seine Rolle in den Anfängen der Kommission im Zusammenhang mit den Widerständen, Interessen und Strategien sowohl innerhalb der damaligen Berufs- und Wirtschaftspädagogik als auch innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Disziplinäre Selbstkritik betrachten die Autoren als alle erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen betreffendes Phänomen und angesichts der Etabliertheit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht als Defizit.

Detlef Buschfeld, H.-Hugo Kremer & Peter F. E. Sloane verstehen ihre Zeitreise durch die Geschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als „eine bewusst perspektivisch-einseitige und wissenschaftspolitisch-spekulative Einladung“, sich mit der Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihrer Kommission bzw. Vertretung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zu befassen. Ihr Fokus liegt auf der Zeit nach den 1960er/70er Jahren bis heute und auf der Gleichzeitigkeit, Differenz und Verbindung der Historie von Berufspädagogik und Wirtschaftspädagogik. Die Autoren liefern gegenwarts- und zukunftsgerichtete Perspektiven für die Disziplin sowie die Sektion und richten den Beitrag explizit an jüngere Sektionsmitglieder.

Volkmar Herkner widmet sich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik am Ende der DDR. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im deutsch-deutschen „Vereinigungsprozess“. Beginnend mit dem deutsch-deutschen „Erfahrungsaustausch“ in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre, über „berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen von Ost und West 1989/90“, bis hin zur „Assimilation und Integration ostdeutscher Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ gibt der Autor einen Einblick in eine bislang so gut wie nicht beachtete Phase der Disziplin- und Kommissions- bzw. Sektionsgeschichte, die Impulse für die Reflexion des disziplinären Umgangs mit der eigenen Geschichte nach Regimewechseln liefern.

Bettina Fuhrmann, Bernd Gössling, Georg Hans Neuweg, Annette Ostendorf & Michaela Stock heben in ihrem Beitrag die enge Eingebundenheit der

österreichischen Wirtschaftspädagogik in die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hervor. Als eine jüngere Entwicklung bezeichnen sie „deutliche thematische Erweiterungen und Öffnungsprozesse“, die sich in einer erheblichen quantitativen Zunahme an Publikationen der vier wirtschaftspädagogischen Standorte (Graz, Innsbruck, Linz, Wien) niederschlägt. Die Autorinnen und Autoren stellen die aktuellen wirtschaftspädagogischen Forschungen an den einzelnen Standorten dar und zudem fest, dass sich trotz nationaler Unterschiede zwischen der österreichischen und deutschen Wirtschaftspädagogik nicht nur parallele, sondern auch gemeinsame Entwicklungen feststellen lassen.

Birgit Ziegler, Eveline Wuttke & Karin Heinrichs nehmen das Sektionsjubiläum zum Anlass, den Entwicklungsstand der Disziplin und der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu reflektieren. Hierzu interviewten sie Repräsentantinnen und Repräsentanten der Disziplin und der Sektion vor allem auch unter dem Aspekt ihrer beruflichen Entwicklung im disziplinären Kontext. Dabei spielt unter anderem die Frage nach der akademischen Sozialisation eine bedeutsame Rolle, nämlich danach, wie sehr sich Professorinnen und Professoren in ihrer Disziplin und Sektion „beheimatet“ fühlen und welche Erwartungen und Wünsche sie hinsichtlich der Zukunft der Sektion haben. Für ihre Studie haben die Autorinnen 34 leitfadengestützte Interviews geführt, in denen eine grundsätzlich positive Einstellung zur Disziplin und eine zukunftsgerichtete Orientierung deutlich wurden. Gleichzeitig halten die Autorinnen angesichts einer zunehmenden Diversifizierung der Disziplin eine innere Kohärenz für zunehmend relevant.

Silke Lange, Dietmar Frommberger & Christoph Porcher befassen sich in ihrem Beitrag mit der Geschichte der Basiscurricula Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die als eine der zentralen konsensfähigen Ergebnisse der Sektion und als Reflex disziplinärer Profilbildungen in Lehre und Forschung im Laufe der Geschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gedeutet werden können. Anhand von Archivmaterial und Zeitzeugeninterviews rekonstruieren die Autorin und Autoren die Entstehungsgeschichte des ersten Basiscurriculums vor dem Hintergrund der disziplinären Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie im Zusammenhang mit der Entstehung des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft. Bei der Frage nach dem disziplinären Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik „im Spiegel ihrer Basiscurricula“ hinterfragen sie, ob im Zuge der Überarbeitung des ersten Basiscurriculums an die Stelle konkreter inhaltlicher Standards berufliche Tätigkeitsfelder und berufliche Dispositionen getreten sind. Der Beitrag endet mit Überlegungen zu Anforderungen an ein neues Basiscurriculum angesichts disziplinärer Standards in der Lehrerbildung.

Teil 2: Disziplinäre Standortsuchen und Legitimationen

In den Beiträgen dieses Abschnitts geht es um das Verhältnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Erziehungswissenschaft, um Abgrenzungen, Selbstbehauptungen und Legitimationen im disziplinären Umfeld und auch innerhalb der Disziplin.

Karin Büchter setzt sich in ihrem Beitrag mit der Frage nach der Entwicklung des Verhältnisses zwischen Allgemeiner Pädagogik/Erziehungswissenschaft und Berufs- und Wirtschaftspädagogik aus der Perspektive der Ausdifferenzierung der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Anfänge ihrer Kommission auseinander. Obwohl sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als überwiegend erziehungswissenschaftliche Teildisziplin verstehe und seit gut 50 Jahren der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) angehöre, so die These, habe sie seit Beginn des 20. Jahrhunderts ihre Außenseiterposition nicht abgelegt und damit bildungstheoretische Anschlüsse und Normativitätsdiskurse verpasst. Im Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Berufs- und Wirtschaftspädagogik spiegelt sich letztlich die Ungleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung wider.

Ulrike Buchmann wirft in ihrem Beitrag die Frage auf: „Welches Problem soll berufs- und wirtschaftspädagogisch in Bearbeitung gebracht werden?“ Ihr Anliegen richtet sich auf die Suche nach einem Common Ground der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Zuge der Profilschärfung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. Zentraler Bezugspunkt ihrer Reflexion eines Common Ground ist Bildung. In unterschiedlicher Hinsicht soll Bildung wieder stärker und systematischer Referenz für künftige berufsbildungswissenschaftliche Auseinandersetzungen sein, wie vor allem hinsichtlich des system-/institutionenbezogenen Objektbereichs, der Curriculumforschung und Curriculumkonstruktion und der pädagogischen Professionalität in der beruflichen Bildung.

Silke Lange & Christoph Porcher reflektieren in ihrem Beitrag zunächst die Binnen- und Außenlegitimität der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und gehen davon aus, dass das Selbstverständnis einer Disziplin ein wichtiger Faktor für disziplinäre Autonomie ist, die wiederum ein eigenes und gemeinsam geteiltes Repertoire an Wissen, Methoden und Werten voraussetzt. Referenzkontext ihrer Überlegungen ist die Erziehungswissenschaft. Entlang von vier Thesen werden konstitutive Merkmale für das disziplinäre Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik herausgearbeitet, wie begriffliche Vielzahl und Unschärfen ihrer Namensgebung, kein gemeinsam geteiltes erziehungswissenschaftliches Selbstbild sowie eine fehlende Monopolisierung ihres Forschungsgegenstandes und zugleich mangelnde Homogenität und damit die Gefahr der Degradierung zu einer Berufswissenschaft der berufsschulischen Lehrerbildung.

Volker Bank findet bei seiner Rückschau auf die Geschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik „Teilchen im Mosaik der disziplinären Selbstvergewisserung“, die der disziplinären Ahnenreihe zugeordnet werden können. Auf der Basis vorliegender Erkenntnisse zu Biografien der ersten Generation von Berufs- und Wirtschaftspädagogen geht der Autor davon aus, dass keiner von ihnen unbeteiligt am Nationalsozialismus war. Nach einer Auseinandersetzung mit dem Erziehungsdenken von Friedrich Feld stellt er die Frage, ob der frühere Vertreter einer Wirtschaftspädagogik „aus der allgemeinbildenden Schule heraus“, Theodor Franke, mit seinen Erziehungsvorstellungen nicht besser geeignet wäre, Gründungsvater der Wirtschaftspädagogik genannt zu werden. Aber auch seine Erziehungsideale waren nationalpolitisch durchgesetzt. Der Autor gibt grundsätzlich die Ideologieanfälligkeit der Disziplin zu bedenken.

Teil 3: Thematische Profilierungen und Perspektiven

Im letzten Abschnitt stehen kulturelle, gegenstandsbezogene bzw. inhaltliche Aspekte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Mittelpunkt.

Robert W. Jahn, Jens Klusmeyer & Matthias Söll schauen aus der Perspektive der Publikationskultur auf die Identität und Verfasstheit der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Unter Rückgriff auf zurückliegende Studien nehmen sie erneut die verschiedenen Publikationsarten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in den Blick und rekonstruieren aus formaler, sozialer und inhaltlicher Perspektive Entwicklungen in der Publikationslandschaft der Disziplin. Als Ergebnis hervorzuheben ist, dass die mittlerweile gegebene Vielfalt an Publikationsorganen als Ausdruck einer disziplinären Differenziertheit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gedeutet werden kann. Zudem zeige sich ein deutlicher Trend in Richtung empirischer Forschungszugänge und internationaler Ausrichtung. Die Autoren möchten mit ihrer Studie zur weiteren Überprüfung von Qualitätsstandards in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Publikationskultur anregen.

Katrin Kraus setzt sich in ihrem Beitrag mit einem zentralen oder „einheitlichen“ Begriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auseinander. Im Zusammenhang der Rekonstruktion des Verständnisses von Beruf wird das Wechselverhältnis zwischen der Auslegung von Beruf und des Selbstverständnisses der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik deutlich. Da sich die durch die Disziplin jeweils zeitgebundene und in die Zukunft projizierte Bedeutung des Berufs im berufs- und wirtschaftspädagogischen Schrifttum niederschlägt, unternimmt die Autorin eine begriffliche Analyse im Spiegel ausgewählter und einschlägiger Werke zum Thema „Beruf“. Dabei kann sie unterschiedliche Argumentationslinien unterscheiden, die spezifisch für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind und dafür sprechen, dass der Beruf in

Form von Beruflichkeit auch künftig ein „einheimischer Begriff“ und identitätsbildender Kern der Disziplin sein wird.

Georg Tafner geht es in seinem Beitrag um die Frage nach dem Verhältnis zwischen Wirtschaftspädagogik und ökonomischer Bildung und nach dem Grund für die Ausdifferenzierung eigener Fachgesellschaften. Davon ausgehend, dass Berufsbildung immer auch ökonomische Allgemeinbildung umfasse, aber allgemeine ökonomische Bildung nicht gleich Berufsbildung bedeute, lenkt der Autor den Blick auf die Wirtschaftspädagogik, die dem Sektionsverständnis entsprechend die Diskurse der ökonomischen Bildung marginalisiere, was dazu führe, dass sich Fachgesellschaften der ökonomischen bzw. sozioökonomischen Bildung ausdifferenzieren. Aus der Perspektive einer reflexiven Wirtschaftspädagogik, so sein Fazit, müsste die Sektion Diskurse um ökonomische Bildung inkludieren.

Marianne Frieze rückt die Geschlechterfrage in der beruflichen Bildung als Gegenstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in den Fokus. Sie kritisiert, dass im Laufe der letzten 50 Jahre die Befunde der Genderberufsforschung nur unzureichend in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik rezipiert worden seien. Erst in jüngerer Zeit und im Zuge der zunehmenden gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Relevanz von Care-Berufen sei eine intensivere disziplinäre Hinwendung zum nach wie vor weiblichen Arbeits- und Berufssegment beobachtbar. Anhand eines Rückblicks auf die Veränderung der „Frauenberufsfrage“ und die Mädchenberufsbildung seit dem 19. Jahrhundert belegt die Autorin, dass sich genderspezifische Ausbildungs- und Berufsstrukturen durchgesetzt haben, die die disziplinäre Vernachlässigung der Genderfrage kaum rechtfertigen.

Dietmar Heister befasst sich in seinem Beitrag mit der Benachteiligtenförderung als Gegenstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Im Mittelpunkt seiner Ausführungen stehen die Entwicklung dieses Schwerpunktes, seine Vertreterinnen und Vertreter mit ihren unterschiedlichen Fragestellungen, Forschungsinteressen und Diskursen seit den 1970er Jahren. Deutlich wird der Zusammenhang zwischen disziplinärer Schwerpunktbildung und -behauptung sowie außeruniversitärer Forschungs- und Förderungspolitik in der Benachteiligtenförderung. Der Autor resümiert am Ende des Beitrags, dass die Förderung benachteiligter Jugendlicher in Ausbildung in einem Geflecht aus staatlicher Forschungsförderung und der Förderpolitik Benachteiligter in der beruflichen Bildung steht.

Dieter Euler & Peter F. E. Sloane stellen in ihrem Beitrag die Entwicklung gestaltungsorientierter Berufsbildungsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor. Sie vertreten einen Forschungstypus, der sich seit den 1990er Jahren in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik immer mehr durchgesetzt hat: die Modellversuchsforschung. Äußerten sich in der Anfangszeit der Modellversuchsforschung Vertreterinnen und Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kritisch gegenüber der Modellversuchsforschung – und auch

aktuell werde diese Forschung oft nicht als Forschung anerkannt –, habe sich im Laufe der Jahrzehnte ein methodologisches Verständnis ausdifferenziert und gefestigt, das in den letzten Jahren seinen Ausdruck im Ansatz des Design-Based-Research-Ansatz finde.

Wissend, dass die Geschichte der Disziplin und der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie deren Schlüsselthemen in dieser Festschrift nur ausschnitthaft bzw. keineswegs vollständig wiedergegeben werden können, hoffen wir dennoch, dass wir insbesondere auch bei der jüngeren Generation der Kolleginnen und Kollegen Diskussionen über die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihrer Sektion anregen können. In diesem Sinne bedanken wir uns bei den Autorinnen und Autoren für die Mitwirkung an der Festschrift.

Literatur

- Baumgardt, J. (1976). Entwicklungen und Stand der Wirtschafts- und Berufspädagogik. In H. Schanz (Hrsg.), *Entwicklung und Stand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 7-38). Stuttgart: Holland & Josenhans.
- Berg, C., Herrlitz, H. G. & Horn, K.-P. (2004). Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden: VS.
- DGfE (2022), Satzung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e. V. Online: <https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns/satzung> (01.12.2023).
- DIPF (Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation), BBF (Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung) (2016), Archiv: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Vorstand. Findbuch 1964 – 2016. DGFE V. Berlin, BBF 2020, 318 S. – Online: urn:nbn:de:0111-pedocs-217922 – DOI: 10.25656/01:21792 (12.02.2024).
- Frommberger, D., Lange, S. (2018). Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. WiSo Diskurs 04. Friedrich-Ebert-Stiftung. Online: <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/14169-20180306.pdf> (26.11.2023).
- Lange, H. (1972). Kommission „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 68 (7), 555-556.
- Lipsmeier, A. & Münk, D. (Hrsg.) (2019). Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Stuttgart: Steiner.
- Scheuerl, H. (1987). Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Vorgeschichte, Konstituierung, Anfangsjahre. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33(2), 267-287.

Teil 1

Disziplingenese und Sektionsgeschichte(n)

Über die Etablierung der Berufs- und der Wirtschaftspädagogik als Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft

Frank Achtenhagen & Klaus Beck

1. Entstehung und Entwicklung der Disziplin

Die Genese der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als einer wissenschaftlichen Disziplin hat, wie wir nur skizzenhaft darstellen können, eine ganz eigene Geschichte, die von wissenschaftspolitischen Entscheidungen, von Gremienbeschlüssen und von Manifestationen von Interessen geprägt ist. Solche (vereins-)rechtlichen und protokollarischen Akte, auf die wir im nächsten Kapitel detaillierter eingehen, verdanken sich jedoch in aller Regel vorauslaufender Entwicklungen, die ihnen (1) teils als „reale Antriebe“ (Reichwein 1963, S. 99), (2) teils als Ausdruck einer strategischen Bewegung, (3) teils als Argumente im wissenschaftlichen Disput den Boden bereiten.

Auch für die Etablierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik lassen sich solche Vorläufer identifizieren, die wir im vorliegenden Rahmen lediglich knapp benennen können. Darüber, welches Gewicht ihnen im Hinblick auf das Ergebnis zukommt, dürften die Ansichten gegenwärtig noch nicht in einer konsensualen Beurteilung konvergieren. Wir skizzieren die drei aus unserer Sicht wichtigsten Anstöße, die am Ende wesentlich zur Entstehung einer Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft beigetragen haben dürften.

1. Weitgehend einig scheint man sich in unserer disziplinären Historiographie darüber zu sein,¹ dass sich wesentliche Anstöße zur Entstehung der akademischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik einem Vorgang verdanken, der im Deutschland der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert zu verzeichnen ist, nämlich die Gründung von Handelshochschulen, der ihrerseits eine Gründungswelle von Handelsschulen vorausgegangen war (vgl. Pleiß 1973; Stratmann

1 Vgl. allerdings die Kritik Zabecks am verbreiteten unklaren Umgang vieler maßgeblicher Historiographen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit den Begriffen „Institution“ und „Institutionalisierung“, soweit sie im Kontext „der wissenschaftskonstituierenden Perspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ herangezogen werden (2010, S. 204).

1979; Horlebein 2008; Reinisch 2009, S. 182 ff.; Bruchhäuser 2010; Zabeck 2013, S. 22, 394 ff.).² Dort hat man es sich neben der Vermittlung des zeitgemäßen Kaufmannswissens nach und nach zur Aufgabe gemacht, auch diejenigen auszubilden, die an den Handelsschulen zu unterrichten hatten. Die erste Professur – sie wurde 1923 an der Handelshochschule Leipzig Karl von der Aa übertragen – firmierte noch unter der Bezeichnung „Handelsschulpädagogik und betriebswirtschaftliche Nachbarfächer“. Es dauerte weitere sieben Jahre, bis die erste Professur mit der Denomination „Wirtschaftspädagogik“ (1930 an der Handelshochschule Berlin, Inhaber Friedrich Feld) eingerichtet wurde. Ihr folgten Königsberg (1931, Fritz Urbschat) und Köln (1940, Friedrich Schlieper) (vgl. Zabeck 2013, S. 524 f.).

Am Anfang dieser Entwicklungen, so lassen sich die einschlägigen Darstellungen resümieren, stand der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts immer drängender gewordene Bedarf der „Kaufmannschaft“ bzw. der „Gilden“ an Personal, das der unverzichtbaren Verschriftlichung und Rechenhaftigkeit der betrieblichen Prozesse, also der „Sichtbarmachung“ der ökonomischen Dimensionen des kaufmännischen Handelns, auch der Quantifizierung von Erfolg und Misserfolg, mächtig war. Dieser Bedarf dürfte nicht allein einem immer lebhafteren Interesse der Prinzipale resp. kaufmännischen Unternehmer geschuldet sein. Sie sahen sich auch genötigt, ihre Bücher den für ihre unternehmerische Existenz bedeutsamen kreditgebenden Banken (die selbst eines einschlägig ausgebildeten Personals bedurften) und dem steuereintreibenden Staat nachvollziehbar offenzulegen. So gesehen sind es in der Tat „reale Antriebe“ gewesen, die allererst der Wirtschaftspädagogik den Weg zu universitären Weihen bahnte.

2. Es ist insbesondere Holger Reinisch, dem wir einen aufschlussreichen Blick aus der Außenperspektive, nämlich der Wissenschaftssoziologie, auf das uns interessierende Entwicklungsgeschehen verdanken (vgl. hierzu und zum Folgenden 2009, S. 188 ff.). Er hat das von Terry N. Clark (1968; 1974) vorgeschlagene allgemeine Stadienmodell der Entstehung von wissenschaftlichen Disziplinen auf die Genese der Berufs- und Wirtschaftspädagogik projiziert. Clark unterscheidet, kurz gesagt, fünf Stadien. Sie reichen (I) von der ersten Entdeckung einer neuen Fragestellung durch eine einzelne wissenschaftsaffine Person („einsamer Wissenschaftler“) über (II) deren dazu geführte Kommuni-

2 Als eher überraschend wird man konstatieren können, dass unter dem Aspekt der Gründungsphasen die Technikerschulen – *cum grano salis* – eher früher als die Handelsschulen auf den Plan traten und die technischen Hochschulen – hauptsächlich zwischen 1879 und 1910 (schon 1825: Karlsruhe) – in etwa parallel mit den Handelshochschulen entstanden (vgl. Zabeck 2013, S. 281 ff., 402). Dennoch „verspätete“ sich die Akademisierung der Gewerbelehrausbildung bis zum Anfang der 1960er Jahre, als die Wirtschaftspädagogik schon auf eine mehr als dreißigjährige Hochschulgeschichte zurückblicken konnte.

kation mit weiteren Wissenschaftspersonen, die sich darauf einlassen, sich aktiv zu beteiligen („Amateurwissenschaft“) und am Ende eine eigene Gesellschaft zu gründen, weiterhin über (III) als der Phase der Einrichtung einzelner Lehrstühle und (IV) mit der Etablierung eines eigenen Studiengangs und damit der Sicherung des Nachwuchses, der autonomen (Nach-)Besetzung von Professuren und der Gewinnung von externer Reputation bis zu (V), nämlich der quantitativen Ausweitung aller institutionellen und personellen Ressourcen als charakteristisches Profil einer „Big Science“. Getrieben wird eine solche Entwicklung (v. a. ab Phase III) über zwei „Mechanismen“: die zunehmende Erfüllung steigender kognitiver Ansprüche in Gestalt von fachimmanent geteilten Fragestellungen, Forschungsmethoden und fachspezifischen Wertvorstellungen, also Elementen der von Lepsius (1973) so bezeichneten „Binnenlegitimität“, sowie über die Anerkennung durch die übrige Wissenschaftswelt und die Öffentlichkeit als eine gereifte, adäquate, vollgültige wissenschaftliche Instanz, die Lepsius'sche „Außenlegitimität“, die bei Clark als „Reputation“ bezeichnet wird.

Reinisch kann nun ausgehend von der Lage um die Jahrhundertwende zeigen, wie die ursprünglich aus der Volksschulpädagogik und der Betriebswirtschaftslehre stammenden ersten Dozenten und Professoren der Handelshochschulen durch die diskursive Verständigung über die „Didaktik und Methodik der kaufmännischen Unterrichtsfächer“ (2009, S. 191) in einer wachsenden Anzahl von Fachzeitschriften erste „amateurwissenschaftliche“ Erfolge (Stadium II) erzielten (vgl. auch Dörschel 1971, S. 22). Es folgte (Stadium III), wie bereits angedeutet, die Einrichtung einzelner Professuren (bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs sind es, Wien eingeschlossen, sieben gewesen), die wechselseitig über Publikationen voneinander Kenntnis nahmen und sich, teils bilateral, über die von ihnen betreuten Studiengänge mehr oder weniger verständigten (Stadium IV).

Schon Clark (1968, S. 3) hatte darauf hingewiesen, dass sich die Stadien zeitlich durchaus überlappen könnten, und das dürften in unserem Falle insbesondere die Stadien III und IV gewesen sein, die durch die Wirren des Zweiten Weltkriegs und auch infolge der (Ver-)Irrungen einzelner Fachvertreter während des nationalsozialistischen Dritten Reichs einen diskontinuierlichen Fortgang der Dinge verursachten.³ Jedenfalls kam(en) unsere Disziplin resp. Dis-

3 Vgl. dazu Gonon, Reinisch & Schütte (2010, S. 432 f.). – Ein erstes Treffen der wichtigsten Lehrstuhlinhaber fand auf Einladung von Krasensky 1941 in Wien statt, auf dem auch unter Beteiligung von Feld, Löbner, Schlieper und Urbschat die Gründung einer „Vereinigung deutscher Hochschullehrer für Wirtschaftspädagogik“ beschlossen wurde (vgl. Zabeck 2013, S. 646 ff.). Dabei blieb es jedoch bis zu einem Neuanfang in den 1950er Jahren, der jährliche Treffen einleitete. Der inzwischen als „Vereinigung von Universitätsprofessorinnen und Universitätsprofessoren für Wirtschafts- und Berufspädagogik“ firmierende Zusammenschluss

ziplinen, wie wir im nächsten Abschnitt noch zeigen werden, bis in die 1970er Jahre hinein nicht über erste Anfänge des Stadiums IV hinaus. Sie litt(en) an einem – in Clarks Worten – fortgesetzten Reputationsdefizit, das ihr (ihnen) den Weg zur „Big Science“ über längere Zeit versperrte.

3. Eine aus heutiger Sicht teils nachgerade verwunderliche Entwicklung nahm das disziplinäre Selbstverständnis der „Wirtschaftspädagogik“. Es begann – und das dürfte für die Anfänge an den Handelshochschulen noch plausibel sein – am Ende des 19. Jahrhunderts damit, dass sie als eine Besonderung, eine Teildisziplin, der Wirtschaftswissenschaften angesehen wurde (vgl. Pleiß 1973, S. 62 ff.; Wurdack 1982). Immerhin kamen mehrere der Dozenten als pädagogische Autodidakten aus den Wirtschaftswissenschaften, die sie an ihrer Institution in der Lehre an die Studenten vermittelten und diese Tätigkeit sozusagen in einem didaktischen Analogiedenken auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis an den Handelsschulen anwandten.

Eine Wende dieser Sichtweise bahnte sich Anfang der 1930er Jahre mit der Besetzung von universitären Vollprofessuren an. Ihre Vertreter erkannten, dass dem von ihnen in Forschung und Lehre zu vertretenden Gebiet eine pädagogische Fragestellung immanent ist und sie sich somit vor die Frage gestellt sahen, wie ihr Verhältnis zur Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft, die ja bereits 1778 mit Ernst Christian Trapp universitär geworden war, zu deuten sei. Offenbar erlaubte es ihnen ihre immer noch dominierende Nähe zu den Wirtschaftswissenschaften nicht, sich umstandslos der Pädagogik zuzurechnen. Dabei mochten auch fach- und fakultätskulturelle Vorbehalte eine Rolle gespielt haben (vgl. Kiehn 1962; 1986). Jedenfalls rekonstruierten „Wirtschaftspädagogen“ ihr Selbstverständnis nunmehr als eine besondere Kombination aus Wirtschaftswissenschaft und Pädagogik, ein Drittes, Selbständiges also, das weder in der einen noch in der anderen Disziplin beheimatet sei. In diesem Sinne argumentierte zunächst Friedrich Feld (1928, S. 48), der später schreibt: Die in die „Bildungsarbeit [...] vornehmlich eingreifenden Wissensgebiete sind die Betriebs- und Volkswirtschaftslehre [...] und die Wirtschaftspädagogik als die Berufserziehungswissenschaft“ (1939, S. 191). Ähnlich sehen es auch, wie Ulrich Pleiß (1973, S. 350) berichtet, weitere prominente Fachvertreter, etwa der frühe Friedrich Schlieper (1954, S. 13) und Fritz Urbschat (1955, S. 988). So erklärt der Letztere: „Aus der historischen Erfahrung haben Wirtschaft und Erziehung zusammengefunden. [...] Allein in [ihrer] *fruchtbaren Zusammenarbeit* können die natürlichen Kräfte der Menschen zum Wohle des einzelnen eingesetzt und für die Entwicklung der Gesamtheit fruchtbar gemacht werden“ (1967, S. 124 f.).⁴

bleibt bis in unsere Tage lediglich eine informelle Gruppierung ohne institutionelle Grundlage.

4 Vgl. dazu und zum weiteren auch die Darstellung bei Büchter (2017, S. 14 f.).

Allerdings setzte sich schließlich die Einsicht durch, dass, wie Zabeck (vgl. 1965, S. 807, 824 ff.) gegen solche Verselbständigungsneigungen zuerst überzeugend gezeigt hat, systematisch gesehen, die Wirtschaftspädagogik mit ihren objektsprachlichen Aussagen als Subdisziplin einer auf metasprachlicher Ebene angesiedelten Allgemeinen Pädagogik zu rekonstruieren sei.⁵ Obwohl sie sich nicht etwa explizit Zabecks Argument anschließen, betrachten nach und nach auch der spätere Friedrich Schlieper (1963, S. 13 ff.) sowie Karl Abraham (1966, S. 16, 23) oder der noch jüngere, aber ebenfalls profilbestimmende Alfons Dörschel (1971, S. 38) die Fragestellungen der Wirtschaftspädagogik als auf die Prozesse der Inhaltsvermittlung, der Erziehung und Bildung und der Persönlichkeitsentwicklung gerichtet und daher als genuin pädagogisch.⁶

Dem wäre, so ließe sich hinzufügen, im Blick auf das Determinatum des Kompositums „Wirtschaftspädagogik“ ohnehin nicht zu widersprechen. Andererseits jedoch konfligiert diese Selbstbestimmung mit dem nicht erst im „Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge“ (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE 2003, S. 6; 2014, S. 6, 8) erhobenen Anspruch, das berufs- und wirtschaftspädagogische Studium sei „polyvalent“ angelegt und qualifiziere so etwa auch für Tätigkeiten in der „Bildungsverwaltung“, in „Bildungsmanagement und Bildungspolitik“, für „Wirtschaftswissenschaftliche, ingenieurwissenschaftliche und gesundheitswissenschaftliche Tätigkeitsfelder“ sowie auch für „Wissenschaft“ (ebd., S. 6). In diesen Bereichen dürfte pädagogische Intentionalität bestenfalls eine Nebenrolle spielen. Der Widerspruch löst sich erneut erst, wenn man die Mehrdeutigkeit des Begriffs „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ als Bezeichnung für einen Studiengang unterscheidet vom Studienfach Berufspädagogik bzw.

-
- 5 Dass Zabecks semiotisch inspirierte Deutung ihrerseits problematisch war, ist bis heute nicht aufgeklärt worden. Sie unterstellt zweierlei zu Unrecht, nämlich dass so etwas wie die „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ als übergeordnete Disziplin überhaupt identifizierbar (gewesen) sei und dass diese es (gewesen) sei, die den besonderen Subdisziplinen in metasprachlicher Gestalt Grundvorstellungen und Grundbegriffe vorgegeben habe. Dennoch hat dieses Missverständnis in der Selbstverständnisdebatte prägende Kraft entfaltet. Andererseits hat die Aufnahme der Semiotik in die Wissenschaftsanalyse, von der heute ganz selbstverständlich verbreitet Gebrauch gemacht wird, zu ganz wesentlichen Einsichten geführt – ein Verdienst Jürgen Zabecks, das es durchaus zu würdigen gilt.
 - 6 Es ist jedoch anzumerken, dass sowohl Schliepers als auch Abrahams und Dörschels Aussagen zum Status ihrer Disziplin als Teildisziplin einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft insofern doch nicht so eindeutig sind, als sie, wie Zabeck bemerkt (1965, S. 36 FN 31), diesen Status als auf dem Wege zu einer „verautonomisierten Disziplin“ (ebd.) für Überwindungsbedürftig ansehen. Auf die einzelnen Facetten dieser Diskussion können wir hier nicht eingehen.

Wirtschaftspädagogik und von der wissenschaftlichen Disziplin Berufspädagogik bzw. Wirtschaftspädagogik (vgl. auch Schannewitzky 1978, 253).

Die *Berufspädagogik* (i. e. S.) hat in ihrer Entwicklung das Zwischenstadium der selbstzugeschriebenen Zwitterstellung, das die Wirtschaftspädagogik durchlaufen hatte, übersprungen und konnte erst 1951 in Gestalt eines Extraordinariats für Gewerbelehrerbildung an der Universität Hamburg, besetzt mit Johannes Riedel, akademisch Fuß fassen. Es folgten Professuren an der TU Darmstadt, vertreten von Heinrich Abel 1964-1965 und danach Gustav Grüner (1924-1988), sowie an der TU Hannover, vertreten ab 1966 von Joachim Rosenthal, ab 1970 erster Direktor des neugeschaffenen „Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung“ in Bonn.

Eine besondere Rolle spielte Herwig Blankertz, der dem gewerblichen Bereich entstammte, zunächst Dozent für Berufspädagogik in Hamburg war (1959-1963), später jedoch an der FU Berlin eine Professur für Wirtschaftspädagogik (1964-1969) innehatte. Er hat, auch zusammen mit Wolfgang Lempert, beide, die Berufspädagogik ebenso wie die Wirtschaftspädagogik, mit seinen vom Geist der „Frankfurter Schule“ inspirierten Arbeiten maßgeblich beeinflusst und in seiner Tätigkeit für den Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen sowie für den Deutschen Bildungsrat gestaltend auf die Praxis der beruflichen Bildung eingewirkt. Einer seiner berufspädagogischen Kritiker war Hermann Lange, Universität Hamburg, von seinem Naturell her ein im Vergleich zu Blankertz eher zurückgenommener, aufs nachdenkliche Philosophieren in der Studierstube setzender Kollege, dem wir jedoch wichtige systematische Beiträge zum später einsetzenden Grundlagenkonflikt über den Wissenschaftscharakter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verdanken (z. B. 1970; 1974; 1999). Auf ihn und seine Rolle im Institutionalisierungsprozess der Berufs- und Wirtschaftspädagogik werden wir unten noch einmal zu sprechen kommen.

Hervorzuheben ist im vorliegenden Zusammenhang, dass Blankertz als eine der Galionsfiguren der emanzipatorischen Pädagogik gelten darf (neben Wolfgang Klafki und Klaus Mollenhauer), die im Anschluss an die Kritische Theorie der Frankfurter Schule seit der 1968er Studentenrevolte auch Einzug in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik gehalten und dort viele Gefolgschaftsleute gefunden hat. Zu seinen Opponenten zählte – neben dem soeben erwähnten Hermann Lange – vor allem Jürgen Zabeck, der sich in mehreren Publikationen, gleichermaßen streitig, mit dieser Strömung auseinandergesetzt hat. Es handelte sich, wissenschaftstheoretisch gesprochen, um einen Paradigmenkonflikt, in dem das Grundverständnis dessen auf dem Spiel stand, was unter „Wissenschaft“ zu verstehen sei, und das hieß im disziplinären Kontext vor allem, ob es Aufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sein *müsse* oder *dürfe*, mit gesellschaftspolitischer Motivation, aber ohne demokratische Legitimation, in die Praxis der Berufserziehung gestaltend einzugreifen. Diese Auseinandersetzung hat die Disziplin – unter dem Aspekt der Binnenlegitimi-

tät betrachtet – schwer erschüttert. Und obwohl sich diese Konfliktlage inzwischen, ohne dass eine Lösung gefunden worden wäre,⁷ im Generationenwechsel weitgehend verflüchtigt zu haben scheint, schwelt der Grundlagenstreit, wie wir im nächsten Abschnitt noch zeigen werden, im Gewand eines methodologischen Schismas weiter fort.

Als umso beachtlicher kann der Befund gelten, dass jenseits dieses gravierenden Konflikts der Konsens darüber, als eine Subdisziplin der Erziehungswissenschaft zu gelten, seinerzeit und bis heute nicht infrage gestellt wurde. Ohne diese Voraussetzung wäre die 1974 erfolgte einvernehmliche Eingliederung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als *eine* der Kommissionen der DGfE nicht vorstellbar gewesen. Allerdings war bis dahin noch eine steinige Wegstrecke zu überwinden. Immerhin dürfte dieser Schritt zur Stabilisierung ihrer Außenlegitimität beigetragen haben, indem er die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit den bereits etablierten, gesellschaftlich anerkannte Themen bearbeitenden weiteren Kommissionen, wie etwa Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft oder Sonderpädagogik, gleichstellte (vgl. Berg, Herrlitz & Horn 2004). Das Clarksche Stadium IV war jedoch noch nicht vollständig durchlaufen, geschweige denn überwunden.

2. Der Institutionalisierungsprozess

2.1 Quellen und Aspekte der Darstellung

In aller Kürze unternehmen wir den Versuch, die Schwierigkeiten bei der förmlichen Etablierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nachzuzeichnen. Dabei orientieren wir uns an noch zugänglichen Quellen⁸, an allgemein

7 Dass sie logisch überhaupt möglich ist (bzw. gewesen wäre), darf durchaus bezweifelt werden, zumal – gegen Hegel – echte Widersprüche nicht in einer Synthese „aufgehoben“ werden können und Paradigmen qua Konstruktion als wechselseitig exklusiv gelten müssen (vgl. Kuhn 1962; 1978) – ebenfalls ein Punkt, den wir hier nicht näher diskutieren können.

8 Zum einen das Archiv der „Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)“, eine Abteilung des „Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation“ (DIPF), Warschauer Straße 34-38, 10243 Berlin, das u. a. die Akten der DGfE aufbewahrt (hier danken wir besonders Frau Dr. Bettina Reimers und Frau Anja Ludwig für die engagierte Hilfe), und zum anderen die noch vorliegenden Akten der Vereinigung der Universitätsprofessorinnen und Universitätsprofessoren der Wirtschafts- und Berufspädagogik, die am Lehrstuhl von Univ.-Prof. em. Dr. Dr. h. c. Jürgen van Buer, HUB, Geschwister-Scholl-Straße 7, 10099 Berlin, aufbewahrt sind.

bekannten Daten und an persönlichen Erinnerungen.⁹ Neben den relevanten Vorgängen und Prozessen, Entscheidungen und Beschlüssen richtet sich die Darstellung auf zwei, wie sich bereits angedeutet hat, bedeutsame wissenschaftskonstituierende und -charakterisierende Merkmale, nämlich (a) die Binnen- und Außenlegitimität der Disziplin sowie (b) das in ihr vertretene Wissenschaftsverständnis, das danach unterschieden werden kann, welchem Paradigma sich ihre Mitglieder verpflichtet fühlen.

Die Bedeutung des ersten Merkmals lässt sich für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik anhand zweier Vorgänge exemplarisch demonstrieren:

- (i) 1961 entschied die Niedersächsische Regierung, die Berufsschullehrerausbildung von der Hochschule Wilhelmshaven abzuziehen. Die Gewerbelehrerausbildung wurde nach Hannover verlagert, die Ausbildung für Handelslehrer an der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen etabliert (1962). Daraufhin entschieden die Göttinger Juristen, aus dieser Fakultät auszutreten und eine eigene Juristische Fakultät zu gründen. Als Begründung wurde hervorgehoben, dass Juristen nicht an einer Fakultät zusammen mit Studierenden ausgebildet werden sollten, die keinen Zutritt zur Laufbahn des Höheren Dienstes hätten. Erst 1967 gelang es dem Handelslehrerverband in Niedersachsen, für die angehenden Diplom-Handelslehrer den Zugang zum Höheren Dienst zu öffnen.
- (ii) Die Erziehungswissenschaft litt in den 1960er und 1970er Jahren darunter, dass die Bewilligung von Forschungsvorhaben durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft äußerst gering war. So wurden 1977/78 76 Prozent der aus ihr heraus gestellten Förderanträge bei der DFG abgelehnt (Archiv DGfE V 6, DGfE-Vorstandsprotokoll vom 14./15. 3. 1979). Als es 1991 der DGfE erstmalig gelang, einen der 36 Senatssitze der DFG zu erringen, musste dafür eine andere Disziplin ausscheiden. Das war die „Philosophie“, die daraufhin – auch mit Blick auf die Erziehungswissenschaft – lautstark den Niedergang des deutschen Universitätswesens prophezeite.

Das *zweite* Merkmal – das disziplinäre Wissenschaftsverständnis – hängt mit dem ersten zusammen: Wenn sich Fachkolleginnen und Fachkollegen innerhalb einer Disziplin wechselseitig vorwerfen, ihr jeweiliger Begriff von Wissenschaft sei nicht tragfähig, so ist es um die Binnenlegitimität der Disziplin nicht gut bestellt. Zugleich leidet ihre Außenlegitimität, weil die von ihr an die Gesellschaft abgelieferten Erträge untereinander nicht kompatibel sind und daher als irritierend, als nicht verlässlich und nicht glaubwürdig wahrgenommen werden (müssen).

Konkret stellt sich die Frage: Welchem der konkurrierenden Paradigmen soll man folgen? In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik standen und stehen

9 Beide Autoren sind während ihrer aktiven Dienstzeit seit den 1970er Jahren teils qua Zugehörigkeit zur Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik, teils in Ausübung förmlicher Funktionen in relevanten Gremien an den in Rede stehenden Vorgängen beteiligt gewesen.

sich hermeneutische, praxeologische, analytisch-empirische, ideologiekritische, kritisch-rationale oder konstruktivistisch-pragmatistische Methodologien gegenüber. Gegenwärtig sind es, wie bereits erwähnt, hauptsächlich die beiden zuletzt genannten, die als Alternativen zu gelten haben. Sie unterscheiden sich u. a. vor allem darin, dass sie das Wert(urteils)freiheitsprinzip entweder ablehnen oder anerkennen. Beide Merkmale, den Legitimitäts- und den Paradigma-Aspekt, werden wir im Folgenden dort erneut heranziehen, wo wir die Resultate der disziplinären Entwicklungsschritte einer Bewertung unterziehen.

2.2 Der Institutionalisierungsprozess im Kontext innerfachlicher Entwicklungen

Der Gründung der heutigen Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik gingen vielfältige Aktivitäten voraus. An allem Anfang steht die Gründung der DGfE. Sie ist das Ergebnis eines Beschlusses, der in Befolgung einer Empfehlung von Heinrich Roth, damals an der Georg-August-Universität Göttingen, im Rahmen einer Konferenz der westdeutschen Universitätspädagogen in Hamburg am 29./30.04.1963 bei 14 Ja-, 11 Neinstimmen und 1 Enthaltung gefasst worden war. Erst am 28.04.1964 allerdings fand in Frankfurt a. M. die erste Vorstandssitzung statt (Archiv DGfE V 736).

Noch im gleichen Jahr gab es erste Überlegungen zur Einrichtung möglicher Kommissionen. Auf der Vorstandssitzung vom 11.07.1964 wurde die Gründung einer Kommission „Berufsausbildung“ vorgeschlagen. Später ging in Beantwortung eines Rundschreibens des DGfE-Vorsitzenden Otto Bollnow ein Vorschlag von Adolf Schwarzlose, Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der PH Berlin, ein, der dafür plädierte, der zu begründenden Kommission die Bezeichnung „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ zu verleihen. In Abweichung davon gab es dann am 28.10.1964 den Vorstandsvorschlag, die Kommission mit „Ausbildungsformen der Jugendstufe“ zu bezeichnen. Dahinter stand der Versuch, so zugleich auf die Formulierung des geplanten Berufsbildungsgesetzes Einfluss zu nehmen. Diese Diskussionen verliefen in den Folgejahren zunächst einmal im Sande.

Auch ohne im Status einer Kommission der DGfE zu sein, war die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in jenen Jahren mit vielfältigen Bestrebungen beschäftigt, Fragen der Berufsbildung neu zu ordnen und offensichtliche Mängel zu diskutieren (vgl. Achtenhagen 1970). Besondere Aufmerksamkeit erlangten Schriften zum Status, zur Ordnung und zu Strukturen der Berufsbildungspraxis, wie die von Lutz, Bauer und von Kornatzki (1964; 1965; 1966), Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964), Lempert und Ebel

(1965), Baethge (1970), Lutz und Winterhager (1970) oder die zweibändige Hamburger Lehrlingsstudie (vgl. Crusius 1973; Daviter 1973).

Im politischen Kontext sind unserer Auffassung nach dabei die folgenden Aktivitäten zentral: Blankertz und Lempert haben mögliche Ansätze und Notwendigkeiten einer Reform der beruflichen Bildung entwickelt, die für die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates, der 1965 eingerichtet worden war, richtungweisend wurden (Deutscher Bildungsrat 1969; 1970; 1974). 1966 legten Blankertz, Claessens und Edding eine Denkschrift zur Errichtung eines zentralen Forschungsinstituts für Berufsbildung vor. 1969 wurde das Berufsbildungsgesetz verabschiedet und in dessen Kontext dann 1970 das „Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung“ gegründet. 1970 erfolgte auch die Einrichtung des Ausschusses Berufliche Bildung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Dieser Ausschuss veranlasste, dass 1973 eine Aufbereitung des Inhaltsbereichs für den Wirtschaftslehreunterricht vorgelegt werden konnte (vgl. Krumm 1973). Nicht zuletzt auf dieser Grundlage und im Anschluss an den bereits 1970 von ihm publizierten „Strukturplan für das Bildungswesen“ hat der Deutsche Bildungsrat dann 1974 die Denkschrift zur „Neuordnung der Sekundarstufe II“ publiziert, in der ein Konzept zur Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen entfaltet wurde, das in NRW als „Modellversuch Kollegstufe“ erprobt und 1998 formal beendet wurde. Ragutt (2020) hat auf einen weiteren, weitgehend unbekannten Akteur bei der Neufassung des Berufsbildungssystems aufmerksam gemacht: den Gesprächskreis für Fragen der beruflichen Bildung, der seit 1966 auf Einladung des Bundesarbeits- und Bundeswirtschaftsministeriums unter Hinzuziehung von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden tätig war und dabei auch Formulierungen des Berufsbildungsgesetzes mit beeinflusste.

Erst am 14./15.06.1968 befasste sich der jetzt neu gewählte zweite Vorstand der DGfE wieder mit dieser Frage und dokumentierte die Existenz von sieben Kommissionen, unter denen jedoch weder „Ausbildungsformen der Jugendstufe“ noch „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ enthalten war (vgl. auch Berg, Herrlitz & Horn 2004, S. 37 ff.). Erneut gab es in der Kommissionenfrage eine mehrjährige Pause. Inzwischen trat das für unsere Disziplin bedeutsame Berufsbildungsgesetz in Kraft (14.08.1969). Für den DGfE-Kongress in jenem Jahr hatte Joachim Peege, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, es übernommen, dazu eine Arbeitsgruppe einzurichten.

Die Bildung einer Kommission „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ erwies sich nun jedoch als immer dringlicher. So erklärte der oben erwähnte Hermann Lange, Universität Hamburg, auf der DGfE-Mitgliederversammlung am 11.04.1972 in Nürnberg, dass sich tags zuvor eine Kommission für Berufswirtschaftspädagogik konstituiert habe, und berichtete: „Es wurde beschlossen, zwei Sitzungen pro Jahr durchzuführen, die von der einladenden Gruppe organisiert werden. Die erste Tagung soll in Hamburg am 17./18. Juli stattfin-

den und dem Thema „Diplompädagogikstudium – Schwerpunkt: Berufliches Ausbildungswesen“ gewidmet sein“ (Archiv DGfE V 128).

Von dieser Hamburger Sitzung liegen jedoch keine protokollarischen Informationen vor, auch keine Angaben zu Namen und Zahl der Teilnehmer. Erst auf Nachfrage schickte Lange mit Datum vom 3.10.1972 ein fünfseitiges Papier an den Vorstand, das allerdings nicht den Eindruck eines Konferenzprotokolls oder -produkts macht. Es geht dort nämlich nur um Überlegungen zum Diplom-Pädagogen-Studium mit einem eventuellen Schwerpunkt „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (Archiv DGfE V 275, 3.10.1972, S. 395-391). Danach sind bis 1974 keine weiteren Aktivitäten dokumentiert, weder in Form von Akten noch als persönliche Aufzeichnungen.

Herwig Blankertz hat nach seinem Amtsantritt als DGfE-Vorsitzender (1974-1978) den Versuch unternommen, die Kommissionsarbeit generell wiederzubeleben. So richtete er mit Schreiben vom 15.07.1974 an Hermann Lange die Frage, ob es stimme, dass er nicht länger für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik tätig sein wolle. Er beabsichtige in diesem Fall, die Kollegen Frank Achtenhagen, Georg-August-Universität Göttingen, und Walter Dürr, Universität Hamburg, mit dieser Tätigkeit zu beauftragen. Dem stimmte Hermann Lange (Schreiben vom 21.08.1974) in aller Form zu (Archiv DGfE V588, S. 3). In einem Schreiben vom 16.08.1974 hatte Blankertz bereits mitgeteilt, dass Achtenhagen und Dürr jetzt die Arbeit einer Kommission „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ übernehmen (Archiv DGfE V586, 16.8.1974, S. 359). An dieser Entscheidung von Blankertz, die er als DGfE-Vorsitzender getroffen hatte, gab es Verfahrenskritik, für die er sich entschuldigen musste. Das Entscheidungsergebnis wurde jedoch nicht angefochten. Für den 7.12.1974 luden Achtenhagen und Dürr zu einer Mitgliederversammlung nach Frankfurt a. M. ins damalige DIPF-Gebäude in der Schloßstraße ein, an der 19 Mitglieder teilnahmen. Entscheidende Punkte der Sitzung waren:

- (a) eine formgerechte Wahl des ersten vollständigen Vorstands mit dem Ergebnis:
 - Frank Achtenhagen (als Vorsitzender), Georg-August-Universität Göttingen, Fachrichtung Wirtschaftspädagogik
 - Karlwilhelm Stratmann, Universität Bochum, Fachrichtung Berufspädagogik
 - Ellen Schulz, Universität Hamburg, Fachrichtung Berufspädagogik;
- (b) die Festlegung, dass immer ein „Handelslehrer“ und ein „Gewerbelehrer“ im Vorstand vertreten sein sollten; nach Möglichkeit sollten auch Vertreterinnen oder Vertreter der Hauswirtschaftslehre mit in die Vorstandsarbeit einbezogen werden. In Vorwegnahme des Anliegens der Geschlechtergerechtigkeit wurde die Wahl von Ellen Schulz sehr begrüßt;
- (c) im Hinblick auf die Binnenlegitimität wurde herausgestellt, dass es darauf ankäme, die Bedeutung der beruflichen Bildung im erzieherischen Gesamtzusammenhang zu betonen. Vertreter der „Allgemeinen Erziehungswissen-

schaft“ hatten nämlich in der Kommissionsgründungsphase 1964 ernsthaft angeregt, die Berufsbildung als Annex zur Sozialpädagogik zu verankern.

- (d) Sowohl im Hinblick auf die Binnenlegitimität, vor allem aber im Hinblick auf die Außenlegitimität wurde es als zentral angesehen, den Forschungsaspekt ins Zentrum der Bemühungen zu rücken. Dabei wurde die Notwendigkeit betont, vor allem den wissenschaftlichen Nachwuchs entsprechend zu qualifizieren – insbesondere auch, um eine höhere Bewilligungsquote bei Forschungsanträgen zu erreichen (s. o.).

Diese Festlegungen wurden allgemein gebilligt. Zugleich waren sich die Anwesenden darin einig, dass sie diese Tagung als substanziellen Beginn einer im Rahmen der „Muttergesellschaft“ DGfE koordinierten berufs- und wirtschaftspädagogischen Arbeit mit Zukunftscharakter ansähen, und werteten diese Sitzung daher als Startpunkt der „Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE“.

Dieses Selbstverständnis äußerte sich dann bald bei der weiteren Arbeit. In Kooperation mit Vertretern der Psychologie und der empirischen Pädagogik (Franz E. Weinert, Universität Heidelberg, ab 1981 Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung, München, Gunther Eigler, Universität Freiburg, Peter M. Roeder, Max Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin) wurde bei der DFG erfolgreich ein Schwerpunktprogramm „Lehr-Lern-Forschung“ beantragt und durchgeführt (1975-1980). Weitere berufs- und wirtschaftspädagogische DFG-Projekte folgten.

Die Kommission tagte von da an regelmäßig, zunächst am 07.06.1975 mit 26 Teilnehmern und am 15.11.1975 mit 21 Teilnehmern. Bei dieser dritten Sitzung wurde auch – binnenlegitimatorisch bedeutsam – eine Klage beim DGfE-Vorstand veranlasst: Die Kommission fühlte sich bei der Nominierung für die Wahl der DFG-Fachgutachter übergangen. Das Gleiche galt für die Vorbereitung des DGfE-Kongresses in Duisburg 1976, die auf dem geplanten Kongressprogramm keinen Termin für eine Kommissionssitzung vorsah (Archiv DGfE V284, 17.11.1975, S. 16). Nachdem ein Bericht über die Kommissionsarbeit vorgelegt worden war (V 284, 8.3.1976, S. 29), konnte dort doch einer von vier Arbeitskreisen mitgestaltet und eine Kommissionssitzung anberaumt werden. In ihrem Rahmen wurde Ernst Wurdack, Goethe-Universität Frankfurt, als Nachfolger für Ellen Schulz in den Vorstand gewählt.

Die Kommissionsarbeit verlief weiter intensiv. Auf dem Tübinger Kongress 1978 konnten 5 von insgesamt 39 Arbeitsgruppen mitgestaltet werden. Forschungsmethodische Arbeiten wurden von Kommissionsmitgliedern vor allem in Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen aus der Arbeitsgemeinschaft für empirisch-pädagogische Forschung (AEPF) präsentiert. Wie die Archivunterlagen zeigen, hat sich seither die Arbeit der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik weiter erfolgreich entwickelt. Aus der ursprünglich vergleichsweise kleinen Gruppe ist eine Kommission von über 500 Mitgliedern entstanden (Stand 2023), die ihre Jahrestagungen mit einem breit

gestreuten Programm an Hauptvorträgen und Forschungspräsentationen in thematischen Präsentationen gestaltet und Sonderveranstaltungen zur Nachwuchsförderung anbietet.

3. Zum fortdauernden Formierungsprozess der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als einer Subdisziplin der Erziehungswissenschaft

Statt einer weiteren detaillierten Darstellung der praktischen Kommissionsarbeit, die sich anhand der archivierten Unterlagen gut verfolgen lässt, sollen im Folgenden einige übergreifende Tendenzen, Probleme und Entwicklungen angesprochen werden, die unserer Auffassung nach für die Konsolidierung unserer Disziplin, d. h. für das Erreichen des Clark'schen Stadium V einer „Big Science“, von Bedeutung waren und noch sind.

Als eine erste große Herausforderung erwies sich die Entwicklung des 1970 gegründeten „Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung“ (BBF), das 1976 politisch und juristisch unter Druck geriet. Institutsintern gab es gravierende Konflikte, ja Blockaden, zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite, die im Kontext eines breiteren gesellschafts- und parteipolitischen Dissens um die berufliche Bildung erwachsen waren. Im Ergebnis führten diese Auseinandersetzungen auch dazu, dass dem Institut der Annex „Forschung“ aus dem Titel gestrichen wurde, weshalb es jetzt nur noch „Bundesinstitut für Berufsbildung“ heißt.

Vergleichbare Kampagnen gegen das Institut, auch mit dem Ziel seiner Schließung, gab es noch mehrmals. Die Herstellung einer symbiotischen Kooperationsbeziehung mit unserer Sektion ist partiell immer wieder versucht worden, aber bis heute aus verschiedenen Gründen nicht gelungen, obwohl dadurch beiden mögliche Reputationsgewinne entgangen sind und weiterhin entgehen.

Ähnliche Folgen zog und zieht auch eine kommissions- bzw. sektionsimmanente Differenz zwischen der Berufspädagogik und der Wirtschaftspädagogik nach sich, was in den 1970er Jahren zeitweise zu manifesten Konflikten geführt hat (etwa im Zusammenhang mit der Gründung der GTW und der damit verbundenen teilweisen Abspaltung von der Sektion), die nicht zufriedenstellend gelöst werden konnten. In der Substanz ging es um die Gestaltung eines gemeinsam getragenen Curriculums für unsere Studierenden, ein Projekt, das im Bereich der „Berufspädagogik“ wegen der dort anzutreffenden vielen

Fachrichtungen unvermeidlich auf erhebliche Schwierigkeiten stieß.¹⁰ Sie bezogen sich insbesondere auch darauf, dass die dort beheimateten Kolleginnen und Kollegen sich außerstande sahen, einen gemeinsamen Inhaltskanon in der erforderlichen Breite und Tiefe in der Lehre anzubieten. Damit zusammen hing und hängt, dass es im berufspädagogischen Bereich schwierig ist, inhaltlich relevante Fragestellungen als Forschungsprogramm für die gesamte Breite des Studierendenpanels zu entwickeln, nicht zuletzt mit der Folge, dass in der Forschung auf historische, institutionell-politische oder allgemeine didaktische Themen ausgewichen wurde, während inhaltlich-fachdidaktische Fragen in den Hintergrund rückten.¹¹ Zugleich ging damit der Anschluss an die Entwicklungen im Feld der qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden verloren, was vor allem mit Nachteilen bei der Einwerbung von DFG-Forschungsmitteln verbunden war. Das resultierende monetäre Defizit konnte jedoch durch die Gewinnung von erheblichen Mitteln aus politischen Quellen für die ihrerseits insbesondere methodisch umstrittenen Modellversuche kompensiert werden, die inzwischen allerdings weitgehend eingestellt worden sind (zur Kritik vgl. z. B. Nickolaus 2003).

Es hat den Anschein, dass die Integration des mit hoher Dynamik sich entfaltenden Bereichs der Gesundheit und Pflege, der ebenfalls nicht fächerhomogen ist, dennoch reibungsloser verlaufen könnte, obwohl auch in diesem Feld vor allem in forschungsmethodischer Hinsicht Nachholbedarf besteht. Hervorzuheben ist immerhin, dass hier wie auch in der Berufspädagogik im Rahmen der BMBF-Forschungsinitiative ASCOT in den letzten Jahren, wenn auch insgesamt mit (noch) geringem personellen Anteil, qualitativ hochstehende Forschung geleistet worden ist (vgl. Beck, Landenberger & Oser 2016; Abele et al. 2021).

Für die Binnenlegitimation waren diese Prozesse und Konflikte insgesamt eine erhebliche Belastung. Seit dem Aufbrechen des wissenschaftstheoretischen Konflikts um das Wert(urteils)freiheitspostulat in den 1970er Jahren ließ sich die schon zuvor fragile Einheit der Disziplin nicht (wieder) herstellen. Vielmehr stabilisierte sich inzwischen eine Teilung ihrer Mitglieder in *eine* Gruppe, teils mit gesellschaftspolitisch motiviertem, emanzipatorischem En-

10 Dass viel später, nämlich 2003, dennoch das „Basiscurriculum“ mit Gültigkeit auch für Österreich und die Schweiz in einer ersten Version (2014 dann modifiziert) entstehen konnte, dürfte nicht zuletzt damit zusammenhängen, dass dieses Dokument eher zur Außenlegitimation genutzt, als an den Hochschulen konsequent umzusetzen versucht wurde.

11 Mit Hilfe der Einführung des Konzepts „Berufsfeldbezug“ wurde auf Seiten der Berufspädagogik – nahezu unabhängig von der Arbeit innerhalb der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik – versucht, eigene Programme aufzubauen (vgl. u. a. Pahl, Rauner & Spöttl 2000; Fischer & Rauner 2002; Jenewein, Knauth & Zülch 2002; kritisch hierzu: Eckert & Tramm 2004), die jedoch nicht anschlussfähig an die curricularen Vorstellungen der Kommission waren.

agement, teils mit rein pragmatischem Gestaltungsinteresse¹², und eine Gruppe mit eher kritisch-rationaler, an nomologischen Aussagen interessierter Orientierung, die sich beide auch kommunikativ eher gegeneinander abschnitten und so nach außen hin die wünschenswerte Legitimations- und Reputationsbeschaffung erschwerten, wenn nicht sogar: verhinderten. Man wird sagen können, dass die 1974 erfolgte Gründung der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik einen erheblichen Anteil daran hat, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik danach nicht wieder auseinandergefallen ist und so das Gewicht der von uns verfolgten Fragestellungen nach außen hin – zumindest innerhalb der DGfE – sichtbar bleibt. Dazu beigetragen haben auch weitere aus der Kommission heraus entfaltete Aktivitäten.

Intensive Bemühungen führten dazu, dass die Deutsche Forschungsgemeinschaft 1987 eine Kommission für Berufsbildungsforschung einrichtete, die 1990 eine Denkschrift zur Berufsbildungsforschung an deutschen Hochschulen vorlegte, die den Forschungsbedarf zur Berufsbildung eindrucksvoll herausstellte.

Diese Denkschrift wurde wissenschaftspolitisch sehr gut aufgenommen, so dass es, wie oben bereits erwähnt, möglich wurde, 1991 einen Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Frank Achtenhagen) als Sprecher für die gesamte Erziehungswissenschaft in den Senat der DFG zu entsenden. Diese Entsendung wurde durch eine Wiederwahl sowie die anschließende Beibehaltung des Sitzes (beginnend bei Jürgen Baumert) bis heute (Petra Stanat) bestätigt.

1994 gelang es, ein Schwerpunktprogramm zur beruflichen Bildung in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Psychologie einzurichten: „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ (Beck & Heid 1996; Beck & Dubs 1998; Beck & Krumm 2001).

-
- 12 Hierzu rechnen aus unserer Sicht auch die neueren Versuche, forschungsmethodische Reputation durch die Übernahme moderner Begrifflichkeiten zurückzugewinnen, so etwa der neuerdings nachgerade inflationäre Rekurs auf das Konzept des „Design-based Research“ (vgl. Sloane 2017) ohne Beachtung der damit verbundenen strengen methodischen Standards (vgl. Brown 1992; Peterson, R. & Herrington 2005). Browns Ansatz, der ohne seine kritischen Hinweise einseitig übernommen wird, richtet sich gegen eine Forschung, die nicht hinreichend den Kontakt mit den untersuchten Personen und Bedingungen sucht. Zugleich aber wendet er sich scharf gegen Versuche, das alleinige Gespräch mit der Praxis als „Forschung“ hochzustilisieren. Ohne dass akzeptierte Forschungsverfahren ebenfalls zum Einsatz kommen, sollte – wenn das Gewicht auf dem Gespräch mit der Praxis liegt – nicht von Forschung gesprochen werden: “I conduct [...] to [...] design experiments, modeled on the procedures of design sciences such as aeronautics and artificial intelligence. As a design scientist in my field, I attempt to engineer innovative educational environments and simultaneously conduct experimental studies of those innovations” (p. 141). “There is a tendency to romanticize research of this nature and rest claims of success on a few engaging anecdotes” (p. 173).

Auf Wunsch der Bundesregierung und mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft wurde das Europäische COST-A-11-Programm „Transferability, Flexibility and Mobility as Targets of Vocational Education and Training“ eingerichtet, in dem Vorteile des deutschen Systems der Berufsausbildung mit Vertretern weiterer 17 europäischer Länder geprüft und entsprechend weiterentwickelt werden sollten und an dem Vertreter unserer Sektion in leitender Funktion mitarbeiteten (Achtenhagen in Cooperation with Nijhof & Raffe 1995; Breuer & Beck 2002; Achtenhagen, Coffield & Evaluation Team 2003).

Schließlich ist das schon vor einigen Jahren aus der Kommission heraus angestoßene, bildungspolitisch und wissenschaftlich bedeutsame Projekt eines „Berufsbildungs-PISA“ anzuführen (Baethge et al. 2006). Bei der Diskussion dieses Konzepts zeigten sich erneut alle politischen Kontroversen um die institutionelle und inhaltliche Gestaltung der Berufsbildung und ihrer Förderung durch Forschung. So führte insbesondere der massive Einspruch des BIBB zur Lahmlegung des Projekts in Deutschland, was seine internationale Umsetzung aufhielt. Erst Jahre später (2011-2015) erfolgte dann als erste Konsequenz dieser Idee die Einführung des oben bereits erwähnten ASCOT-Programms durch das BMBF, das mit einem Nachfolgeprogramm „ASCOT+“ (2019-2023) fortgesetzt wurde. In den letzten Jahren hat die OECD die Idee und die daraus hervorgegangenen Vorschläge wieder aufgegriffen. 2024 soll eine Pilotierung erfolgen. Dieses Vorhaben wird vom BMBF nachdrücklich unterstützt.

4. Resümee

Wie die – notgedrungen skizzenhaften – Schlaglichter auf die Entwicklung unserer inzwischen als „Sektion“ bezeichneten „Kommission“ „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ zeigen, ist ihre Geschichte, gemessen an den Anfängen um die Wende zum vergangenen Jahrhundert, einerseits durchaus beeindruckend; nicht nur, dass – unter einem Institutionalisierungsaspekt – für unser disziplinäres Feld früher als bei Nachbardisziplinen wie der Psychologie, Politologie oder Soziologie ein eigener Studiengang mit Diplom-Abschluss (heute Masterstudiengang) eingerichtet worden ist (vgl. Pleiß 1973, S. 67 ff.). Zweifellos hat die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit ihren Reflexionen, Diskussionen und Anregungen auch einen nicht zu vernachlässigenden Anteil an der Erhaltung und Weiterentwicklung des „Dualen Systems“, dessen über die Grenzen hinaus anerkannte Funktionalität unbestritten ist. Und als Wissenschaftsgesellschaft mit mehreren hundert Mitgliedern und breit ausdifferenzierter thematischer Programmatik hat sich unsere Disziplin im Kreis der weiteren Sektionen der DGfE einen durchaus respektablen und respektierten Status erarbeitet.

Andererseits ist nicht zu übersehen, dass wir nach wie vor mit einer strukturbedingten und einer paradigmatischen Problemlage zu kämpfen haben: Der – im weiten Sinne – *berufspädagogische* Bereich hat es aufgrund seiner immanent breiten Fächerdifferenzierung im Vergleich zur Wirtschaftspädagogik schwer, ein homogenes und identitätsstiftendes Profil zu gewinnen, das es erlauben würde, die vorhandenen personalen Ressourcen und Forschungskapazitäten in wirkungsmächtigen Verbünden zu bündeln. Daraus erwachsen immer wieder kaum vermeidbare Dissonanzen in der innerdisziplinären Kooperation und Koordination.

Zugleich etablieren und tradieren sich damit auch wechselseitige Voreingenommenheiten, ja Vorurteile, die einer disziplinstrategischen und programmatischen Zusammenarbeit im Wege zu stehen scheinen. Sie vertiefen sich teilweise noch dadurch, dass paradigmatische Differenzen im Grundlagenkonflikt um das Wert(-urteils-)freiheitspostulat nicht ausgeräumt werden (können), was zum Entstehen unterschiedlicher Forschungskulturen geführt hat.

Unter dieser Konstellation leiden letztlich Binnen- ebenso wie Außenlegitimität. Ein Indikator für das letztere dürfte darin zu sehen sein, dass in großen berufsbildungspolitischen und ausbildungspraktischen Fragen, wie etwa gegenwärtig der Facharbeitermangel, die Einbindung von Migranten oder das gravierende Versorgungsdefizit im Bereich von Gesundheit und Pflege, die „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ weder gefragt ist noch gefragt wird. Politik und Öffentlichkeit wenden sich, um ihren Beratungsbedarf zu decken, an andere Disziplinen und Instanzen, bei denen – zumindest aus unserer Sicht – weder die erforderliche Kenntnis der differenzierten und komplexen beruflichen Ausbildungslandschaft noch ein hinlänglich breiter Fundus an Forschungsergebnissen anzutreffen ist. Obwohl sich an dieser Bedingungskonstellation in absehbarer Zeit kaum etwas ändern (lassen) dürfte, wäre im Sinne der Verbesserung der Binnenlegitimität zu wünschen, dass, wie Jürgen Zabeck bereits 2009 angeregt hat, zumindest die teilweise anzutreffende innerdisziplinäre Sprachlosigkeit durch eine „Wiederbelebung des methodologischen Diskurses“ überwunden werden kann.

Literatur

- Abele, S., Deutscher V. K., Nickolaus, R., Rausch, A., Seeber, S., Sembill, D., Seifried, J., Walker, F., Weyland, U., Winther, E., Wuttke, E. & Wittmann, 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). Bielefeld: wbv.

- Abraham, K. (1966). Wirtschaftspädagogik. Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung. 2. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Achtenhagen, F. (1970). Berufsausbildung. In J. Speck & G. Wehle (Hrsg.), *Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe, Band 1* (S. 82-112). München: Kösel.
- Achtenhagen, F. in Cooperation with J. W. Nijhof & D. Raffé (1995). Feasibility Study. Research Scope for Vocational Education in the Framework of COST Social Sciences. Brussels, Luxembourg: European Commission.
- Achtenhagen, F., Coffield, F. & Evaluation Team (2003). COST – Final Evaluation Report. Göttingen: Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität.
- Baethge, M. (1970). Ausbildung und Herrschaft – Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Baethge, M., Achtenhagen, F., Arends, L., Babic, E., Baethge-Kinsky, V. & Weber, S. (2006). Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie. Stuttgart: Steiner.
- Beck, K. & Heid, H. (Hrsg.) (1996). Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung – Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 13*. Stuttgart: Steiner.
- Beck, K. & Dubs, R. (Hrsg.) (1998). Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 14*. Stuttgart: Steiner.
- Beck, K. & Krumm, V. (Hrsg.) (2001). Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, K., Landenberger, M. & Oser, F. (Hrsg.) (2016). Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT. Bielefeld: Bertelsmann.
- Berg, C., Herrlitz, H. G. & Horn, K.-P. (2004). Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden: VS.
- Blankertz, H., Claessens, D. & Edding, F. (1966). Ein zentrales Forschungsinstitut für Berufsbildung? Gutachten im Auftrag des Senators für Arbeit und soziale Angelegenheiten des Landes Berlin. Berlin: Senator für Arbeit und soziale Angelegenheiten des Landes Berlin.
- Breuer, K. & Beck, K. (Eds.) (2002). Are European Vocational Systems up to the Job? Evaluation in European Vocational Systems. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Brown, A. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Bruchhäuser, H.-B. (2010). Vom Geist der Zeit. Nekrolog auf eine Forschungsrichtung. In E. Wuttke & K. Beck (Hrsg.), *Was heißt und zu welchem Ende studieren wir die Geschichte der Berufserziehung? Beiträge zur Ortsbestimmung an der Jahrhundertwende. Festschrift für Manfred Horlebein* (S. 37-48). Opladen: Budrich.
- Bücher, K. (2017). Zum Gehalt berufs- und wirtschaftspädagogischer Selbstthematisierungen – Rückblick und Ausblick. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017* (S. 11-28). Opladen: B. Budrich.

- Clark, T. N. (1968). Institutionalization of Innovations in Higher Education: Four Models. *Administrative Science Quarterly*, 13(1), 1- 25.
- Clark, T. N. (1974). Die Stadien wissenschaftlicher Institutionalisierung. In P. Weingart (Hrsg.), *Wissenschaftssoziologie. Bd. II* (S. 105-121). Frankfurt a. M.: Athenäum.
- Crusius, R. & Daviter, J. (1973). *Der Lehrling im Betrieb*. Zwei Bände. Hamburg: Hochschule für Wirtschaft und Politik.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (1990). *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland*. Denkschrift. Weinheim: VCH.
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964). *Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen vom 10.07.64*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1969). *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1974). *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen*. Bonn: Bundesdruckerei.
- Dörschel, A. (1971). *Einführung in die Wirtschaftspädagogik*. München: Vahlen.
- Eckert, M. & Tramm, T. (2004). Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In R. Czicholl & R. Zedler (Hrsg.), *Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN. Nr. 5* (S. 55-86). Nürnberg: AG BFN.
- Feld, F. (1928). *Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik. Versuch einer Systematik der Berufspädagogischen Theorie*. Langensalza: Julius Beltz.
- Feld, F. (Hrsg.) (1939). *Grundfragen der Erziehung für Beruf und Wirtschaft*. Stuttgart, Berlin: Kohlhammer.
- Fischer, M. & Rauner, F. (Hrsg.) (2002). *Lernfeld Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen*. Baden-Baden: Nomos.
- 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). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horlebein, M. (2008). Zur Genese kaufmännischer Berufsbildungsinstitutionen. In B. Bonz & G. Gidion (Hrsg.), *Institutionen der beruflichen Bildung* (S. 21-32). Baltmannsweiler: Schneider.
- Jenewein, K., Knauth, P. & Zülch, G. (2002) (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung in Unternehmensprozessen. Forschungsberichte aus dem Institut für Arbeitswissenschaft und Betriebsorganisation der Universität Karlsruhe*. Band 29. Aachen: Shaker.
- Kiehn, L. (1962/1986). Gedanken zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Wirtschafts- und Berufspädagogik von der philosophischen Anthropologie her. In K. Abraham (Hrsg.), *Gedanken zur Wirtschaftspädagogik. Festschrift für Friedrich Schlieper* (S. 107-116). Freiburg: Lambertus. Wiederabdruck in Zabeck, J. (Hrsg.), *Ludwig Kiehn. Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf anthropologischer Grundlage. Gesammelte Abhandlungen* (S. 45-54). Baltmannsweiler: Schneider.
- Krumm, V. (1973). *Wirtschaftslehreunterricht*. Stuttgart: Klett.
- Kuhn, T. (1962/1978). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Lange, H. (1970). Über den Zusammenhang von Politik und Pädagogik. Bemerkungen über die Schlüssigkeit emanzipatorischer Bildungstheorien. *Bildung und Erziehung*, 23, 161-183.
- Lange, H. (1974). Kritik der didaktischen Matrix. In H. Blankertz (Hrsg.), *Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion* (S. 53-65). Essen: Neue Deutsche Schule.
- Lange, H. (1999). Die Form des Berufs. In K. Harney & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten*. 40. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik (S. 11-34). Weinheim: Beltz.
- Lempert, W. & Ebel, H. (1965). Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg. Freiburg i. Br.: Rombach.
- Lepsius, R. M. (1973). Gesellschaftsanalyse und Sinnggebung. In G. Albrecht, H. Daheim & F. Sack (Hrsg.), *Soziologie: Sprache, Bezug zur Praxis, Verhältnis zu anderen Wissenschaften* (S. 105-116). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lutz, B. & Winterhager, W. D. (1970). Zur Situation der Lehrlingsausbildung. Stuttgart: Klett.
- Lutz, B., Bauer, L. & von Kornatzki, J. (1964, 1965, 1966). Berufsaussichten und Berufsausbildung in der Bundesrepublik. Eine Dokumentation des „Stern“, 3 Bände. Hamburg: Gruner & Jahr.
- Nickolaus, R. (2003): Berufsbildungsforschung in Modellversuchen. Befunde des Projekts „Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99(2), 222-231.
- Pahl, J.-P., Rauner, F. & Spöttl, G. (Hrsg.) (2000). Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften. Baden-Baden: Nomos.
- Peterson, R. & Herrington, J. (2005) The state of the art of design-based research. In *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (ELEARN), 24-28 October 2005 (pp. 2302-2307). Vancouver, Canada. Online: <http://researchrepository.murdoch.edu.au/5250> (01.07.2023).
- Pleiß, U. (1973). Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik. Die wirtschaftspädagogische Disziplinengeschichte an deutschsprachigen wissenschaftlichen Hochschulen. Göttingen: Otto Schwartz.
- Ragutt, F. (2020). Berufsbildungsforschung in der bildungspolitischen Reformkontroverse – Gesprächskreis für Fragen der Beruflichen Bildung, 1967-1970. In F. Kaiser & M. Götzl (Hrsg.), *Historische Berufsbildungsforschung* (S. 255-274). Detmold: Eusl.
- Reichwein, G. (1963). Grundlinien einer Theorie der Schule. In ders., *Kritische Umriss einer geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie* (S. 89-101). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reinisch, H. (2009). Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Annäherungen aus wissenssoziologisch inspirierter Sicht. In K. Büchter, J. Klusmeyer & M. Kipp (Hrsg.), *Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. bwp@ online, Ausgabe 16*. Online: www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch_bwpat16.pdf (01.07.2023)
- Schannewitzky, G. (1978). Die Wirtschaftspädagogik unter berufspädagogischem Aspekt. In J. Baumgardt & H. Heid (Hrsg.), *Erziehung zum Handeln* (S. 250-276). Trier: Spee.
- Schlieper, F. (1954). Das Wesen der Erziehungsbeihilfe im Handwerk. Köln: Universität Köln.

- Schlieper, F. (1963). *Allgemeine Berufspädagogik*. Freiburg: Lambertus.
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE (2003; 2014). Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik [im Rahmen Berufs- und Wirtschaftspädagogischer Studiengänge]. Online: DGfE 2010: Basiscurriculum und Stellungnahmen (04.07.2023).
- Sloane, Peter F. E. (2017): 'Where no man has gone before!' – Exploring new knowledge in design-based research projects: A treatise on phenomenology in design studies. *Educational Design Research*, 1(1), 1-29.
- Stratmann, K. (1979). Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In H.-H. Grootz (Hrsg.), *Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik (Differenzielle Pädagogik)*. In Th. Ellwein (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliches Handbuch*, Bd. V/2 (S. 285-337). Frankfurt a. M.: Athenäum.
- Urbschat, F. (1955). Wirtschaftspädagogik. In E. v. Beckerath (Hrsg.), *Handwörterbuch der Sozialwissenschaften*, Bd. 12 (S. 970-989). Stuttgart: Fischer.
- Urbschat, F. (1967). Das Verhältnis von Wirtschaft und Erziehung in historischer Sicht; dargestellt an typischen Entwicklungserscheinungen. In H. Röhrs (Hrsg.), *Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt* (S. 111-125). Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Wurdack, E. (1982). Wirtschaftspädagogik. In A. Huber & G. Merkl (2002) (Hrsg.), Ernst Wurdack. *Wirtschaftspädagogische Theoriebildung und Didaktik der Wirtschaftswissenschaften. Gesammelte Aufsätze* (S. 100-155). Frankfurt a. M.: Lang.
- 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. (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). Frankfurt a. M.: Verlag zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Zabeck, J. (2010). Die Institutionalisierung der Berufserziehung als Gegenstand kritischer Geschichtsschreibung. In E. Wuttke & K. Beck (Hrsg.), *Was heißt und zu welchem Ende studieren wir die Geschichte der Berufserziehung? Beiträge zur Ortsbestimmung an der Jahrhundertwende. Festschrift für Manfred Horlebein* (S. 201-224). Opladen: Budrich.
- Zabeck, J. (2013). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. 2. Aufl. Paderborn: Eusl.

„Die alte Clique der traditionellen Wirtschaftspädagogen und halbwegs vernünftige Menschen“¹ – Herwig Blankertz und die Gründung der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Tim Zumhof & Andreas Oberdorf

Herwig Blankertz (1927-1983) ist ein moderner Klassiker der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Seine Grundlegungen zur Berufsbildungstheorie sowie zur praktischen Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung werden noch heute unter der Formel „Bildung im Medium des Berufs“ diskutiert (vgl. Kutscha 2011; Lisop & Schlüter 2009). Hiermit verbunden sind sowohl seine Impulse für eine kritisch-emanzipatorische Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Büchter 2019; Kaiser & Ketschau 2019; Ketschau 2018) als auch der Versuch, ab 1972 die institutionelle und curriculare Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung im Rahmen des Reformprojekts der Kollegstufe NRW umzusetzen (vgl. Fingerle 2009; Uhle 1995). Zu dieser Zeit gehörte Blankertz zu den meistgenannten Referenzautoren im erziehungswissenschaftlichen Diskurs (vgl. Keiner 1999, S. 83), übernahm im Jahr 1974 den Vorsitz der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und war nicht unwesentlich an der Einrichtung der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) beteiligt. Über die Motive, mit denen Blankertz die institutionelle Verankerung der BWP innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaft vorantrieb, ist jedoch wenig bekannt.

Der Beitrag wird daher Blankertz' Rolle in den Anfängen der Kommission untersuchen und im Kontext der disziplinpolitischen Entwicklungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik diskutieren. Hierfür werden neben den entsprechenden Akten der DGfE, die in der Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin (BBF) vorliegen, auch bisher noch nicht ausgewertete Quellen aus dem Nachlass von Herwig Blankertz herangezogen, der seit 2021 im Universitätsarchiv Münster (UAMs) verwahrt und erschlossen wird.

1 Blankertz 1961, S. 821.

1. „Ist Wirtschaftspädagogik als Pädagogik möglich?“² – Herwig Blankertz im Kontext der Neuformierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der BRD (1960–1975)

In der 1963 gegründeten und 1964 konstituierten DGfE erfolgte im Jahr 1974 die Gründung der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die ungefähr dreißig Jahre später in Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik umbenannt wurde und heute Forscherinnen und Forscher zusammenbringt, die sich, wie es auf der Homepage der Sektion heißt, „mit Fragen der Berufserziehung in beruflichen und vorberuflichen Bildungsgängen sowie in der Weiterbildung beschäftigen“ (DGfE o. J.). In den 1960er Jahren hatte sich in Westdeutschland allerdings noch keine „allgemein anerkannte Definition desjenigen Teilgebietes der Pädagogik [durchgesetzt], das sich mit der Berufserziehung“ befasst (Blankertz 1960a, S. 402). Im Kontext der Gewerbelehrerbildung war der Begriff der Berufspädagogik vorherrschend, in der Handelslehrerbildung sprach man hingegen von Wirtschaftspädagogik. Als wissenschaftliche Disziplinen sind die Berufs- und Wirtschaftspädagogik aber nicht aus der Pädagogik/Erziehungswissenschaft hervorgegangen, „sondern vielmehr aus fachdidaktischen Fragestellungen und Notwendigkeiten, ausgehend von den Bezugs-(-fach-)wissenschaften im Zuge der Etablierung der Handels- und Gewerbelehrerbildung“ (Büchter 2013, S. 53). Insbesondere die Wirtschaftspädagogik war seit ihren Anfängen zu Beginn des 20. Jahrhunderts darum bemüht, einen „selbständigen pädagogischen Wissenschaftszweig“ aufzubauen, der sich „grundlegend durch Stoffabgrenzung, Methode und Erkenntnisziel“ (Feld 1928, S. 54) von den anderen unterscheide, da seine Frage- und Problemstellungen „nicht mit den Mitteln bisheriger pädagogischer Einstellung beantwortet werden“ könne (ebd.). Anders als die Berufspädagogik war die Wirtschaftspädagogik bereits früh als Hochschuldisziplin verankert gewesen und habe sich als „Sezession“ (Groothoff 1961, S. 780) konstituiert (vgl. hierzu Bonz 2015; Büchter 2017; Pleiß 1986; Zabeck 1992). Die Berufspädagogik hingegen, die erst in den 1960er Jahren von den Pädagogischen Hochschulen für Gewerbelehrer an die Universitäten verlagert wurde, zeigte eine größere Affinität zur Disziplin der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Da die deutsche Berufsschule „nicht aus dem Fachschulwesen, sondern aus dem allgemeinbildenden Schulwesen“ hervorgegangen war (Blankertz 1960b, S. 14), lag ihr ein Bezug zur Schulpädagogik und zur Allgemeinen Pädagogik näher (vgl. Groothoff 1961, S. 781). Gleichwohl wurden beide Disziplinen, die Berufspädagogik wie die Wirtschaftspädagogik, in den 1950er Jahren weder im

2 Blankertz 1961, S. 821.

pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Diskurs noch von den jeweiligen Fachwissenschaften ernsthaft zur Kenntnis genommen (vgl. Lisop 1976, S. 43; vgl. hierzu auch Büchter in diesem Band).

Bei der Verzahnung und Neuformierung der BWP in der Nachkriegszeit in Westdeutschland stand daher die Frage nach dem wissenschaftlichen Selbstverständnis im Raum: Handelt es sich bei der BWP um eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, in welchem Verhältnis steht sie zur Tradition geisteswissenschaftlicher Theoriebildung angesichts einer sich modernisierenden Berufs- und Arbeitswelt und an welchen sozialwissenschaftlichen Bezugstheorien kann sie ihre Forschung orientieren? Während Jürgen Zabeck Anfang der 1990er Jahre beim Titel seiner Publikation „Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin“ (1992) von einem Konsens ausgehen konnte, deutet der interrogative Titel von Hermann Röhrs beinahe gleichnamigem Sammelband „Die Wirtschaftspädagogik – eine erziehungswissenschaftliche Disziplin?“ (1967) auf eine noch ausstehende Klärung hin. Diese „Selbstverständnisfrage“ (Büchter 2017, S. 11), mit der sich die Disziplinen seit ihren Anfängen immer wieder befassten, wurde im Jahr 1961 auch in der Zeitschrift Die Deutsche Berufs- und Fachschule aufgerollt. Im Editorial stellte Werner Linke (1905–2003) heraus, dass sich die „Wirtschaftspädagogen aus einem an sich verständlichen Bemühen, eine eigenständige Disziplin aufzubauen, in ihren Formulierungen und Vorstellungen vom bisher üblichen Erziehungsdenken“ entfernten und zu einem „*mechanistischen und instrumentalistischen* Erziehungsdenken“ neigten (Linke 1961, S. 1). Die im Heft versammelten kritischen Beiträge zur Wirtschaftspädagogik, warnte Linke, „vermögen zweifellos an einzelnen Stellen zu schockieren“ (ebd.). Hierzu gehörte willentlich oder unwillentlich auch Herwig Blankertz' (1961) Beitrag. Zwischen 1960 und 1975 hatte er sich im Kontext der Neuformierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mehrfach öffentlich und privat geäußert. Diese Kommentare, sein akademischer Karriereweg sowie sein disziplinpolitisches Handeln geben Hinweise darauf, wie er das Verhältnis von Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Berufspädagogik und Wirtschaftspädagogik erlebte, beurteilte und mitgestaltete.

Blankertz besuchte von 1952 bis 1955 die Pädagogische Hochschule für Gewerbelehrer/Hochschule für Sozialwissenschaften in Wilhelmshaven, wo er vor allem bei Rudolf Jung (1903–1984) und Wolfgang Ritzel (1913–2001) studierte. Nach bestandener Staatsprüfung zum Gewerbelehrer in der Fachrichtung Textil und Leder promovierte er 1958 bei Erich Weniger (1894–1961) über den Begriff der Pädagogik im Neukantianismus (vgl. Blankertz 1959), bezeichnete aber Jung, den „kleinen Gewerbelehrer aus Oberhausen“, als seinen „eigentlichen Doktor-Vater“ (UAMs, Best. 276, Nr. 21, Brief an Jung, 29.3.1959). Mit Jung führte Blankertz eine langjährige Brieffreundschaft (vgl. Oberdorf 2022) und schrieb ihm im Oktober 1958 über seine akademische Zukunft:

„Weniger hat ja sehr gute und weit gestreckte Beziehungen zu den Pädagogischen Hochschulen. Immer wieder wird er aufgefordert, Kandidaten für Dozenten- und Professorenstellen zu nominieren. Kürzlich gab es wieder eine solche Anfrage (für das Fach ‚theoretische Pädagogik‘), die ich gerne für mich wahrgenommen gesehen hätte. Aber der Meister entschied, ich solle ‚in meinen Kreisen bleiben‘. Über diese Bemerkung habe ich mich schrecklich geärgert, denn es ist ja völliger Blödsinn. Ich habe Pädagogik studiert u[nd] durch meine Promotion eine bestimmte Qualifikation erworben, di[e] doch nicht durch meine ‚Vergangenheit‘ eingeschränkt sein kann. [...] Die ärgerliche Bemerkung war freilich nicht böse von Weniger gemeint, vielmehr ist es seine Meinung, daß die Berufspädagogik auch einmal so etwas ‚Gutes‘ wie einen seiner Schüler erhalten solle. [...] Meine Bemühungen, ihm klarzumachen, daß ich mich mit der Berufserziehung nicht verheiratet fühle, [...] schlugen bisher fehl.“ (UAMs, Best. 276, Nr. 21, Brief an Jung, 17.10.1958)

Nachdem Blankertz eine Dozentur am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg innehatte, habilitierte er sich an der Wirtschaftshochschule Mannheim mit einer problemgeschichtlichen Arbeit über Berufsbildung und Utilitarismus (vgl. Blankertz 1963). Der Philosoph und Neukantianer Ritzel hatte hier die Professur für Wirtschaftspädagogik angetreten und betreute Blankertz' Habilitationsverfahren. In seiner Antrittsvorlesung äußerte Ritzel (1961a; 1961b) Zweifel an der Eigenständigkeit der Wirtschaftspädagogik und wandte sich damit gegen Karl Abraham (1904–1990), Ernst Antony (1907–1959) und die traditionelle Wirtschaftspädagogik.

Blankertz fasste Ritzels Argumentation in seinem kurzen Aufsatz mit dem Titel „Ist Wirtschaftspädagogik als Pädagogik möglich?“ zusammen und schrieb, dass Wirtschaftspädagogik als Theorie der Erziehung des wirtschaftsabhängigen Menschen nur dann Pädagogik sein könne, wenn ihr die Tatsache der Wirtschaftsabhängigkeit akzidentell erscheine und somit keine Wirtschaftspädagogik, sondern Pädagogik sei. Am Ende ergänzte Blankertz den spitzen Kommentar, dass Rückfragen zu dieser These von jenen zu erwarten seien, die wie „Frau Neureich [...] im Laden einen Globus von Deutschland“ (Blankertz 1961, S. 822) verlangen. Dieser Spott veranlasste „[k]onservative Wirtschaftspädagogen [...] die Habilitation von Blankertz an der Wirtschaftshochschule Mannheim zu verhindern“ (Kutscha 2022, S. 59). In seinem Briefwechsel mit Jung deutete Blankertz auf Verzögerungen und Komplikationen seines Habilitationsverfahrens hin: Zunächst bestellte der Rektor der Mannheimer Hochschule, Curt Sandig (1901–1981), – nach einem Beschluss des Senats (vgl. UA MA 1, Nr. 525, Protokoll über die Senatssitzung vom 15.11.1961, S. 11) – ein externes Gutachten von Walther Löbner (1902–1982), der an der Universität Erlangen-Nürnberg eine Professur für Wirtschaftspädagogik innehatte. „Ob das bei einer so kleinen Hochschule üblich ist oder ob es ein Mißtrauen gegen Ritzel bedeutet“, fragte sich Blankertz (UAMs, Best. 276, Nr. 21, Brief an Jung, 21.11.1961). Nach Löbners positivem Gutachten verzögerte sich das Verfahren jedoch weiter:

„Inzwischen erfuhr aber der Frankfurter Ordinarius der Wirtschaftspädagogik, Abraham, von dem Vorhaben und berief sofort eine Konferenz der wirtschaftspädagogischen Ordinarien – außer Ritzel und Kiehn (Hamburg) – ein, auf der ein Protest beschlossen wurde. Abraham war schon mit Weniger verfeindet und hat diese Abneigung auf mich übertragen, als wir in Bonn beim Deutschen Ausschuß gelegentlich zusammentrafen. Außerdem ist er natürlich über Ritzels Kritik der WP verbittert.“ (UAMs, Best. 276, Nr. 21, Brief an Jung, 14.7.1962)

Der Protestbrief, der in der Sitzung vom 9. Mai 1962 den Senatsmitgliedern ausgehändigt und vorgelesen wurde (vgl. UA MA 1, Nr. 526, Protokoll über die Senatssitzung vom 8.5.1962, S. 5), liegt leider nicht im Mannheimer Universitätsarchiv vor. Im Schreiben, das Abraham zusammen mit den versammelten Ordinarien der Wirtschaftspädagogik an den Senat richtete, soll es laut Ritzel geheißen haben, dass Blankertz

„1) nichts von ‚Wirtschaft‘ verstünde – davon versteht nur, wer ein wirtschaftswissenschaftliches Diplom erworben hat [...]; 2) Begriff und Programm der WP im Anschluß an Herrn Ritzel verworfen und damit gezeigt habe, nichts von dieser Wissenschaft zu verstehen; 3) die Vertreter der WP beleidigt habe (‚Frau Neureich‘) und darum von diesen nicht als Kollege ertragen werden könne.“ (UAMs, Best. 276, Nr. 21, Brief an Jung, 14.7.1962)

Im Anschluss an das Habilitationsverfahren heißt es im Senatsprotokoll hierzu nur, dass es „einen unerfreulichen Briefwechsel“ mit Herrn Abraham, dem „Wortführer der Inhaber von Lehrstühlen für Wirtschaftspädagogik“ gegeben habe, da sich Blankertz „in einer gedruckten Äußerung [...] nicht korrekt verhalten“ habe. Der Rektor verband seine Glückwünsche zur Habilitation daher mit „einige[n] Worte[n] der Ermahnung“ (UA MA 1, Nr. 526, Protokoll über die Senatssitzung vom 28.11.1962, S. 2).

Problematisch für Blankertz' Habilitationsverfahren war weniger der Inhalt des Protestbriefes, sondern vielmehr der Umstand, dass Löbner den Brief mitunterzeichnet hatte, zugleich aber nicht sein positiv ausgefallenes Gutachten zu Blankertz' Habilitationsschrift zurückziehen wollte. Der Senat war daher nicht geneigt, Löbners Zweitgutachten zu akzeptieren. Der Rektor wurde vom Senat darum gebeten, bei Löbner anzufragen, „wie er den Widerspruch zwischen seinem Gutachten und dem Brief vom 8. Mai“ erkläre, und Abraham mitzuteilen, dass der Protestbrief einen „unzulässigen Eingriff in ein akademisches Verfahren“ darstelle und der Senat nicht gewillt sei, „im Zusammenhang mit Richtungsstreitigkeiten hochschulpolitischer Art einseitig Stellung zu nehmen“ (UA MA 1, Nr. 526, Protokoll über die Senatssitzung vom 8.5.1962, S. 5). Darum wurde beschlossen, Blankertz nicht die *venia legendi* für Wirtschaftspädagogik zu erteilen, sondern – mit einem Zweitgutachten von Josef Derbolav (1912–1987) – für Pädagogik. Zudem solle seine Studie den Untertitel „Problemgeschichtliche Untersuchung“ tragen (UA MA 1, Nr. 526, Protokoll über die Senatssitzung vom 20.6.1962, S. 6). Über Abrahams Intervention schrieb Blankertz an Jung, dass er „Herrn Abraham eigentlich ein Dank-

schreiben schuldig [sei]“ (UAMs, Bestand 276, Nr. 25, Brief an Jung, 14.7.1962). Auf den Vorwurf, dass die Vertreter der Wirtschaftspädagogik ihn wegen seiner Beleidigung als Kollegen nicht ertragen könnten, schrieb Blankertz nur, dass es ihm ähnlich gehe (ebd.).

Dementsprechend notierte Blankertz auch nach seinem Berufungsvortrag für die Wirtschaftspädagogik-Professur an der WiSo-Fakultät der FU Berlin, dass er „wenig Neigung“ habe, sich „unter die Ökonomen zu mischen“ (UAMs, Best. 276, Nr. 21, Brief an Jung, 14.7.1962). Auch nach seiner Berufung empfand er weiterhin diese Spannungen und glaubte, dass seine Kollegen in ihm eine unbedeutende Randfigur sahen, „die irgendwelchen okkulten Künsten“ nachgehe (UAMs, Best. 276, Nr. 21, Brief an Jung, 24.9.1965). In einer Veröffentlichung des Berliner Landesverbands der Deutschen Diplom-Handelslehrer aus dieser Zeit betonte er abermals, dass Wirtschaftspädagogik, „wie sich immer deutlicher herausstellt, eine Spezifikation der erziehungswissenschaftlichen Fragestellung“ (Blankertz 1967b, S. 2) sei. Wirtschaftspädagogische Probleme könnten, so Blankertz, „nicht ohne erziehungswissenschaftlichen Horizont, überhaupt nicht fachspezifisch isoliert, sondern nur in interdisziplinären Bezügen bearbeitet werden“ (ebd.).

Während das „wirtschaftspädagogische Establishment“ (Pleiß 1986, S. 91) Ritzels und Blankertz' These von der „Unmöglichkeit, Wirtschaftspädagogik als selbständige Wissenschaft zu betreiben oder zu studieren“ (Blankertz 1967b, S. 2), weitgehend ignorierte, fand sie jedoch Anklang bei einigen jüngeren Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern wie Ingrid Lisop (1962), Johannes Baumgardt³ (1962), Jürgen Zabeck⁴ (1965) und Ulrich Pleiß⁵ (1982).

Dass mit der Kritik der Absonderung der Wirtschaftspädagogik und der Zuwendung zur Erziehungswissenschaft die Frage nach dem wissenschaftlichen Standpunkt nicht abschließend geklärt war, zeigte sich unter anderem an der sogenannten „*Abel-Blankertz-Kontroverse*“ (Gonon, Reinisch & Schütte 2010, S. 435). Heinrich Abel (1908–1965) und Herwig Blankertz waren sich zwar beide darüber einig, dass die BWP eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin sei, gleichwohl monierte Blankertz, dass Abel in seiner Habilitationsschrift (1963) das pädagogische Denken und Handeln auf einen „Mittelraum“ zwischen normativen Ansprüchen und historischen wie empirischen Tatsachen beschränkte. Blankertz (1965) kritisierte die fehlende bildungstheoretische Fundierung und Begriffsarbeit. Abel (1965) widersetzte sich in seiner Replik bildungstheoretischen Überlegungen und betonte, in seiner Studie stattdessen von dem Berufsproblem und der Realität beruflicher Bildung auszugehen (vgl. Büchter 2013).

3 1930–2017

4 1939–2014

5 1923–2013

Die von Wolf-Dietrich Greinert und Friedhelm Schütte konstatierten „weitgehend voneinander abgeschotteten wissenschaftlichen Diskurse und Denktraditionen“ sowie „das ideengeschichtliche Niveau der berufspädagogischen Reflektion“ (1997, S. 82) waren in dieser Zeit vermutlich ein wesentlicher Grund für die Verzögerungen bei der Gründung der BWP-Kommission.

2. Herwig Blankertz' Mitwirkung an der Gründung der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Die Gründung der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Jahr 1974 ist eng mit der Entwicklung der DGfE verbunden, deren innerer Strukturierungsprozess erst 1976 zu seinem vorläufigen Abschluss gelangte. Zu diesem Zeitpunkt bestand die DGfE aus acht Kommissionen, von denen eine als Kommission für Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihre Arbeit aufnahm. Der Vorstand der Kommission, die 69 Mitglieder zählte, setzte sich zusammen aus Frank Achtenhagen, Karlwilhelm Stratmann (1930–1997) und Ernst Wurdack (1926–2002) (vgl. Berg et al. 2004, S. 37–44).

Bereits zu Beginn der Gründungsphase der DGfE um das Jahr 1964 war im Vorstand der DGfE der Bedarf an einer entsprechenden Kommission bzw. die Berücksichtigung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft diskutiert worden. Ein erster Versuch zur Einrichtung einer entsprechenden Kommission, die anfangs auch unter dem sperrigen Namen „Ausbildungsformen der Jugendstufe“ geplant wurde, verlief ins Leere. Anzumerken ist hierbei, dass Adolf Schwarzlose (1899–1968) – Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Berlin-Lankwitz (vgl. Münk 2019) – zur gleichen Zeit schon eine Kommission mit der Bezeichnung „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ als Vorschlag einbrachte (vgl. Berg et al. 2004, S. 38). Erst vier Jahre später, als sich mit Hans Scheuerl (1919–2004) ein neuer DGfE-Vorsitzender der seitdem liegen gebliebenen Gründungspläne annahm, wurden die Initiativausschüsse der Kommissionen erneut dazu aufgefordert, erste Fortschritte ihrer Kommissionsbildung dem Vorstand vorzulegen (vgl. ebd., S. 40). In den Vorstands- und Kommissionsakten der DGfE finden sich zur Arbeitsweise des vom Vorstand vorgeschlagenen Ausschusses „Ausbildungsformen der Jugendstufe“ keine Unterlagen, an denen sich zumindest eine halbwegs beständige, wenn auch vielleicht über viele Jahre schleppende Arbeit an der Kommissionsbildung ablesen ließe. Wie aus einer Anfrage von Ernst Bornemann (1912–1988) an den Vorsitzenden der DGfE implizit hervorgeht, wurden die Pläne zur Gründung einer Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik offenbar bewusst ausgebremst.

Bornemann, der als Professor für Arbeits-, Berufs- und Betriebspsychologie an der Universität Münster wirkte – später zudem für Sozialpädagogik – (vgl. Horn 2003, S. 145), wandte sich am 3. Juli 1970 im Nachgang des Berliner DGfE-Kongresses an Scheuerl mit dem Vorschlag, „ob nicht [...] eine Sektion ins Leben gerufen werden sollte, die sich den besonderen Problemen der betrieblichen Berufserziehung zu befassen habe“, zumal dieser Frage mit dem kürzlich erlassenen Berufsausbildungsgesetz eine „immer größere Aktualität“ (DGfE V275, Nr. 381) zukomme. Scheuerl antwortete ihm am 7. Oktober 1970, dass sich der Vorstand mit der Anfrage „auf seiner gestrigen Sitzung ausführlich befasst“ habe und der Meinung sei, dass „die thematische Abgrenzung des Auftrags einer solchen Kommission nicht im Vergleich zu den bisher [...] üblichen Kommissionen zu eng sei“. Daher habe der Vorstand entschieden, „das Projekt vorerst noch zurückzustellen“. Gewiss habe „das Thema“, so Scheuerl weiter, „inhaltliche Brisanz“, sodass „gerade auf diesem Gebiet mit großer Zurückhaltung und Umsicht“ gehandelt werden müsse, „da die Gesellschaft als eine wissenschaftliche Vereinigung nicht unmittelbar in den Tageskampf eintreten kann.“ Abschließend verwies Scheuerl auf Blankertz, den Bornemann „ja in Münster leicht erreichen“ könne und der als Mitglied des DGfE-Vorstandes „diesen Fragenkreis im Auge behalten“ werde (ebd., Nr. 382). Von laufenden Entwicklungen, die bald zur Gründung einer Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik führten, konnte – oder wollte – Scheuerl nichts Näheres berichten. Seine Reaktion war ganz im Sinne Blankertz', dem dieses Thema ein persönliches Anliegen war und der sich dafür einsetzte, die „falsche Isolierung der deutschen Pädagogik von ökonomischen, politisch-gesellschaftlichen und beruflichen Inhalten zu überwinden“ (Blankertz 1967a, S. 409) sowie die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in dieser Hinsicht als interdisziplinäres Arbeits- und Forschungsfeld in der Erziehungswissenschaft zu verankern. Dies hatte Blankertz schon 1967 in einem Beitrag in der Monatsschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* ausführlich erläutert und dargelegt, welchen grundlegenden Bezugsrahmen die Erziehungswissenschaft „der interdisziplinären Forschung im Bereich der Berufsbildung“ (ebd., S. 422) verschaffen könne. So müsse nicht nur für „die volle Öffnung der Erziehungswissenschaft für Fragen der Berufs- und Wirtschaftserziehung“ (ebd., S. 410) gesorgt werden, sondern „umgekehrt auch die Rückführung der Wirtschaftspädagogik in den unverkürzten Zusammenhang der erziehungswissenschaftlichen Fragestellung“ (ebd., S. 411) koordiniert werden. Blankertz brachte dies folgendermaßen auf den Punkt:

„Interdisziplinäre Zusammenarbeit der Forschungen auf dem Gebiet der Berufsausbildung stellt die Frage, welche Funktion die Erziehungswissenschaft zu übernehmen hat. Insofern und insoweit Berufsausbildung eine pädagogische Veranstaltung ist, müßte die Wissenschaft von der Erziehung die organisierende Kraft für eine Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen sein. In der Vergangenheit ist das nur partiell so gewesen.“ (ebd., S. 412)

Die Gründung der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE war für Blankertz daher nur eine Frage der Zeit, und dass dies organisatorisch aus der Erziehungswissenschaft heraus geschehen müsse, war die logische Konsequenz. Als neues Mitglied des 1970 gewählten Vorstandes – Scheuerl wurde als Vorsitzender bestätigt – sah sich Blankertz in der Position, das Projekt seinen Vorstellungen nach voranzutreiben und den Gründungsprozess in entsprechende Bahnen zu steuern. Bornemanns Eingabe war für Blankertz daher eine willkommene Gelegenheit, sich als Vorstandsmitglied der Gründungspläne der Kommission persönlich anzunehmen. Trotz der bildungspolitischen Aktualität und der besonderen Brisanz des Themas, die Bornemann dazu veranlasste, für die Einrichtung einer Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu werben, sah Blankertz die Notwendigkeit, das gesamte Projekt sorgfältig in strategischer Hinsicht zu durchdenken und bereits im Vorfeld geeignete Mitglieder für die Kommission zu gewinnen. Blankertz suchte schon früh das interdisziplinäre Gespräch, was sich etwa in dem Gutachten zur Frage „Ein zentrales Forschungsinstitut für Berufsbildung?“ (1966) widerspiegelt, das Blankertz mit dem Soziologen Dieter Claessens (1921–1997) und dem Bildungsökonom Friedrich Edding (1909–2002) anfertigte. Kutscha zufolge gehört dieses Gutachten „zu den Pionierarbeiten der Berufungsbildungsforschung und zu den geistigen Wegbereitern des 1969 mit Verabschiedung des Berufungsbildungsgesetzes errichteten Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung“ (Kutscha 2011, S. 76).

Nicht 1964 oder 1968, sondern erst 1970 wurden die Pläne zur Gründung einer Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE konkret, die Blankertz in seiner Rolle als Vorstandsmitglied aufmerksam koordinierte. Dies zeigt sein Schreiben an Scheuerl vom 21. Dezember 1970, in dem er berichtete, dass die Gründung der Kommission von ihm „in mehreren Gesprächen vorbereitet worden“ sei und dass Hermann Lange (1929–2023), der seit 1970 als ordentlicher Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik an der Universität Hamburg lehrte, „Anfang des nächsten Jahres zu einer konstituierenden Sitzung einladen“ (DGfE V275, Nr. 383) würde. In dieser Zeit bemühte sich Blankertz darum, geeignete Mitglieder für die DGfE anzuwerben, die nicht nur die Notwendigkeit einer entsprechenden Kommission sahen, sondern auch seine Auffassung von einer bildungstheoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik teilten. So schreibt Blankertz am 4. Februar 1971 an Ingrid Lisop, die an der Universität Frankfurt am Main lehrte, und gab ihr zu verstehen, dass „demnächst eine Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik bei der Deutschen Gesellschaft eingerichtet“ werde und dass es wichtig sei, „wie die Mehrheitsverhältnisse in der Kommission zwischen der alten Clique der traditionellen Wirtschaftspädagogen und halbwegs vernünftigen Menschen liegen“ (UAMs, Best. 276, Nr. 25, Brief an Ingrid Lisop, 4.2.1971). In gleicher Weise warb Blankertz am 4. April 1971 um einen Beitritt von Antonius Lipsmeier, dem er ebenfalls deutlich machte,

dass es darauf ankäme, „wie viele Personen zur Verfügung stehen, die nicht der traditionellen Wirtschaftspädagogik zuzurechnen sind“ (UAMs, Best. 276, Nr. 25, Brief an Antonius Lipsmeier, 4.4.1971). Am 7. September 1971 berichtete Lange an Scheuerl, er habe mit Blankertz am Ende des vergangenen Wintersemesters vereinbart, die Gründung der Kommission „in die Hand zu nehmen“. Obwohl sie damals übereingekommen seien, „nichts übers Knie zu brechen“, würde „nun auch Herr Blankertz“ (DGfE V275, Nr. 384) drängen. Aus „Zweckmäßigkeitsgründen“ (ebd., Nr. 387) vereinbarten Lange und Walter Schultze (1903–1984), der Mitglied des DGfE-Vorstandes war, die konstituierende Kommissionssitzung zusammen mit der Arbeitstagung und der Mitgliederversammlung der DGfE im April 1972 in Nürnberg stattfinden zu lassen. Eine entsprechende Einladung, die Lange aufsetzte, wurde mit dem Rundschreiben im Oktober 1971 an alle Mitglieder der DGfE versandt.

Die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik hatte in ihrer Gründungsphase mit denselben Herausforderungen zu kämpfen wie auch die weiteren Kommissionen der DGfE. Das Ringen um das wissenschaftliche und disziplinpolitische Selbstverständnis, das die Erziehungswissenschaft insgesamt in den 1960er bis 1970er Jahren beschäftigte, schlug sich in der Frage nach der konkreten inneren Ausgestaltung der Kommissionsarbeit nieder. Der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gelang es in jener Zeit nicht, „den Diskurs [...] zu kultivieren und zu etablieren“ (Büchter 2017, S. 13), in dem sich unterschiedliche wissenschaftstheoretische und methodologische Positionen über die Grundannahmen und praktischen Implikationen der Disziplin gegenüberstanden. Auf die Anfrage von Schultze, der im Frühjahr 1972 zum Vorsitzenden der DGfE gewählt worden war, turnusgemäß einen Bericht über die Kommissionssitzung in Hamburg vom 17./18. Juli 1972 zu übersenden (vgl. DGfE V275, Nr. 388), reagierte Lange als Vorsitzender ausführlich und berichtete, dass die Tagung „dem Informationsaustausch und der Diskussion“ über die Einrichtung eines Studiengangs „Diplom-Pädagoge mit dem Schwerpunkt Betriebliches Ausbildungswesen (BA)“ gedient habe. Lange führte aus, dass konkrete Vorschläge für einen Studiengang „noch nicht erarbeitet“ werden konnten, doch solle „die Angelegenheit vorangetrieben werden“. Man habe sich bei dem Treffen in Hamburg über keinen „einheitlichen Standpunkt“ verständigen können, „zumal die Berufsperspektive für diesen Studiengang alles andere als klar“ sei. In seiner beigegefügt Anlage führt Lange die erarbeitete Liste mit Thesen und Fragen an, über die man sich vor der Einrichtung eines entsprechenden Studiengangs grundsätzlich verständigen müsse. Auch bedürfe es einer Bedarfsabfrage an einen entsprechenden Diplomstudiengang bei der Wirtschaft, der Verwaltung und den Verbänden (vgl. DGfE V275, Nr. 390–397). Schultze dankte Lange für die Übersendung der Unterlagen, die der Vorstand zu Kenntnis genommen habe: „Wir können aber zunächst keine weiteren Schritte unternehmen, weil nicht alle Kommissionen so prompt gearbeitet haben wie Sie“ (ebd., Nr. 389), gab Schultze zu verstehen. Dieser Eindruck von

der zügigen Arbeitsweise der Kommission, den Schultze durch den ausführlichen Bericht Langes erhielt, sollte sich in den folgenden Monaten nicht bestätigen. In den Vorstands- und Kommissionsakten finden sich für das Jahr 1973 keine entsprechenden Eingaben, Unterlagen oder Protokolle, die in der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine Fortführung der Diskussionspunkte dokumentieren können. Vielmehr scheint es, dass die inhaltlichen Differenzen, die in der Kommissionssitzung 1972 allzu deutlich vor Augen traten, nicht überwunden werden konnten. Die eingefahrene Situation führte offenbar bei vielen Beteiligten zu Resignation und Unzufriedenheit.

Im April 1974 übernahm schließlich Blankertz den Vorsitz der DGfE. Anlässlich der Arbeitstagung der Gesellschaft in Salzburg machte ihn Ernst Wurdack auf „die nur sporadische Arbeitsweise der Kommission“ (DGfE V589, Nr. 7) aufmerksam. Mit einem Schreiben vom 14. Oktober 1974 gab Wurdack, der seit 1974 in Frankfurt am Main als Professor für Wirtschaftspädagogik tätig war, dann erneut gegenüber Blankertz klar zu verstehen: „Mit Nüchternheit muß für die bisherige Arbeit der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik festgestellt werden, daß die auf der Gründungsversammlung in Nürnberg 1972 vereinbarten und im Protokoll der konstituierenden Sitzung vom 24. April 1974 festgelegten Wirksamkeiten der Kommission auch nicht annähernd erreicht werden konnten“ (ebd., Nr. 6). Als das Schreiben bei Blankertz eintraf, hatte dieser sich bereits an Lange als Vorsitzenden der Kommission gewandt. Blankertz hatte nämlich von Walter Dürr (1936–2022), der von 1972 bis 1978 als Schatzmeister der DGfE amtierte, mündlich erfahren, dass sich Lange als Vorsitzender der Kommission zurückgezogen habe und sich auch außerstande sehe, „irgendwelche Abwicklungsgeschäfte zu übernehmen“ (ebd., Nr. 10). Blankertz bat Lange daraufhin in einem Brief vom 20. Juni um eine Stellungnahme. Diese Bitte wiederholte er am 15. Juli und drängte auf eine zügige Reaktion und Klarstellung der Verhältnisse (vgl. DGfE V588, Nr. 1). Erst am 21. August 1974 bestätigte Lange seinen Rücktritt (ebd., Nr. 2–3), der damit den Weg freimachte für einen neuen, kommissarisch eingesetzten Kommissionsvorstand aus Walter Dürr und Frank Achtenhagen, Blankertz' ehemaligem Assistenten und Doktoranden, der seit 1971 die Professur für Wirtschaftspädagogik an der Georg-August-Universität in Göttingen innehatte. Dass Blankertz die Personalfrage eigenmächtig klärte, ohne die Mitglieder zu befragen, war nicht frei von Risiken, da die Kommission sich über ihre innere Ausrichtung und das Selbstverständnis von Berufs- und Wirtschaftspädagogik weiterhin uneinig war und Blankertz um einen zügigen Ausgleich der Positionen bemüht war. Gegenüber Wurdack machte er seine Sorge deutlich, indem er zu verstehen gab, dass „auch alle anderen Gesellschaftsmitglieder, die an der Kommission ‚Berufs- und Wirtschaftspädagogik‘ interessiert sind, [...] den beiden dafür dankbar sein und ihnen nicht etwa illegitime Usurpation des Vorsitz oder ähnliches unterstellen [sollten]“ (DGfE V589, Nr. 10).

3. Von den „Ausbildungsformen der Jugendstufe“ zur „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (1964–1974)

Die Frage, ob die Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine eigenständige oder eine erziehungswissenschaftliche (Teil-)Disziplin sei – also ein semantisches Feld von aufeinander bezogenen Begriffen, Theorien und Methoden umfasse – ist untrennbar verbunden mit organisatorisch-personellen Strukturen sowie der Bewältigung organisations- und ausbildungsbezogener Anforderungen (vgl. Manhart 2007). Insignien eines disziplinären Feldes zeigen sich nicht allein in der Anzahl von Lehrstühlen, sondern auch in der Etablierung eines engmaschigen Kommunikationsnetzes in Form von Publikationsorganen, Kongressen und Fachverbänden. Darüber hinaus zeichnen sich erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen dadurch aus, dass sie sich „in enger Interaktion mit ihren gesellschaftlichen und beruflichen Bezugsfeldern“ entwickeln, ihre Forschung in Aushandlungsprozessen mit anderen Disziplinen betreiben und als sozial- und bildungspolitische Akteure auftreten (vgl. Hofstetter & Schneuwly 2010, S. 679). Die Einrichtung der Kommission BWP in der DGfE war somit keineswegs bloß eine rein disziplin- oder wissenschaftspolitische Entwicklung. Sie steht in einem engen Zusammenhang mit der Bildungsexpansion der 1960er und 70er Jahre in der Bundesrepublik (vgl. hierzu Achtenhagen & Beck sowie Buschfeld et al. in diesem Band).

Bei den Überlegungen zur Binnendifferenzierung der DGfE wurde bereits 1964 der Themenkreis „Berufsausbildung“ genannt (Berg et al. 2004, S. 37). Adolf Schwarzlose machte zu dieser Zeit den Vorschlag, eine entsprechende Kommission mit der Bezeichnung „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ einzurichten, gegründet wurde sie jedoch unter diesem Titel erst zehn Jahre später – kurz nachdem das Berufsbildungsgesetz (1969) erlassen wurde, das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) 1970 in Bonn eingerichtet wurde und der Bildungsgesamtplan von 1973 auch die betriebliche Berufsausbildung sowie die Fort- und Weiterbildung eingehend thematisierte. Ein Grund für die Verzögerung der Kommissionsgründung lag vermutlich in der Unentschiedenheit der BWP über das eigene wissenschaftliche Selbstverständnis – insbesondere über die Frage, ob es sich bei der BWP überhaupt um eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin handle oder ob ein stärkerer Bezug zu den Wirtschaftswissenschaften gesucht werden solle. Auch die Verzahnung von Berufs- und Wirtschaftspädagogik vollzog sich nur langsam. Noch bis in die 1970er Jahre lässt sich eine „weitgehende institutionelle Trennung von Wirtschafts- und Berufspädagogik (z. B. in der Bezeichnung der Lehrstühle je nach Funktionsschwerpunkt in der ‚Lehrerbildung‘)“ verzeichnen (vgl. Baumgardt 1976, S. 31). Hinter dem Versuch, eine Kommission mit dem Titel „Ausbildungsformen der Jugendstufe“ in der DGfE einzurichten – über die in den Ak-

ten der DGfE aber nichts weiter zu erfahren ist –, stand vermutlich die Idee, Forschungen zur Berufserziehung einen Ort innerhalb der DGfE einzuräumen, ohne aber einen expliziten Bezug zur BWP herzustellen.

Insbesondere an Ritzels Zurückweisung der Eigenständigkeit der Wirtschaftspädagogik – die laut Ulrich Pleiß (1986, S. 85) zu den „bedeutsamen Markierungen“ im Entwicklungsgang der BWP gehörte –, zeigte sich, dass mit der Frage nach dem wissenschaftlichen Selbstverständnis nicht nur ein wissenschaftstheoretischer Disput zwischen Wirtschafts- und Berufspädagogik verbunden war, sondern es auch um ein von „zeitbedingten Denkschulen abhängiges Generationsproblem“ (Pleiß 1986, S. 92) ging. Während das wirtschaftspädagogische Establishment – wie Friedrich Schlieper (1897-1981), Karl Abraham (1904–1990) und Alfons Dörschel (1912-1998) – an der Vorstellung einer eigenständigen Wirtschaftspädagogik festhielt (vgl. Zabeck 1992, S. 55-64), zeigten sich damals jüngere Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler wie Ulrich Pleiß, Ingrid Lisop, Johannes Baumgardt oder Jürgen Zabeck deutlicher offener für eine erziehungswissenschaftliche Ausrichtung der BWP. Aus einer Mitgliederliste aus dem Jahr 1986 der BWP-Kommission geht hervor, dass Karl Abraham und Alfons Dörschel nur assoziierte Mitglieder der Kommission waren, da sie über keine Mitgliedschaft in der DGfE verfügten. Zabeck, Lipsmeier und Lisop waren als ordentliche Mitglieder zugleich auch Mitglieder der DGfE. Aus der Verbandsmitgliedschaft lässt sich aber nur bedingt ein wissenschaftliches Selbstverständnis ableiten, denn interessanterweise war Baumgardt ebenfalls nur assoziiertes Mitglied der Kommission und kein Mitglied der DGfE (vgl. DGfE V350).

Von den wissenschaftspolitischen Aushandlungsprozessen blieb die Gründung der BWP-Kommission nicht unberührt. Wie aus der Anfrage Bornemanns an den Vorstand von 1970 hervorgeht, verzögerte sich die Kommissionsgründung. Der Vorstand beteuerte zwar, dass die Einrichtung einer entsprechenden Kommission durch das 1969 erlassene Berufsbildungsgesetz an inhaltlicher Brisanz gewonnen habe, zugleich wolle man sich als wissenschaftliche Fachgesellschaft aber nicht in tagespolitische Auseinandersetzungen verstricken. Im Hintergrund bereitete Blankertz als Vorstandsmitglied aber bereits die Kommissionsgründung vor. Bereits im Vorfeld bemühte er sich darum, den Einfluss der „alten Clique der traditionellen Wirtschaftspädagogen“ personell einzudämmen (UAMs, Best. 276, Nr. 25). Gezielt kontaktierte er Kolleginnen und Kollegen, wie Ingrid Lisop und Antonius Lipsmeier, die für seine Auffassung von berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung zugänglich waren. Da in den Akten der DGfE keine Liste der ersten Mitglieder der BWP-Kommission vorliegt, lässt sich nichts Genaueres über die Mehrheitsverhältnisse berichten. Sie könnten möglicherweise ein Grund gewesen sein, warum sich in der Anfangsphase der Kommission kein gemeinsamer Standpunkt bei der Konzeption eines entsprechenden Studiengangs finden ließ und eine Ernüchterung unter den Mitgliedern einsetzte. Ob Langes Rückzug aus der Kommis-

sionsleitung ein Grund oder eine Reaktion hierauf war, lässt sich aus den Akten jedenfalls nicht erkennen.

Der Unmut über die Arbeit in der Kommission zeichnete sich ab, als nicht nur in der BWP, sondern auch in anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft über wissenschaftstheoretische und methodologische Positionierungen gestritten wurde (vgl. Lipsmeier 1972; Zabeck 1972). Nach der Debatte um „die Eigenständigkeit der *Wirtschaftspädagogik* in ihrem Verhältnis zur Erziehungswissenschaft und um die Zukunft der Berufe als des Fundaments der *Berufspädagogik*“ ging es in den 1970er Jahren vor allem um die paradigmatische Ausrichtung der BWP „im Spannungsfeld der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der emanzipatorischen und der kritisch-rationalistischen Erziehungswissenschaft“ (Lempert 2009). Dieser wissenschaftstheoretische und methodologische Streit kündigte sich bereits mit der sogenannten „*Abel-Blankertz-Kontroverse*“ (Gonon et al. 2010, S. 435) an, bei der es darum ging, wie sich die Grundbegriffe Bildung und Beruf theoretisch und empirisch erfassen lassen. Eine weitere Konfliktlinie zeichnete sich zwischen Vertretern einer emanzipatorischen Wirtschaftspädagogik (wie Wolfgang Lempert) und ihren Kritikern aus dem Lager des kritischen Rationalismus (wie Jürgen Zabeck) ab (vgl. Büchter in diesem Band). Ähnlich wie in anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft wurde auch in den Folgejahren die multiparadigmatische Forschungskultur unter dem Hinweis auf eine fehlende wissenschaftliche Einheitlichkeit als Defizit betrachtet. Konsensfähigkeit stellte die Kommission jedoch unter Beweis mit ihrer „Stellungnahme zum Studium für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen“ aus dem Jahr 1990 sowie mit der Verabschiedung eines „Basiscurriculum[s] für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ im Jahr 2003 bzw. der Überarbeitung des Curriculums im Jahr 2014 (vgl. hierzu auch S. Lange et al. in diesem Band).

Quellen und Literatur

Quellen

- DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE), V275, V350, V588, V589.
 Universitätsarchiv Mannheim (UA MA), UA MA 1, Nr. 525, 526.
 Universitätsarchiv Münster (UAMs), Bestand 276: Nachlass Herwig Blankertz (1927–1983), Nr. 21, 25.

Literatur

- Abel, H. (1965). Replik als Versuch einer Standortbestimmung. *Die berufsbildende Schule*, 17(4), 249-252.
- Abel, H. (1963). Das Berufsproblem im Gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands. Braunschweig: Georg Westermann Verlag.
- Baumgardt, J. (1976). Entwicklung und Stand der Wirtschafts- und Berufspädagogik. In H. Schanz (Hrsg.), *Entwicklung und Stand der Wirtschafts- und Berufspädagogik* (S. 7-38). Stuttgart: Holland & Josenhans.
- Berg, C., Herrlitz, H.-G. & Horn, K.-P. (2004). Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blankertz, H. (1967a). Berufsbildungstheorie und berufliche Ausbildungskonzeptionen. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule. Monatsschrift für Wirtschaftspädagogik* 63(6), 408-422.
- Blankertz, H. (1967b). Der Wirtschaftspädagoge an der Universität. In K. Gehrmann & U. Richter (Hrsg.), *Der Studienreferendar an kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen* (S. 2-3). Darmstadt: Winklers.
- Blankertz, H. (1965). Berufspädagogik im Mittelraum. Bericht und kritische Anmerkungen zu Heinrich Abels Studie über das Berufsproblem. *Die berufsbildende Schule* 17(4), 244-249.
- Blankertz, H. (1963). Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf: Schwann.
- Blankertz, H. (1961). Ist Wirtschaftspädagogik als Pädagogik möglich? *Die Deutsche Berufs- und Fachschule. Monatsschrift für Wirtschaftspädagogik* 57(11), 819-822.
- Blankertz, H. (1960a). Berufsschulliteratur (Auswahl). In F. Blättner (Hrsg.), *Handbuch für das Berufsschulwesen* (S. 397-422). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Blankertz, H. (1960b). Neuhumanistisches Bildungsdenken und die Berufsschule. *Die berufsbildende Schule* 12(1), 7-14.
- Blankertz, H. (1959). Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus. Weinheim: Beltz.
- Blankertz, H., Claessens, D. & Edding, F. (1966). Ein zentrales Forschungsinstitut für Berufsbildung? Gutachten im Auftrag des Senators für Arbeit und soziale Angelegenheiten des Landes Berlin. Berlin.
- Bonz, B. (2015). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In J. Seifried & B. Bonz (Hrsg.), *Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Handlungsfelder und Grundprobleme* (S. 7-24). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Büchter, K. (2019). Kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie – Historische Kontinuität und Kritik. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 36, Online: https://www.bwpat.de/ausgabe36/buechter_bwpat36.pdf (12.02.2024).
- Büchter, K. (2017). Zum Gehalt berufs- und wirtschaftspädagogischer Selbstthematisierungen – Rückblick und Ausblick. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017* (S. 7-28). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Büchter, K. (2013). Erziehung, Bildung und Ausbildung in der Berufspädagogik Heinrich Abel – Verständnis, Rezeption und Folgen. In B. Bonz & F. Schütte (Hrsg.),

- Berufspädagogik im Wandel. Diskurse zum System beruflicher Bildung und zur Professionalisierung* (S. 48-70). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (o. J.). Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Online: <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-7-berufs-und-wirtschaftspaedagogik> (07.08.2023).
- Feld, F. (1928). Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik. Versuch einer Systematik der berufspädagogischen Theorie. Langensalza: Julius Beltz.
- Fingerle, K. (2009). ... warum und wie die Kollegscheule (nicht) gescheitert ist. In I. Lisop & A. Schlüter (Hrsg.), *Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 223-250). Frankfurt a. M.: G.A.F.B.-Verlag.
- 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 Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 424-441). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Greinert, W.-D. & Schütte, F. (1997). Berufliche Bildung zwischen Staat und Markt. Eine historisch-systematische Analyse. In H.-H. Krüger & J.-H. Olbertz (Hrsg.), *Bildung zwischen Staat und Markt: Hauptdokumentation des 15. Kongresses der DGfE an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg* (S. 71-90). Opladen: Leske + Budrich.
- Groothoff, H. H. (1961). Allgemeine und Wirtschaftspädagogik. Die Deutsche Berufs- und Fachschule. Monatsschrift für Wirtschaftspädagogik, 57(10), 772-781.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2010). Erziehungswissenschaft als Gegenstand der Historiographie. Eine Disziplin im Spannungsgebiet disziplinärer, professioneller und lokaler/(inter)nationaler Felder. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(5), 678-701.
- Horn, K.-P. (2003). Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, F. & Ketschau, T. (2019). Die Perspektive kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie als Widerspruchsbestimmung von Emanzipation und Herrschaft. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019* (S. 13-29). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Keiner, E. (1999). Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Ketschau, T. (2018). Reflexionen zur Philosophie der Berufsbildung: Rekonstruktion und Perspektiven. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114(1), 85-108.
- Kutscha, G. (2022). Die Geschichte der Pädagogik von Herwig Blankertz aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht. Wissenschaftsbiografisch motivierte Annotationen. In T. Zumhof & A. Oberdorf (Hrsg.), *Herwig Blankertz und die pädagogische Historiografie* (S. 57-67). Münster: Waxmann.
- Kutscha, G. (2011). Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. *Pädagogische Korrespondenz* 43(1), 65-83.

- Lempert, W. (2009). Vom vorzeitigen Grabgesang zur ‚self-destroying prophecy‘? Weitere Stichworte zur Profilierung und Konsolidierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als einer sozialwissenschaftlichen Disziplin. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 16, URL: https://www.bwpat.de/content/uploads/media/lempert_replik-bwpat16.pdf (10.09.2023).
- Lipsmeier, A. (1972). Vom Beruf der Berufspädagogen. Zur Wissenschaftstheorie der Berufspädagogik. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule. Monatsschrift für Wirtschaftspädagogik*, 68(1), 21-49.
- Linke, W. (1961). Kritische Beiträge zur Wirtschaftspädagogik. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule. Monatsschrift für Wirtschaftspädagogik*, 57(10), 737-738.
- 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). Kronberg: Scriptor.
- Lisop, I. (1962). Zur Frage, ob Wirtschaftspädagogik als Pädagogik möglich ist. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule. Monatsschrift für Wirtschaftspädagogik*, 58(3), 164-172.
- Lisop, I. & Schlüter, A. (Hrsg.) (2009). Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt a. M.: G.A.F.B.-Verlag.
- Manhart, S. (2007). Disziplin, Fach und Studiengang: Grundbegriffe der Disziplingeschichtsschreibung. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 13(1), 14-20.
- Münk, D. (2019). Adolf Schwarzlose. In A. Lipsmeier & D. Münk (Hrsg.), *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens* (S. 494-497). Stuttgart: Franz Steiner.
- Oberdorf, A. (2022). Die Entstehung der Geschichte der Pädagogik. Einblicke in den Nachlass von Herwig Blankertz. In T. Zumhof & A. Oberdorf (Hrsg.), *Herwig Blankertz und die pädagogische Historiografie* (S. 19-33). Münster: Waxmann.
- 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). Frankfurt a. M.: Verlag Peter Lang.
- Pleiß, U. (1982). Die Abgrenzung der Wirtschaftspädagogik als aktuelles methodisches und wissenschaftspolitisches Problem (1969). In U. Pleiß (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogik, Bildungsforschung, Arbeitslehre* (S. 79-96). Heidelberg: Esprint.
- Ritzel, W. (1961a). Die Pädagogik und ihre Disziplinen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ritzel, W. (1961b). Aktuelle Fragen der Wirtschaftspädagogik und des wirtschaftswissenschaftlichen Studiums. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule. Monatsschrift für Wirtschaftspädagogik*, 57(11), 738-753.
- Röhrs, H. (Hrsg.) (1967). Die Wirtschaftspädagogik – eine erziehungswissenschaftliche Disziplin? Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Uhle, R. (1995). Bildungskritik und Bildungsverständnis in der Pädagogik der BRD von 1966–1989. In D. Hoffmann & K. Neumann (Hrsg.), *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR, Bd. 2: Divergenzen und Konvergenzen (1965–1989)* (S. 164-188). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Zabeck, J. (1992). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Zabeck, J. (1972). Das Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule. Monatsschrift für Wirtschaftspädagogik*, 68(8), 577-599.
- 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. Monatsschrift für Wirtschaftspädagogik*, 61(11), 801-827.

Hochzeit(en) der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Wissenschaftsdisziplin(en). Eine kleine Zeitreise aus gegebenem Anlass

Detlef Buschfeld, H.-Hugo Kremer & Peter F. E. Sloane

1. Eine Einladung zu einer Zeitreise

Übereinstimmend beschreiben einführende Lehrbücher der Berufs- oder Wirtschaftspädagogik in den Kapiteln über die „Entwicklung der Berufs-/Wirtschaftspädagogik“ die Dekade zwischen 1964 und 1974 als einen markanten Zeitraum (vgl. u. a. Huisinga & Lisop 1999, S. 156 f.; Bonz 2015, S. 8; Schmiel & Sommer 1985). Die Dekade kennzeichnet das Ende einer Phase der Etablierung und den Beginn einer Phase von Reformen.

In diesem Beitrag nehmen wir die Gründung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in den Jahren 1972 bis 1974 zum Anlass, die Entwicklungslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Wissenschaftsdisziplin nachzuzeichnen. Bereits die Gründung der DGfE im Jahr 1964 kann als Beispiel für eine Diskussion über bisherige (tradierte) wissenschaftsdisziplinäre Gliederungen von Fachgebieten und ihren Ausrichtungen zwischen Pädagogik, Philosophie, Psychologie und eben Erziehungswissenschaft gelten. Die Gründung der Kommission/Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Jahr 1974 insbesondere kann als sichtbares Zeichen für den Beginn einer „Verunftfe“ (Arnold & Gonon 2006, S. 70) von Berufs-, Wirtschafts- und anderen „Verbund-Pädagogiken“ gesehen werden. Sie wird hier durch die Brille von drei Wirtschaftspädagogikern (vgl. Schannewitzky 1982, S. 101 f.) anlässlich der „goldenen Hochzeit“ im Jahre 2024 reflektiert. Zu dieser Reflexion gehört, den Blick auch auf andere, eher inoffizielle Beziehungen und Entwicklungen zu richten.

Wir sehen es auch als eine Gelegenheit, über die Zukunft von gemeinsamen Interessen am Fortbestand der Liaison nachzudenken. Pointiert: Wohin entwickelt sich die „Wirtschaftspädagogik“ in der „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“?

Hierfür versuchen wir zunächst die genannte Dekade 1964 – 1974 als markanten „Kipp-Punkt“ einer Entwicklung zu erfassen: Es geht um die Erinnerung an eine besondere Zeit (Abschnitt 2). Mit „Kipp-Punkt“ soll zumindest

aus Sicht der Wirtschaftspädagogik angedeutet werden, dass in dieser Zeit auf einer Kreuzung ein Weg eingeschlagen wurde, der – bezogen auf den Herkunftsweg – eine Richtungsänderung bedeutet. Animiert wird der Begriff offensichtlich auch durch die Veröffentlichungen des Autorenpaars Kipp/Miller-Kipp.

Wir zeichnen ebenfalls die Herkunftslinien ca. 50 Jahre vor den 1970ern nach (Abschnitt 3) und wollen dabei auch auf die ersten Versuche eingehen, die vor der Sektion für eine „Vereinigung“ von Hochschullehrern der Wirtschaftspädagogik gemacht wurden. Wir sehen die Sektionsgründung auch als Abgrenzung zu diesen Bemühungen an.

Im Anschluss rekonstruieren wir im Überblick die 50 Jahre seit Gründung der Kommission, also die Phase im offiziellen Verbund von Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Abschnitt 4 und 5).

Abschließend fragen wir (Abschnitt 6), was aus den verbindenden und trennenden Diskursen fortgeschrieben werden (tradiert werden) oder ggf. doch neu entfacht werden (reformiert werden) könnte; wir fragen aber auch, ob nicht radikale Neuorientierungen notwendig werden.

Dieser Beitrag versteht sich nicht als ein Beitrag zur „historischen Berufsbildungsforschung“ und will auch keinen Beitrag zur selbigen leisten. Vielmehr ist er eine bewusst perspektivisch-einseitige und wissenschaftspolitisch-spekulative Einladung, damit insbesondere „jüngere“ Mitglieder der Sektion aufgreifen können, worin sie eingreifen wollen.

2. Die Zeit zwischen 1964–1974: Aufbruch in eine neue Gemeinschaft

Es braucht eine Dekade von 1964 bis 1974, bis die Kommission für Berufs- und Wirtschaftspädagogik in den 1970er Jahren in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) eingerichtet werden konnte/durfte. Die im Jahr 1964 konstituierte DGfE – angetreten in dem Bemühen, Erziehungswissenschaft (im Singular) als Disziplin im Kontext anderer Wissenschaftsdisziplinen und in der politischen Öffentlichkeit zu stärken – befasste sich von Beginn an mit der Frage nach der Binnenstruktur der Disziplin. Und von Beginn an war dabei auch der „Themenkreis Berufsausbildung“ mitgedacht, wenn auch nicht im gleichen Range wie andere Teilgebiete (vgl. Berg, Herrlitz & Horn 2004, S. 37).

Wir erinnern an einige gesellschaftliche Rahmenbedingungen des Bildungssystems, die die Anfangszeit der Dekade prägen: Im Kontext der Mahnung einer bestehenden „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964, relativierend Tenorth 2017) rücken die (defizitären) Zustände, eine verbesserte Planung und

größzügigere Finanzierung des „Bildungswesens“ in die öffentliche Diskussion. Nach dem Krieg gefestigte Parallelwelten in Ost- und Westdeutschland deuten nach dem Mauerbau bzw. im kalten Krieg ersten Gesten der Annäherung bei klarer Abgrenzung der Systeme an. Der Ruf nach Aufbruch und nach Reformen, verbunden mit der Abkehr vom Bestehenden, wurde lauter und politisch gegen das Etablierte gewendet – spätestens und deutlich in den Protesten gegen den Vietnam-Krieg und den Studentenrevolten in den 1960er Jahren. Westeuropa rückt in einer Europäischen Gemeinschaft enger zusammen. Sie erweitert sich 1973 auf neun Nationalstaaten.

In der Arbeitswelt weichen langsam die strikten Rollenbilder für Männer und Frauen in Arbeit und Beruf auf – in Ostdeutschland etwas früher als in Westdeutschland.¹ Es beginnt mit Mutterschutzgesetzen und 1969 wurde in Westdeutschland der Paragraf 175 im Strafgesetzbuch erstmals entschärft und Homosexualität nicht mehr generell strafbar. Nicht unerwähnt bleiben sollte: Nachdem es 1966 in Wembley nicht klappte, wurde 1974 die Männermannschaft in (West-)Deutschland zum zweiten Mal Fußballweltmeister, und erstmals gab es eine Deutsche Meisterschaft im Frauenfußball.

In der Zusammenstellung von Rolf Raddatz (2000) werden zentrale Ereignisse aus der gewerblichen Wirtschaft/der Seite des Bundes in der Dekade beschrieben:

- Die Forderungen nach einem einheitlichen Berufsbildungsgesetz werden lauter und führen im Sommer 1969 zum Berufsbildungsgesetz als markanten Eckpunkt.
- In dessen Folge werden nun gesetzlich vorgesehene Gremien eingerichtet, u. a. etwa der Hauptausschuß für Berufliche Bildung im heutigen Bundesinstitut für Berufsbildung. Im Jahr 1972 wird erstmals die Verordnung über die berufs- und arbeitspädagogische Eignung (AEVO) erlassen und im Anschluss in die Handwerksordnung übernommen.
- Stets erschallt in vielen Bereichen (Anerkennung von schulischen Vorleistungen auf die Ausbildung, Einrichtung und Betrieb von überbetrieblichen Bildungsstätten, Stufenausbildung, Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung, mehr Durchlässigkeit) der Ruf nach Reformen. Raddatz (2000, S. 232) hält für Ende Oktober 1973 folgenden Eintrag fest: „Wissenschaftler der Fächer Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bildungsökonomie und Bildungsrecht sowie der Arbeits-, Berufs- und Jugendsoziologie fordern in einem ‚Manifest zur Reform der Berufsausbildung‘ die Aufhebung der Kammerzuständigkeit in der Berufsbildung und den Aufbau einer Berufsbildungsselbstverwaltung auf lokaler, regionaler, Landes- und Bundesebene und schlagen vor, die Berufsausbildung über eine umsatzbezogene Ausbildungsabgabe zu finanzieren“. Dies ist – im Vergleich zu der engeren Verbindung der bis dato maßgeblichen Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur gewerbli-

1 In unserer Zeitreise behalten wir weitgehend unsere westdeutsche bzw. unsere nordrhein-westfälische Brille auf.

chen Wirtschaft und ihrer Organisationen – ein deutliches Zeichen für einen Umbruch.

Auf der föderalen Seite beruflicher Bildung starten die Kultusministerkonferenz bzw. die 1970 etablierte Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (und Forschungsförderung) für die Bundesrepublik Deutschland Initiativen, die heute noch immer wieder für Diskussionen sorgen:

- In diese Zeit fällt die Einrichtung von Gesamtschulen bzw. die Einführung des Kurssystems, welches in der Sekundarstufe II mit Grund- und Leistungskursen zum Abitur im Sinne einer allgemeinen Hochschulreife führt.
- Für die berufliche Bildung wird im Jahr 1971 der heutige Ausschuss für Berufliche Bildung nach langen Diskussionen als „Unterausschuß berufliche Bildung“ bei der KMK eingerichtet (vgl. Hölterhoff 2022, Illerhaus 2005).
- Aus dem Jahr 1972 stammt das „Gemeinsame Ergebnisprotokoll“ zur Vorgehensweise bei der Entwicklung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen.
- 1973 wird eine „Rahmenordnung für die Ausbildung und Prüfung der Lehrer für Fachpraxis im beruflichen Schulwesen“ veröffentlicht, die selbstverständlich auch für Lehrerinnen gilt.
- Auf Seiten der Hochschulen werden Fachhochschulen und Gesamthochschulen im Rahmen der „Bildungsexpansion“ ermöglicht und in den Ländern in unterschiedlichem Maße gefördert. Bei ihren Entscheidungen orientiert sich die Kultusministerkonferenz an Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates, der 1974 in einem Gutachten maßgeblich den Begriff des „Lernortes“ einführte und dadurch insbesondere Diskussion und Sprachgebrauch in der beruflichen Bildung beeinflusste.

Unsere kurze Beschreibung des zeitgeschichtlichen Kontextes der Gründung der „Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ in der DGfE bietet nun Anlass, von 1974 aus etwa 50 Jahre zurückzublicken. Eine neue Gemeinschaft folgt nämlich auf alte Seilschaften.

3. Von 1974 rückblickend auf 50 Jahre: unterschiedliche Entwicklungslinien

Für die Wirtschaftspädagogik orientieren wir uns an der Darstellung in der „Einführung in die Wirtschaftspädagogik“ (Sloane, Twardy & Buschfeld 1998/2004) an dem Kapitel „Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft“. Darin werden zwei Phasen vor den 1970er Jahren unterschieden:

Als „Keim und Kern“ wird für die Wirtschaftspädagogik der Bedarf an Lehrkräften für den kaufmännischen Unterricht genannt, auch weil sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts der Bedarf immer stärker als eine öffentliche Her-

ausforderung denn eine private Angelegenheit darstellte. Von Beginn reiben sich die Protagonisten an unterschiedlichen Orientierungspunkten, nämlich sich als „Handelsschulpädagogik“ (für die kaufmännischen Tätigkeiten im Kontor) oder als „Handelshochschulpädagogik“ (für angehende Führungskräfte/Unternehmer) zu verstehen. Wirtschaft (vorrangig Unternehmertum) und Pädagogik (vorrangig die Lehr-/Unterrichtstätigkeit) sind so eng mit Wirtschaftspädagogik verbunden. Dies zeigt sich in den Gegenpolen zwischen einer Betriebswirtschaftslehre als Wissenschaftsdisziplin für Kaufleute/das Unternehmertum und den Unterrichtsfächern für männliche und weibliche Bürogehilfen, also etwa Stenografie, kaufmännisches Rechnen, Recht, Korrespondenz. Hinter diesen Gegenpolen verbergen sich jeweils auch die Spannungsfelder „konservativer“, „liberaler“ und „sozialdemokratischer“ Strömungen. Gemeinsam bleibt die Orientierung „am Buch“ bzw. den „Lehrbüchern für die Buchführung“, was wir mit als einen Grund für die frühe Verknüpfung und Hinwendung der Wirtschaftspädagogik zu den akademischen Traditionen der Universitäten ansehen. Und an diesem Bezugspunkt hängt dann die zweite Gemeinsamkeit, nämlich sich mit einer Didaktik der Wirtschaftslehre zu befassen.

Ergänzend unterstützen Argumentationen von der Kulturrelevanz der Wirtschaft bzw. des Berufs für die Bildung etwa durch die Schriften von Eduard Spranger, Theodor Litt, Aloys Fischer, Georg Kerschensteiner eine akademische Orientierung. Diese sogenannten Klassiker der Berufsbildungstheorie haben durchaus Einfluss auf die Ausgestaltung des deutschen Verständnisses von beruflicher Bildung gehabt. Sie zeigt sich u. a. in einer bildungstheoretischen Positionierung, die sich nach Günter Kutscha (2011, 2019, 2023) vereinfacht als ‚*Bildung im Medium des Berufs*‘ niederschlägt. Mit dieser Chiffre lässt sich sowohl die *klassische Position*, etwa von Eduard Spranger, als auch die *emanzipatorische Position* von Herwig Blankertz² fassen, die dieser u. a. in der kritischen Auseinandersetzung der klassischen Berufsbildungstheorie entwickelte. So unterscheiden sich berufliche und allgemeine Bildung zwar im materialen Gegenstand, zeigen jedoch hinsichtlich der formalen Bildung Gemeinsamkeiten auf. Eine mögliche Spannung zwischen *Bildungsanspruch* an berufliche Bildung und ihrer *Marktverwertung* wird dabei über die Unterscheidung von beruflicher Tüchtigkeit und beruflicher Mündigkeit aufgefangen (vgl. u. a. Lipsmeier 1982; Kell 2015). Neben dieser bildungstheoretischen Perspektive finden sich bei den Klassikern, insbesondere bei Georg Kerschensteiner grundlegende Vorstellungen zum Verhältnis von Lernen und Arbeiten, die sich in der Geschichte der beruflichen Bildung in Deutschland in einer im-

-
- 2 Es wäre lohnenswert, den Beitrag von Herwig Blankertz als Gegenposition zur klassischen Berufsbildungstheorie aufzuarbeiten und dabei v. a. zu zeigen, dass in seiner Interpretation des Neuhumanismus im Beruf als materialer Gegenstand von Bildung sich *gleichwertige Möglichkeiten* (vgl. Blankertz 1985, S. 93) für die Entwicklung formaler Fähigkeiten anbieten (vgl. zusammenfassend Kutscha 2011).

manenten didaktischen Tradition manifestieren, die sich in verschiedenen konkreten Reformmodellen beruflicher Bildungspraxis rekonstruieren lassen.³

Nach der Etablierung von „Handelsschulen“ folgen konsequenterweise die Etablierung der Nachwuchsgewinnung an Lehrkräften und das geht einher mit der Gründungsphase der Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin bzw. der Einrichtung von „zuständigen“ Lehrstühlen mit der Denomination Wirtschaftspädagogik, die in dem Lehrbuch unter der Überschrift „Fach und Faschismus“ geführt werden. Dabei spielte die Verflechtung von staatlichem Einfluss auf Wissenschaft und Wirtschaft, aber auch die Tendenzen zur Vereinheitlichung unter nationalsozialistischer Ideologie eine große Rolle. So verhindern die Nationalsozialisten 1933, dass an der Universität zu Köln die *venia legendi* für Paul Eckardt vergeben wird,⁴ weil er mit einer „nicht-arischen“ Frau verheiratet ist, aber sie unterstützen die Berufung von Friedrich Schlieper im Jahre 1941 (vgl. Schannewitzky 1991, S. 50 f.). Und vielen der in der Hauptphase der Institutionalisierung der Wirtschaftspädagogik als Teil universitärer Lehrerbildung seit 1930 lehrenden Professoren gelingt der Übergang in die Nachkriegszeit. So emeritiert Friedrich Schlieper 1965 in Köln, ohne jemals an einer anderen Universität gelehrt zu haben. Die kritische Aufarbeitung dieser Phase von Kontinuität der Personen und (vermeintlicher) Diskontinuität des Schrifttums zwischen Kriegs- und Nachkriegszeit findet sich bei Seubert (1977) oder eben Kipp & Miller-Kipp (1994; 1995).

Insgesamt wird die Beteiligung an der *universitären* Lehrerbildung für die kaufmännischen öffentlichen Schulen in der Kriegs- und Nachkriegszeit ein weiteres institutionelles Standbein für die Wirtschaftspädagogik. Dabei ist auch in der Nachkriegszeit die Verortung als Erziehungswissenschaft unter Wirtschaftspädagogen umstritten (zusammenfassend Dörschel 1960, S. 32 ff.).

Über den Zeitraum der 50 Jahre vor der Gründung der Sektion gesehen, muss für die Berufspädagogik ähnlich, aber doch mit anderen Bezugspunkten und Versatzstücken berichtet werden. Beruf und Arbeit (in Handwerk und Industrie), die Lehre/Unterweisung am Arbeitsplatz oder an der Werkbank der (öffentlichen/privaten) Werkberufsschulen und die gesellschaftlich-soziale Frage stehen der Berufspädagogik viel näher als der Wirtschaftspädagogik (vgl. exemplarisch Stütz 1970).

-
- 3 Wir nehmen hier Bezug auf eine Diskussion die im Journal of Philosophy of Education geführt wurde, bei der es um einen Vergleich eben der klassischen deutschen Berufsbildungstheorie mit Entwicklungen im Vereinigten Königreich ging, konkret wurde da in einem Beitrag von Sloane (2023) auf *hidden traces* verwiesen, die sich am Beispiel von Kerschensteiner in der Entwicklung der Berufsbildungspraxis aufzeigen lassen.
 - 4 Die Habilitationsschrift und der Titel des Probevortrages im Habilitationsverfahren sind eine Fußnote wert: „Rationalisierung und kaufmännische Berufsbildung“ (Habilitationsschrift) und „Der erziehlche Wert des kaufmännischen Unterrichts“ (Probevortrag).

Günter Pätzold beschreibt den Entwicklungsprozess der Berufspädagogik als „Akademisierung auf Raten“: Ausgehend von Seminarkursen, die an gewerblichen Fortbildungsschulen durchgeführt wurden, entstehen Anfang des 20. Jahrhunderts Berufspädagogische Institute, die nur über beteiligte Personen mit Hochschulen verbunden waren (vgl. Pätzold 2011, S. 284 in Anlehnung an Thyssen 1964). Das Programm war anfänglich vier-, später sechsemestrig. Erst seit Mitte des 20. Jahrhunderts wird eine Akademisierung der Gewerbelehrausbildung gefordert, die an Technischen Hochschulen erfolgen soll (vgl. Pätzold 1995, S. 46 ff.; 1991, S. 285). Folgt man den Überlegungen von Karlwilhelm Stratmann (1988, S. 486), so betont sowohl die Seminausbildung an den Fortbildungsschulen als auch die Arbeit an den Berufspädagogischen Instituten verstärkt den Praxisbezug und die Anbindung an praktische Ausbildungserfahrungen der angehenden Lehrkräfte, also die Arbeit im Betrieb/in Werkstätten.

Während die Handelslehrausbildung über ihre Verankerung in den Handelshochschulen und der – wie oben gezeigten – curricularen Verknüpfung mit der Ausbildung von Betriebswirten sich als akademisches Studienangebot flächendeckend etabliert, gelingt dies in der Gewerbelehrausbildung so nicht. Zwar gründen sich analog zu den Handelshochschulen Technische Hochschulen, die Ausbildung der Lehrkräfte für die gewerbliche Wirtschaft wird aber nicht – wie bei der Handelslehrausbildung geschehen – auf einen begrenzten Korpus fachwissenschaftlicher Referenzfächer appliziert, vielmehr betont man überwiegend die Idee einer Orientierung an gewerblicher Praxis als bestimmend für das Profil der Ausbildung (vgl. Pätzold 2011, S. 287). Karlwilhelm Stratmann (1988, S. 486) spricht davon, dass eine fachtheoretische Orientierung an wissenschaftlichen Fachprofilen als „überflüssiger Luxus“ angesehen wird. Insgesamt kommt es nicht zu einer flächendeckenden Akademisierung, sondern nur zu vereinzelten Versuchen und Initiativen.

Erst in der Nachkriegszeit kommt es für die Berufspädagogik zu einer umfassenderen Akademisierung.

Vor dem Hintergrund der Gründung der „Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ können wir zusammenfassend Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der jeweiligen Vorgeschichte erkennen:

- Beide „Pädagogiken“ entstehen aus einem Modernisierungsschub in Wirtschaft und Arbeitswelt, der zu einer verbesserten industriell geprägten Ausbildung auffordert, für die wiederum geeignete Lehrkräfte benötigt werden. Während die Wirtschaftspädagogik sich in den Handelshochschulen in enger curricularer Anlehnung an die Fachwissenschaft entwickelt, etabliert sich die Berufspädagogik in einem mehrstufigen Prozess, bei dem es neben der fachwissenschaftlichen Ausrichtung viel stärker um eine zugleich notwendige und oft auch dominante Anlehnung an berufliche Praxisfelder geht.
- Ein verbindendes Glied ist neben der didaktischen Ausbildung der Bezug auf ein Berufskonzept. Anfang des 20. Jahrhunderts ist die Erziehungswissenschaft nicht wirklich umfassend ausgebaut (vgl. Tenorth 1989), sodass es zur

Entwicklung von berufspädagogischen Konzepten kommt, die sich an Ansätzen von Kerschensteiner, Fischer, Spranger, Gaudig usw. orientieren und über den Beruf als Kulturraum begründet sind. Hiermit ist zugleich auch eine Vorstellung von Arbeit und Gesellschaft verbunden.

So verbinden sich in der Sektionsgründung zwei Fachtraditionen, die durchaus Ähnlichkeiten haben. Genau deshalb darf nicht verwundern, dass es auch bereits seit 1941 klare Bestrebungen gibt, gemeinsame Interessen am Studienprogramm auch gemeinsam zu vertreten. Diese richten sich allerdings nicht auf die Etablierung einer erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin, sondern stärker darauf, die informelle Wirkmächtigkeit der Professoren (und Professorinnen) für Berufs- oder Wirtschaftspädagogik und der Abstimmung von Lehrprogrammen zu stärken. Zumindest für die Wirtschaftspädagogik wäre inhaltlich eine Anbindung an den „Verein für Socialpolitik“ oder die „Vereinigung der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft“ vorstellbar gewesen. Dass dies nicht geschieht, liegt u. E. an professionspolitischen Prozessen, die u. a. mit der Entwicklung der beiden Fächer im Nationalsozialismus zu tun haben.

Insofern scheint uns ein zweiter Blick auf die Vorgeschichte der Gründung der Sektion/Kommission notwendig. Unsere These ist, dass sich neue Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit der Gründung einer Kommission/Sektion im Kontext der DGfE zugleich paradigmatisch neu positionieren wollten, es also einen weiteren impliziten Kipp-Punkt gibt, den es zu betrachten gilt.

Eine erste Formierung von Wirtschaftspädagogen fand auf Initiative von Friedrich Feld 1941 mit der Gründung der „Vereinigung der Hochschullehrer für Wirtschaftspädagogik“ statt. Jürgen Zabeck (2009, S. 646 f.) beschreibt die Gruppe der Gründer dieser Vereinigung als eher unpolitisch gegenüber dem herrschenden NS-System und dass sie „allesamt aus dem Volksschuldienst kamen und daß [alte Schreibweise] sie jenem kleinbürgerlichen Milieu entstammten, dessen schwache Verwurzelung in der Weimarer Republik notorisch ist“.

Die Vereinigung formierte sich 1948 neu, nannte sich zwischenzeitlich „Wirtschafts- und Berufspädagogischer Studienkreis“ und firmiert seit 1978 als „Vereinigung der Universitätsprofessoren der Wirtschafts- und Berufspädagogik“. Um die Mitgliedschaft kann man sich nicht bewerben. Man wird über eine Einladung zu der Jahrestagung gebeten, Mitglied zu werden. Es existieren kaum öffentlich zugängliche Aufzeichnungen. Dennoch wird die personale Kontinuität der Vertreter der Wirtschaftspädagogik aus der NS-Zeit mit der frühen Nachkriegs- und Wiederaufbauzeit bis zu ihrer Emeritierung (ca. 1960-1970) gerade über diese Vereinigung zu dieser Zeit deutlich.

Diese Kontinuität stößt auf Kritik und wird auch für berufspädagogische Fachvertreter aufgezeigt (vgl. Kipp & Miller-Kipp 1995, S. 490 f.; Kipp & Miller-Kipp 1994, S. 729 ff.; Seubert 1977).

Ein formaler Rahmen für eine eher informelle Vereinigung bietet auch die „Dr.-Kurt-Herberts-Stiftung zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses der Wirtschafts- und Sozialpädagogik e. V.“, die eng mit dem Kölner Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik unter der Leitung von Friedrich Schlieper verbunden ist. Mitglieder sind u. a. neben Friedrich Schlieper die Professoren Karl Abraham, Alfons Dörschel, Ludwig Kiehn, Hans Krasensky, Walther Löbner und Fritz Urbchat (vgl. u. a. Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1964, Impressum).

Professionspolitisch gesehen stellen die Mitglieder dieser beiden Formierungen wohl so etwas wie die herrschende Meinung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bis Mitte der 1960er Jahre dar. Sie bilden eine fachinterne Öffentlichkeit, in der sich junge Nachwuchswissenschaftler und wenige Nachwuchswissenschaftlerinnen vorstellen konnten, resp. mussten. Man kann dies in den jährlich erschienenen Jahrbüchern gut nachvollziehen.

Die Gegenpositionen zu dieser herrschenden Meinung, welche hier aus Raumgründen nicht weiter aufgeführt werden, münden dann auch in die Gründung der Sektion. Mit Jürgen Zabeck (2009, S. 681 ff., insb. S. 693 ff.) kann von einem Generationswechsel ausgegangen werden. Er beendet seine historische Betrachtung mit der Einführung des Berufsbildungsgesetzes, also 1969, und merkt an, dass „sich jede Generation [...] dem Gewesenen mit eigenen Fragestellungen und eigenen Maßstäben zuwenden muss“. So gesehen stehen wir mit den hier erwähnten Positionen am Ende einer alten Welt.

Es ist heute schwierig, genaue Hinweise zum Gründungsprozess der Sektion/Kommission zu finden (vgl. auch den Beitrag von Achtenhagen & Beck in diesem Band). Vielfach ist man auf das Gedächtnis der Beteiligten angewiesen bzw. auf deren Berichterstattung. Was auffällt, ist, dass die Beteiligten nicht zu denen in der Gruppe gehören, die sich gleichsam als alte Welt formiert hatten. So scheint es nicht trivial, dass mit Alfons Schwarzlose im Jahr 1964 bei Gründung der DGfE ein Vertreter der alten Welt ohne Erfolg die Einrichtung einer Kommission „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ anregt (vgl. Berg, Herrlitz & Horn, 2004, S. 38). Zehn Jahre später zur Gründung der Sektion treten neue und jüngere Akteure in Erscheinung, die in der Tat die Liaison von Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dem Fokus auf Lehrerbildung neu akzentuieren und sich in der Kommission neu und so gesehen erstmalig formieren; in Anlehnung – wie Zabeck formuliert – und gleichzeitiger Abgrenzung gegenüber der alten Welt.

Die Gründung der Kommission ist also letztlich ein gemeinsamer Neuanfang, gleichwohl gibt es durchaus unterschiedliche Hintergründe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Reinisch 2009, S. 5, der von einer Doppeldisziplin spricht oder die Aufarbeitung von Büchters 2013 zur Berufspädagogik von Abel). Gemeinsam ist der neuen Doppeldisziplin die Fokussierung auf eine universitäre Lehrerbildung, die sich an den Entwicklungen im beruflich strukturierten Beschäftigungssystem orientiert, gleichzeitig dabei eine fach-

wissenschaftliche Profilierung durch Ingenieur- oder Wirtschaftswissenschaften anbietet. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird als profilbildendes Fach angesehen, welches bildungs-, also erziehungswissenschaftliche und didaktische Fragestellungen aufgreift. Es gibt somit Ähnlichkeiten zur allgemeinen Lehrerbildung (Fachprinzip), aber auch Unterschiede [Verständnis der (Fach-)Didaktik als berufliche Didaktik] (vgl. Jenert & Kremer 2021).

4. Von 1974 aus bis 2004: Sich in einer Disziplin als Familie organisieren

Die nun formale Verbindung/Liaison mit der Berufspädagogik verändert die Wirtschaftspädagogik. Sie drückt sich vor allem in einer Verlagerung der Schwerpunkte von dem weiten Feld der Wirtschaftserziehung (Konsumieren, Sparen, Produzieren, Investieren; Märkte und Staat mit Blick auf die Wirtschaftssubjekte) auf den zentralen und gemeinsamen Fokus der Familie, nämlich der Berufsbildung auf der einen Seite und auf der anderen Seite auf das Verständnis als Erziehungswissenschaft resp. ggf. für die Wirtschaftspädagogik als Wirtschaftserziehungswissenschaft, aus. Weitgehend unberührt von dieser Ausrichtung bleibt für die Wirtschaftspädagogik deren Verankerung in den wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten und damit auch das Selbstverständnis, dass ein Studium der Wirtschaftspädagogik polyvalent auf schulische und betriebliche Tätigkeitsfelder der Absolventinnen und Absolventen ausgerichtet ist.

Bernhard Bonz sieht in der Verabschiedung und Veröffentlichung des Basiscurriculums durch die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik einen zentralen Meilenstein zur Etablierung als erziehungswissenschaftliche Disziplin (vgl. Bonz 2013, S. 12 ff., Sektion BWP 2004 und Sektion BWP 2014). Im Basiscurriculum werden die disziplinären Verschiebungen mit der Anbindung an erziehungswissenschaftliche und insbesondere auch (lern-)psychologische Schwerpunktsetzungen erkennbar. So wird dann auch deutlich, dass der pädagogische Zugang profilbildend ist und z. B. Fragen der Bildungsökonomie nicht im Objektbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verankert sind. Ebenso ist eine Grenzziehung zur ökonomischen Bildung zu erkennen, die sich in einer eigenen disziplinären Struktur etabliert und weitgehend neben der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Erziehungswissenschaft verbunden werden kann. Das Basiscurriculum ist keinesfalls unumstritten (vgl. Lange, Frommberger & Porcher zur vertieften Auseinandersetzung mit dem Basiscurriculum in diesem Band), die Ausrichtung der fachwissenschaftlichen Ausbildung wird so z. B. kaum weiterführend adressiert. Die überarbeitete Version im Jahr 2014 nimmt die veränderten Anforderungen im Kontext der kompe-

tenzorientierten Gestaltung der Studiengänge im Zuge der Reform der Studienstrukturen auf und verliert dabei an einzelnen Stellen, wie z. B. der Kennzeichnung des professionellen Selbstverständnisses, an Prägnanz. Zugleich reflektiert die überarbeitete Fassung auch die häufige Einbindung der Wirtschaftspädagogik in die Bologna-Transformation der Studiengänge der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten.

Der Diskurs um das Bremer Gutachten zum Reformbedarf in der universitären Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen in Norddeutschland in den 1990er Jahren zeigt sehr unterschiedliche Verständnisse zur notwendigen fachwissenschaftlichen Kompetenz angehender Lehrkräfte und einer Auseinandersetzung mit den Besonderheiten der Wissensstrukturen in den zugrundeliegenden beruflichen Fachrichtungen (vgl. Gerds, Heidegger & Rauner 1998; KWPN 1999). Rückblickend auf diese zwischen den handelslehrausbildenden und gewerbelehrausbildenden Standorten kontroverse Auseinandersetzung stellen wir mit Blick auf die aktuelle Ausbildungssituation für die Lehramtsstudiengänge fest, dass sich die fachwissenschaftlichen Strukturen in den Wirtschaftswissenschaften von den Anforderungen in den schulischen Bildungsgängen entfernt haben und es in der Verantwortung der Wirtschaftspädagogik liegt, eine entsprechende Vorbereitung auf die (schulischen) Handlungsfelder sicherzustellen. Der Diskurs hat grundlegende Sichtweisen von Berufspädagoginnen und Berufspädagogen in der Tradition einer Gewerbelehrausbildung und Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen in der Tradition von Handelslehrern aufgedeckt, doch im Ergebnis wird der Zusammenhalt als Familie Berufs- und Wirtschaftspädagogik festgehalten. Mittlerweile stellt sich für die Wirtschaftspädagogik durchaus die Frage, ob die seit den 1960er Jahren stabil artikulierte Position noch zeitgemäß ist, dass das fachwissenschaftliche Angebot durch die Nachbarfächer (z. B. BWL, VWL, Recht, Statistik, Wirtschaftsinformatik) erfolgt, während die Wirtschaftspädagogik über ein berufspädagogisches resp. bildungswissenschaftliches sowie ein fachdidaktisches Angebot die Umsetzung solcher fachlichen Wissensbestände in unterrichtliche Tätigkeiten zur Kompetenzentwicklung organisiert. Hier scheint es durchaus berechtigt, neu auf die berufsfeldwissenschaftlichen Modelle zu schauen. Dem nähern wir uns im letzten Abschnitt an.

Die Verbindung als Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich über die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik disziplinär stabilisiert und doch bleibt die Positionierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik umstritten und es finden sich wiederkehrend Diskurse (vgl. u. a. DFG 1990, Büchter, Klusmeyer & Kipp 2009, Sektion BWP 2021), die u. a. nach der disziplinären Einordnung fragen und die gesellschaftliche Bedeutung und Einordnung hinterfragen. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik weist kaum ein einheitliches methodologisches und methodisches Verständnis auf und umfasst verschiedene Denkstile und Forschungsausrichtungen. Prägend für die Zusammenarbeit in der Sektion war stets die Auseinandersetzung zwischen mehreren La-

gern. Es gibt die Versuche, Positionen oder Forschungsprojekte einer empirisch-forschenden Gruppe oder einer gestaltungsorientiert forschenden Gruppe zuzuordnen. Differenzen zeigen sich dann in konkreten Forschungsprojekten, die wir hier aus Sicht der Wirtschaftspädagogik als „Lehr-Lernforschung“ in kaufmännischen Bereichen (DGfE-Schwerpunktprogramm) und Modellversuchsforschung im Bereich der (kaufmännischen) Berufsbildung (BLK- und BIBB-Modellversuche) nur andeuten können.

Offensichtlich decken die beiden Pole nur einen Bruchteil der Bandbreite der Wirtschaftspädagogik ab – sie stehen aber dafür, dass nicht nur Berufs- und Wirtschaftspädagogik unterschiedliche Traditionslinien aufzeigen, sondern die Wirtschaftspädagogik selbst auch mehrere Entwicklungslinien aushalten muss. Gerade hierin stellt sich wiederkehrend die Frage nach der Eigenständigkeit wirtschaftspädagogischer Forschung, teils in dem Selbstverständnis eines Anwendungsfalles anderer Disziplinen (etwa: Psychologie, Soziologie), teils im Selbstverständnis eines Unterstützers im Rahmen des spezifischen und „eigenartigen“ Tätigkeitsfeldes der Berufsbildung.

Dennoch: Die Kommission/Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich als ein stabiler Rahmen gezeigt und konnte auch durchaus kritischen Diskursen in der noch jungen Disziplin standhalten. Aus Perspektive der Wirtschaftspädagogik hat ein disziplinäres Selbstverständnis im Zusammenspiel mit der Berufspädagogik an Bedeutung gewonnen.

5. Diffusion und Geschäftigkeit in der Familie: die Jahre 2004 –2020

Wir konzentrieren uns bei der Betrachtung der jüngeren Entwicklung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf die Lehrkräftebildung. Zudem kann die zunehmende Bedeutung der personenbezogenen Dienstleistungen und damit verbundener weiterer beruflicher Fachrichtungen festgestellt werden, die tradierte und gelebte Abstimmungen in der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik, beispielsweise zur Zusammensetzung des Sektionsvorstands, der Gestaltung von Tagungen oder der fachwissenschaftlichen Anbindung, in Frage stellt.

An den berufs- und wirtschaftspädagogischen Standorten der Hochschulen gibt es kaum Studiengänge, die unter der Bezeichnung „berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengang“ firmieren. Vielmehr unterteilt sich die Familie in berufspädagogische oder wirtschaftspädagogische Studiengänge bzw. nach den Bologna-Reformen als Lehramtsstudiengang mit den jeweiligen beruflichen Fachrichtungen. Die Überführung der Diplom-Studiengänge (Dipl.-Handelslehrer/-in) in das konsekutive Modell der Bachelor-/Masterstudien-

gänge seit 2008 hat einerseits zu einer Standardisierung der Bezeichnungen geführt, die aber auch für Diffusion sorgt. Konkret auf NRW bezogen ist mit dem Standard des Abschlusses Master of Education für den Lehramtsbereich zugleich die Einrichtung eines Master of Science Wirtschaftspädagogik für den außerschulischen Bereich notwendig geworden. Durchaus mit Unterschieden in den einzelnen Bundesländern hat die Bachelor-/Masterreform tendenziell zu einer geringeren Sichtbarkeit des Namens Wirtschaftspädagogik in den Studienprogrammen eines Standortes geführt, die sich also in den Lehramtsstrukturen (auch der allgemeinbildenden Fächerkombinationen) ihren Platz suchen müssen. Diese Änderungen haben grundlegende Auswirkungen auf die Gestaltung der Studiengänge: Die Wirtschaftspädagogik kann auf eine Fachdidaktik reduziert werden, während über die Bildungswissenschaften lehramtsübergreifende Angebote aus Erziehungswissenschaft und Psychologie für alle Lehrämter ausgerollt werden, die dann kaum einen Bezug zu den Besonderheiten berufsbildender Schulen haben.

Die curricularen Eckwerte der KMK-Rahmenvereinbarungen für die Lehramtsstudiengänge und hier insbesondere die beruflichen Fachrichtungen bilden eine weitere Referenz für eine Gemeinschaft „lehrerbildender“ Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, auch unabhängig von der Sektion (KMK 2019; BMBF 2021). Sie spiegelt aber auch die erweiterte Vielfalt der fachlichen Bezugsdisziplinen wider.

Insgesamt fordern diese Entwicklungen zu einer Positionierung in Bezug auf die Rolle der Wirtschaftspädagogik in den lehrerbildenden Studiengängen auf. Wir stehen für das Verständnis, dass die Angebote aus der Wirtschaftspädagogik profilbildend für die berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengänge sein müssten und interpretieren auch die Anforderungen der beruflichen Bildung als besondere Anforderungen an die Bildungswissenschaften, auf die sich dann die Fachdidaktiken und Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen beziehen können. Lehrtätigkeit an allgemeinbildenden Schulen ist eben nicht gleichzusetzen mit einer Tätigkeit als Lehrkraft an beruflichen Schulen.

6. Zeit für eine neue Fachlichkeit nach dem Krisenmodus um das Jahr 2020?

Wir erleben seit wenigen Jahren eine neue sich beschleunigende Modernisierungskrise. Wie alle Krisen dieser Art kommt es in der Folge zu einer Diskussion und später auch Reform der beruflichen Bildung, die dann wiederum Eingang finden muss in die Lehrerbildung für diesen Bereich. Es zeigt sich immer deutlicher eine Unterversorgung mit Lehrkräften ab, was reflexartig dazu führt, dass Seiten- und Quereinstieg vereinfacht werden sollen und dass die Hoch-

schulen für angewandte Wissenschaften in die Lehrerbildung einbezogen werden. Dabei kursieren recht naive Vorstellungen, was die Hochschulen für angewandte Wissenschaften als Ausbildungsstätte für Lehrerbildung in welcher Form leisten können (vgl. Sloane 2022). Zu erwarten ist, dass sich die Fehler wiederholen, die in der Gewerbelehrausbildung Anfang des 20. Jahrhunderts gemacht wurden (siehe oben).

Zugleich ist nicht abzustreiten, dass sich die universitären Fachdisziplinen im Sog einer Wissenschaftsdynamik hin zu spezifisch-tiefen Forschungsschultern weiter von den breiten Grundlagen der ursprünglichen Fachdisziplinen und ihrer Basis in beruflichen Arbeits- und Qualifikationssituationen entfernen.

Das eigentliche Problem ist nach unserer Einschätzung, dass in der heutigen Modernisierungskrise zugleich über die Ausrichtung des berufspädagogischen und berufswissenschaftlichen Ausbildungsanteils nachgedacht werden muss. Dabei geht es nicht um eine Berufswissenschaft als eine neue Disziplin. Vielmehr muss gesehen werden, dass die fachwissenschaftlichen Angebote in der Form, wie sie methodisch entwickelt und hochschuldidaktisch umgesetzt werden, nicht ohne weitere Bearbeitung für die Tätigkeit einer Lehrkraft genutzt werden können. Hier muss die geforderte Profilbildung durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik neu gedacht werden. Es geht nicht nur um eine fachdidaktische oder bildungsgangdidaktische Transformation von Fachinhalten in Lehrarrangements. Genau genommen müssen die fachwissenschaftlichen Angebote in Arbeitsprozesse übertragen werden. Das ist eine in erster Linie thematische Aufarbeitung. Es muss also eine Transformation des Fachwissens in ein arbeitsprozessbezogenes Berufswissen vorgenommen werden (Pahl 2005, S. 87).

Jörg-Peter Pahl (2005, S. 79 f.) geht davon aus, dass die berufswissenschaftliche Transformation, also die Übertragung von Fachwissen in Berufswissen, eine erweiterte berufspädagogische Aufgabe sei. Ähnlich, vermuten wir, muss für die kaufmännischen Arbeitsprozesse und unternehmerischen Geschäftsprozesse argumentiert werden. Hiermit würde die Berufs- und Wirtschaftspädagogik erweitert, da neben (berufs-)bildungstheoretischen Überlegungen und der Betrachtung von Strukturen und Prozessen der Berufsbildung ihr nunmehr als dritter Teilbereich die Aufgabe zukäme, entsprechende Arbeitsprozesse, u. a. mit Hilfe arbeitswissenschaftlicher Verfahren zu analysieren und mit der Fachwissenschaft in Verbindung zu bringen. Auf eine solche notwendige Betrachtung haben schon Abel (1963, S. 4) und Müllges (1975, S. 14) hingewiesen.

Dies impliziert u. E. für die Zukunft eine neue Fachlichkeit. Gerade die Veränderung der Arbeitsprozesse durch die Einführung digitaler Werkzeuge bis hin zu digitaler Transformation, also einer vollständigen Veränderung traditioneller Arbeitsabläufe, verbunden mit smart technologies, künstlicher Intelligenz usw., macht es erforderlich, dass eine Aufarbeitung, gleichsam zwi-

sehen Fachwissenschaft und Berufspraxis, durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik vorgenommen wird. Das bezieht sich auch auf die Berufspraxis in Bildungsinstitutionen und somit auf das Bildungsmanagement oder auf die Organisation pädagogischer Einrichtungen/Organisationspädagogik. Auch dies ist seit Gründung in der Sektion gelegentlich angesprochen, aber nicht konsequent zum Thema gemacht worden. Hier entstehen aus Sicht der Wirtschaftspädagogik vielleicht andere Fachlichkeiten als über eine Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in einer Berufsbildungscommunity als Anwendungsfeld bildungswissenschaftlicher, soziologischer, psychologischer oder auch politikwissenschaftlicher Forschung.

7. Ausblick

Unsere Überlegungen führen zu in Tabelle 1 dargestellter, zusammenführender Betrachtung der Entwicklung der Wirtschaftspädagogik im Kontext der Zusammenführung mit der Berufspädagogik. Wir erweitern unsere Darstellung in der Einführung der Wirtschaftspädagogik (vgl. Sloane et al. 2004).

Die Verbindung als Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE hat die Entwicklung der Wirtschaftspädagogik sehr nachdrücklich geprägt. Die Mitgliederzahlen der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik haben sich seit der Gründung sehr positiv entwickelt, 50 Jahre nach der Gründung sind über 500 Personen Mitglied der Sektion, bereits nach 30 Jahren hatte die Sektion 300 Mitglieder. Damit kann schon angenommen werden, dass sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE etabliert hat, was sich auch über die gut besuchten und angenommenen Tagungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zeigt.

Damit hat sich nach außen die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in gewisser Weise etabliert. Sie wird hier auch sehr deutlich über die jeweilige Verbindung geprägt. Wir möchten nicht der Frage nachgehen, wohin andere Partnerschaften oder Zuordnungen geführt hätten. Darüber wird aber z. B. deutlich, dass mit der eingegangenen Partnerschaft Fragen der ökonomischen Bildung oder der Bildungsökonomie jeweils einen eigenen Raum erfahren. Hier kommt aus unserer Sicht hinzu, dass trotz der sichtbaren Verbindung diese kaum unumstritten ist bzw. das Gemeinsame und Sinnstiftende für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nur schwer erkennbar und fassbar ist. Und dennoch finden sich wiederkehrend gemeinsame Diskurse und Handlungsbereiche für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Die Fokussierung auf die Lehrerbildung im berufsbildenden Bereich kann sicherlich hier als ein wichtiges Bindeglied gesehen werden, das die Öffnung für weitere berufliche Fachrichtungen ermöglicht hat und so neue Bindungen herstellt.

Tab.1: Wirtschaftspädagogik als Disziplin – Phasen

Phase	Problemstellungen/Meilensteine	Charakteristikum	Kennzeichnung der Lehrstrukturen
bis ca. 1920 – Entstehung	Bedarf an Lehrkräften für kaufmännische Fortbildungsschulen	Handelsschulpädagogik – Theorie und Praxis kaufmännischen Unterrichtswesens	Diplom-Handelslehrer polyvalente Studiengangsstrukturen
bis ca. 1965 – Etablierung	Etablierung einer Hochschulgemeinschaft durch Hervorhebung des „Kulturbereichs Wirtschaft“	autonome Handelshochschulpädagogik „Erziehungsaspekte des Lebensbereichs Wirtschaft“, angesiedelt bei den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	Differenzierung eines wirtschaftspädagogischen Lehrprogramms
bis 1974 – Kritik und Konstituierung	Institutionalisierung und Neubestimmung: Konstituierung als Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik	Konstituierung als Berufs- oder Wirtschaftspädagogik	Fokus Lehrerbildung für berufsbildende Schule
bis ca. 2003 – Konzentration	Selbstverständnis als Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGFE	Teildisziplin der Erziehungswissenschaft „Erziehung unter Berücksichtigung gesellschaftlicher, insbesondere wirtschaftlicher Bedingungen“	zunehmende Verschränkung des Lehrprogramms mit der Erziehungswissenschaft, Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik
ab 2004 – Diffusion	innere und äußere Diffusion mit Bezug zu Berufsfeldern und fachwissenschaftlicher Anbindung	Diffusion in Bezug auf berufliche Handlungsfelder, fachwissenschaftliche Anbindung und Eigenständigkeit der Wirtschaftspädagogik	Fragmentierung wirtschaftspädagogischer Studiengänge, Einbindung in allgemeine Lehramtsstrukturen, Polyvalenz als disziplinäres Mahnmal
ab 2020 – neue Fachlichkeit	gesellschaftliche Transformationen, Veränderung der Arbeitsprozesse und Berufsschneidungen	Anwendung von Fachwissenschaft auf Arbeitsprozesse Erweiterung des berufspädagogischen Konzepts	

Quelle: Erweiterte Darstellung in Anlehnung an Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 66

Damit kann dann auch die Frage aufgeworfen werden, ob die ursprünglichen Bezugspunkte Gewerbelehrausbildung und Handelslehrausbildung noch haltbar sind. Gerade in der jüngeren Entwicklung findet sich für die Wirtschaftspädagogik zunehmend der Austausch und die Anbanelung mit anderen möglichen Partnern: Hochschuldidaktik, Ökonomische Bildung oder Entrepreneurship Education sind nur ausgewählte Beispiele. Die Wirtschaftspädagogik steht damit als Disziplin in der Verbindung als Berufs- und Wirtschaftspädagogik wohl auch in Zukunft zwischen den Welten und wird sich wiederkehrend aktiv mit der Frage auseinandersetzen, welche Verbindungen und Verpflichtungen mit dieser Konstellation eingegangen werden und inwiefern aus wirtschaftspädagogischer Sicht weitere Anbindungen und Integrationen erforderlich sind. Das Ringen um Zuordnung und begriffliches Verständnis ist hier

keinesfalls neu und zeigt sich sehr schön auch im Lehrbuch von Huisinga & Lisop (1999, S. 102) zur Wirtschaftspädagogik, die den Wirtschaftsbezug als grundlegend in der folgenden Form hervorheben: „Die Bezeichnung ‚Wirtschaftspädagogik‘ ist semantisch die umfassendste. Sie schließt – sprachlogisch besehen – den Berufs-, Arbeits- und Betriebsaspekt ein. Angesichts der Deregulierung, insbesondere der betriebsgebundenen Ausbildung, und der Entberuflichung im Zuge des international bedingten Wandels der Erstausbildung, bietet der Wirtschaftsbezug eine konstante Bezugsbasis für die pädagogische Praxis wie für die Theorie.“ Es bleibt offen, ob ein derartiger Zugang als Verständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik getragen werden kann. Der spezifische wirtschaftspädagogische Zugang wird aufgezeigt und es drückt auch die Sehnsucht aus, die verschiedenen wirtschaftspädagogischen Handlungsfelder zusammenzuführen.

Durchaus interessant wird in Zukunft sein, in welcher Form sich Disziplinengrenzen in der Sektion zeigen werden und inwiefern es gelingt, Verschränkungen und Vernetzungen zu Fachgesellschaften herzustellen. Die Aufgabe einer Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik sehen wir darin, offen und integrierend zu wirken und den eigenen Bezugspunkt und Kern immer wieder neu zu bestimmen.

Literatur

- Abel, H. (1963). Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Eine Untersuchung. Braunschweig: Westermann.
- Arnold, R. & Gonon, P. (2006). Einführung in die Berufspädagogik, Opladen & Toronto: Budrich.
- Berg, C., Herrlitz, H.-G. & Horn, K.-P. (2004). Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden: Springer VS.
- Blankertz, H. (1985). Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Weinheim, München: Juventa.
- BMBF (2021). Perspektiven zur beruflichen Lehrkräftebildung. Berlin 2021. Online: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31683_Perspektiven_zur_beruflichen_Lehrerkräftebildung.pdf (13.04.2023).
- Bonz, B. (2015). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In J. Seifried & B. Bonz (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Handlungsfelder und Grundprobleme* (S. 7 – 24). Hohengehren: Schneider.
- Büchter, K. (2013). Erziehung, Bildung und Ausbildung in der Berufspädagogik Heinrich Abels: Verständnis, Rezeption und Folgen. In B. Bonz & F. Schütte (Hrsg.), *Berufspädagogik im Wandel* (S. 48 – 70), Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Büchter, K., Klusmeyer, J. & Kipp, M. (Hrsg.) (2009). Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Online: <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/16/index.html> (09.05.2023).
- DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.) (1990). Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim u. a.: VCH Verlagsgesellschaft.
- Dörschel, A. (1960). Arbeit und Beruf in wirtschaftspädagogischer Betrachtung. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Frehe-Halliwell, P. & Kremer, H.-H. (Hrsg.) (2018). Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen. Qualifizierungsbausteine inklusiv in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Reflexionen und Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt QBi. Wirtschafts- und Berufspädagogische Texte, Band 1, Detmold: Eusl
- Gerds, P., Heidegger, G. & Rauner, F. (1998). Berufsfelder von Auszubildenden und Bedarfe in den Fachrichtungen der Berufsschullehrerinnen und -lehrer zu Beginn des nächsten Jahrtausends in Norddeutschland. Reformbedarf in der universitären Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen beruflicher Fachrichtungen in Norddeutschland. Gutachten im Auftrag der Länder Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Bremen: Institut Technik und Bildung.
- Hölterhoff, D. (Hrsg.) (2022). Zur Berufsbildungspolitik der KMK-Beiträge zur Bedeutung der Beruflichen Bildung sowie der dazugehörigen politischen Bildung. Hamburg, Verlag: Universitätsbibliothek der Helmut-Schmidt-Universität Universität der Bundeswehr Hamburg.
- Huisinga, R. & Lisop, I. (1999). Wirtschaftspädagogik. München: Vahlen.
- Illerhaus, K. (Hrsg.) (2005). Die Koordinierung der Berufsausbildung in der Kultusministerkonferenz. Festschrift anlässlich der 250. Sitzung des Unterausschusses für Berufliche Bildung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (UABBi) am 16./17. Juni 2005 in Potsdam. Bonn.
- Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1964. Hrsg. von K. Abraham u. a. Heidelberg: Quelle und Meyer Verlag.
- Jenert, T. & Kremer, H.-H. (2021). Digitale Prozessintegration in berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengängen – Überlegungen zur Professionalität und professionellen Entwicklung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 40, 1-24. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe40/jenert_kremer_bwpat40.pdf (09.06.2023).
- Kell, A. (2015). Arbeit und Beruf aus Sicht ökologischer Berufsbildungswissenschaft. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 29, Dezember 2015. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/kell_beitrag1_bwpat29.pdf (17.06.2023).
- Kipp, M. & Miller-Kipp, G. (1994). Kontinuierliche Karrieren – diskontinuierliches Denken? Entwicklungslinien der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte am Beispiel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach 1945. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(5), 727-744.
- Kipp, M. & Miller-Kipp, G. (1995). Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt a. M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2019). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Be-

- schluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019), Bonn. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (18.12.2023).
- KWPN (Konferenz der Fachvertreter der Wirtschaftspädagogik an den norddeutschen Universitäten) (1999). Stellungnahme der Konferenz der Fachvertreter der Wirtschaftspädagogik an den norddeutschen Universitäten zum ITB-Gutachten. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95(4), 596-607.
- Kutscha, G. (2011). Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. *Pädagogische Korrespondenz*, 43, 65-83. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8825/pdf/Paed-Korr_2011_43_Kutscha_Bildung_im_Medium.pdf (16.06.2023).
- Kutscha, G. (2019). Berufsausbildung im Spannungsfeld von Bildung und beruflicher Handlungskompetenz Rückblick und Visionen: Jugendbildung für eine gute digitale Welt. Online: http://inbak.de/files/kutscha_berufliche_handlungskompetenz_allgemeine_bildung_ver_12-11-2019.pdf (16.06.2023).
- Kutscha, G. (2023). Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe Nr. 14 | Juni 2008. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf (16.06.2023).
- Lipsmeier, A. (1982). Die didaktische Struktur des beruflichen Bildungswesens. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1 Sekundarstufe II. Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Hrsg. von H. Blankertz u. a. Stuttgart: Klett.
- Müllges, U. (1975). Berufstatsachen und Erziehungsaufgabe – Das Grundproblem einer Berufspädagogik als Wissenschaft. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 71(11), 803-820.
- Pahl, J.-P. (2005). Perspektiven der berufswissenschaftlichen und berufsdidaktischen Forschung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101 (1), 79-93.
- Pätzold, G. (1995). Berufsschullehrerbildung zwischen Aufbruch, Stillstand und Rückschritt. In R. Bader & G. Pätzold (Hrsg.), *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf* (S. 25 – 59). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Pätzold, G. (2011) Akademisierung auf Raten – Der Weg der Gewerbelehrerbildung in die Technischen Hochschulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107(2), 282-293.
- Picht, G. (1964). Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg i. Br.: Walter Verlag.
- Raddatz, R. (2000). Berufsbildung im 20. Jahrhundert. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- 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 (09.05.2023).
- Schannewitzky, G. (1982). Kulturwissenschaftliche Aspekte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schannewitzky, G. (1991). Werden und Wachsen einer Wissenschaft. Der Kölner Beitrag zur Entwicklung der Wirtschafts-, Sozial- und Berufspädagogik. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Schmiel, M. & Sommer, K.-H. (1985). Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, München: Ehrenwirth.
- Sektion BWP (2003). Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Online: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2003_Basiscurriculum_BWP.pdf (13.04.2023).
- Sektion BWP (2014). Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Online: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf (13.04.2023).
- Sektion BWP (2021). Stellungnahme der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) Lehrkräftebedarf in den personenbezogenen Fachrichtungen – Professionalisierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Online: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2021_Stellungnahme_AG_Lehrer_inn_erbildung_Personenbezogene_Dienstleistungsberufe.pdf (13.04.2023).
- Seubert, R. (1977). Berufserziehung und Nationalsozialismus. Das berufspädagogische Erbe und seine Betreuer. Weinheim: Beltz.
- Sloane, P. F. E., Twardy, M. & Buschfeld, D. (2004). Einführung in die Wirtschaftspädagogik, 2. Aufl. Paderborn: Eusl.
- Sloane, P. F. E. (2022). Vollmundige Alleskönner – Lehrerbildung an Hochschulen für angewandte Wissenschaft (HAW). Was sie behaupten und doch nicht können! *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 118 (3), 163-170.
- Sloane, P. F. E. (2023). Re-reading Kerschensteiner today: Doing VET in German vocational schools – A search for traces. *Journal of Philosophy of Education*, 1–17. Online: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12674> (16.06.2023).
- Stratmann, K. (1988). Die Qualifizierung des Gewerbelehrers – Eine ungelöste Aufgabe. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 84(6), 483-494.
- Stütz, G. (1970). Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E. (1989). Deutsche Erziehungswissenschaft im frühen 20. Jahrhundert. In P. Zedler & E. König (Hrsg.), *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven*. (S. 117 – 140). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Tenorth, H.-E. (2017). Pichts „Bildungskatastrophe“. Falsche Diagnose oder Anstoß zur notwendigen Modernisierung? *Die politische Meinung*, hrsg. von der Konrad-Adenauer-Stiftung. Ausgabe 547 (November 2017) <https://www.kas.de/de/web/die-politische-meinung/artikel/detail/-/content/pichts-bildungskatastrophe> (20.06.2023).
- Thyssen, S. (1964). Die preußische Gewerbelehrausbildung in Berlin. In *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 60(1), 54-68.
- Zabeck, J. (2009). Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn: Eusl.

Vom Austausch zur Integration – Ostdeutsche Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Umbruch der späten 1980er und frühen 1990er Jahre

Volkmar Herkner

1. Zwei Staaten – eine Berufs- und Wirtschaftspädagogik? „Sozialistische“ und „bürgerliche“ Berufs- und Wirtschaftspädagogik in den beiden deutschen Staaten am Ende der 1980er Jahre

Die Situation in der hochschulischen oder besser: universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogik zum Ende der 1980er Jahre in der „alten“ Bundesrepublik wird zumeist als defizitär oder „ausbaufähig“ beschrieben. Die 1990 erschienene Denkschrift der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) über die „Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland“ wird hierfür oft stellvertretend herangezogen, hieß es doch in dieser beispielsweise, die Berufsbildungsforschung könne „ihre gegenwärtige Aufgabe in der Bundesrepublik bei weitem nicht erfüllen“ (DFG 1990, S. 7). Unabhängig davon, dass Berufsbildungsforschung nun mit hochschulischer oder universitärer Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht gleichzusetzen ist, so gilt doch, dass die Zahl berufs- und wirtschaftspädagogischer Professuren überschaubar war.¹ Die damals noch vergleichsweise junge Verortung der wissenschaftlichen Disziplin an den Hochschulen und Universitäten zeigte Rückstände gegenüber etablierten Disziplinen, in denen etwa Methoden empirischer Sozialforschung und entsprechend ermittelte Forschungsergebnisse längst Standard waren. So hatte auch die Kommission der DFG herausgestellt, dass sich vor allem eine empirisch-analytisch arbeitende Berufsbildungsforschung an den Universitäten nicht habe entwickeln können.

1 Die Professuren waren zudem im hier betrachteten Zeitraum in Ost und West stark durch Männer besetzt. In der DDR gab es offenbar keine einzige Frau auf einem berufs- oder wirtschaftspädagogischen Lehrstuhl. Daher wird in dem Beitrag oft bewusst eine männliche Personalbezeichnung benutzt.

Die Situation in der DDR war hinsichtlich empirischer Forschungen kaum anders. Dieses gilt für sozialwissenschaftliche Disziplinen in den Hochschulen und Universitäten der DDR jedoch vermutlich – anders als in der Bundesrepublik – generell. Insgesamt hatte die Forschung² über die Berufsbildung in der DDR vielleicht sogar einen Entwicklungs-, zumindest aber einen „Startvorsprung“, was daran gelegen haben dürfte, dass historisch die Gewerbe- und Handelslehrkräfteausbildung von Beginn an in den Hochschulen und Universitäten stattfand. Bereits 1950 entstand das DDR-Zentralinstitut für Berufsbildung,³ das seit 1967 die Zeitschrift „Forschung der sozialistischen Berufsbildung“ herausgab, die explizit als wissenschaftliche Zeitschrift firmierte und sich dadurch von der seit 1947 in der SBZ bzw. DDR existierenden Zeitschrift „Berufsbildung“ abhob. Neben dem Zentralinstitut war die Forschung zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DDR allerdings auf überschaubare Einrichtungen – und damit auch Professuren/Dozenturen – eingeschränkt. An der Humboldt-Universität zu Berlin (nachfolgend: HU Berlin oder HUB) befasste man sich – im Kontext der Ausbildung von Lehrkräften für kaufmännische Berufe – mit wirtschaftspädagogischen Vorgängen. Der gewerblich-technische Bereich war auf die TH und ab 1961 TU Dresden sowie im Späteren die TH bzw. ab 1987 TU Magdeburg und die TH bzw. ab 1986 TU Karl-Marx-Stadt beschränkt.

Unterschiede zwischen West und Ost bestanden freilich in der ideologischen Ausrichtung der jeweiligen Berufs- und Wirtschaftspädagogik, obgleich sich in beiden Staaten mit ähnlichen Thematiken befasst wurde. In der DDR ging es um die „marxistisch-leninistische Berufspädagogik“, wie aus dem Standardwerk u. a. für die hoch- und fachschulische Lehre von Rudolph u. a. (1987) hervorgeht. Das Ringen um eine solche sei „mit der Entwicklung sozialistischer Produktionsverhältnisse“ untrennbar verbunden (ebd., S. 48). Der stand – nach offizieller und vor allem durch das Zentralinstitut für Berufsbildung (ZIB) vertretenen DDR-Sicht – die „bürgerliche Berufspädagogik“ (u. a. ebd., S. 47) gegenüber. Diese sich zeitlich schon eher entwickelnde Berufspädagogik habe „als außerökonomisches Mittel zur Unterdrückung und Ausbeutung des Proletariats“ vor allem zwei Aufgaben zu erfüllen: 1) das Bereitstellen von Arbeitskräften, die den Verwertungsbedingungen des Kapitals genügen, sowie 2) die ideologische Beeinflussung des Kapitals (ebd.). Dennoch habe „auch die kritische Auseinandersetzung mit Arbeiten bürgerlicher Theoretiker, die vor allem in der BRD in großer Vielfalt veröffentlicht werden“, der „Be-

2 Angemerkt sei, dass unterschiedliche Verständnisse von „Forschung über die Berufsbildung“ – wie auch über „Wissenschaft über die Berufsbildung“ – bestehen können, die z. B. an der jeweiligen Rolle und Funktion von Forschung und Wissenschaft innerhalb einer Gesellschaft liegen können (vgl. hierzu später Fußnote 13).

3 Das Zentralinstitut der DDR hatte in seiner 40jährigen Geschichte verschiedene Bezeichnungen und wurde mit Wirkung vom 31.12.1990 aufgelöst.

rufspädagogik als marxistisch-leninistische Gesellschaftswissenschaft“ (ebd., S. 10) manche Anregung gegeben. Nicht zuletzt deshalb und aufgrund gemeinsamer Wurzeln, aber besonders durch den unisono zu betrachtenden „Gegenstand“ – berufliche Bildung in all ihren Formen – war es ungeachtet weltanschaulicher bzw. ideologischer Differenzen möglich, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach 1989/90 recht geräuschlos miteinander als Wissenschaftsdisziplin weiterzuentwickeln, wobei – wie zu zeigen sein wird – die ostdeutsche Seite im Vereinigungsprozess personell und inhaltlich nur wenig einbringen konnte.⁴

-
- 4 Neben der frei zugänglichen Literatur wurden Interviews mit Zeitzeugen als wichtige Quellen genutzt, die schriftlich (per E-Mail) im März 2023 durchgeführt wurden. Der Autor startete Anfragen bei zehn „Protagonisten“, sieben mit west- und drei mit ostdeutscher Vergangenheit, die um 1989/90 maßgeblich im Bereich universitärer Berufs- und Wirtschaftspädagogik gewirkt haben, darunter die damaligen Vorstandsmitglieder der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE. Es gab sieben positive Rückmeldungen mit z. T. sehr ausführlichen Antworten. Der Autor des Beitrags bedankt sich ganz herzlich bei Frank Achtenhagen, Klaus Beck, Franz Bernard, Reinhard Czycholl, Martin Kipp, Günter Kutscha und Dieter Squarra (siehe Verzeichnis weiterer Quellen am Ende des Beitrags), die wertvolle Informationen sowie weitere Hinweise und Literaturempfehlungen lieferten, sodass ohne deren Mitwirkung der Beitrag nicht möglich gewesen wäre. Die Interviewten bekamen sechs Fragen zugesandt, darunter eine sehr offene. Die Antworten erfolgten entweder ebenfalls per Text in einer Antwort-E-Mail oder als separater Word-Anhang, zum Teil mit expliziter Zuordnung zu den Fragen, zum Teil auch als reiner Fließtext. Ergänzend gab es mit einigen Interviewten Telefongespräche. Auf eine weitergehende, vertiefende Darstellung der Forschungsmethodologie bei Zeitzeugen-Interviews (und etwa zur Auswahl der in die Erhebung einbezogenen Zeitzeugen) muss aus Umfangsgründen verzichtet werden, wobei das Problembewusstsein beim Autor vorhanden ist, dass Erinnerungen trügen können. Kontrollierbare Fakten in den Aussagen der Zeitzeugen wurden – soweit möglich – überprüft. Die Aussagen wurden zudem an zeitgenössischen Quellen gespiegelt.

2. Vom deutsch-deutschen „Vereinigungsprozess“ in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

2.1 Deutsch-deutscher Erfahrungsaustausch in der Schlussphase des Kalten Krieges

In der zweiten Hälfte der 1980er Jahre setzte ungeachtet der verhärteten Fronten des „Kalten Krieges“ ein deutsch-deutscher Erfahrungsaustausch auch auf dem Gebiet der beruflichen Bildung ein, der zunächst jedoch – zumindest offiziell – nicht die universitäre Berufs- und Wirtschaftspädagogik erreichte. Er war Folge des Kulturabkommens, das nach langwierigen Beratungen am 6. Mai 1986 unterzeichnet wurde und Bereiche wie Bildung und Wissenschaft mitefasste. Allerdings waren die Kontakte auf offizieller Ebene auf einige wenige Treffen und Zusammenkünfte begrenzt, wobei die Teilnehmenden aus der DDR selbstredend ausgesucht und nicht rein zufällig waren. Im Oktober 1986 kam es auf Einladung des Generalsekretärs des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Hermann Schmidt, in Simmerath (Eifel) zu einer ersten mehrtägigen „Begegnung führender Wissenschaftler aus dem Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR“ (ZIB), dem BIBB sowie Vertretern der Arbeitgeber und Gewerkschaften der BRD (vgl. o. V. 1987). Der Leiter des ZIB, Wolfgang Rudolph, lud daraufhin die Vertreter des BIBB zum Gegenbesuch 1987 in die DDR ein (vgl. BIBB – Lb 1986, S. 734). Anfang Mai 1988 stattete Bodo Weidemann, Staatssekretär für Berufsbildung der DDR, der Politik in Bonn einen offiziellen Besuch ab. Dabei stand u. a. auch ein Gespräch mit Bundesbildungsminister Jürgen Möllemann (FDP) auf dem Programm (vgl. o. V. 1988a). Und nach Wissenschaft und Politik kam es auch unter Praktikerinnen und Praktikern zu ersten Kontakten. Als erstes Bundesland vereinbarte das von Oskar Lafontaine (SPD) regierte Saarland einen Austausch von Auszubildenden und Ausbilderinnen bzw. Ausbildern mit der DDR für das Ausbildungsjahr 1988/89 (vgl. o. V. 1988b; o. V. 1988c). Bundesdeutsche Jugendliche konnten seit 1983 durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft geförderte „Informationsreisen“ in die DDR unternehmen (BMBW – Lb 1989).

Im Bereich der hochschulischen bzw. universitären berufs- und wirtschaftspädagogischen Professuren gab es den wohlmöglichsten ersten offiziellen Austausch, als mit Peter Storz ein Vertreter der DDR-Berufspädagogik im Herbstsemester 1989/90 als Gastwissenschaftler am Institut Technik und Bildung der Universität Bremen tätig wurde (siehe Rauner 1990). Daneben zeichneten sich bereits vor dem Ende der DDR erste Annäherungen zwischen Disziplinvertretern aus Ost und West ab. So erwähnt Franz Bernard (2008, S. 27

f.), schon zu DDR-Zeiten Professor in Magdeburg, den seit 1985 bestehenden informellen Austausch mit Bernhard Bonz, der 1987 Berufspädagogik-Professor in Hohenheim wurde.⁵ Der Kontakt entstand 1985 auf dem Symposium der Internationalen Gesellschaft für Ingenieurpädagogik in Budapest, als Bernhard Bonz den Vortragenden Franz Bernard ansprach und der Magdeburger Professor die Kontaktaufnahme – entgegen der staatlichen Order – gestattete (vgl. Bernard 2017, S. 1 f.).⁶ Reinhard Czycholl (damals Oldenburg) berichtet von einem Treffen im Sommer 1988 in Leipzig/Falkenhain, zu dem die Sektion Psychologie der Karl-Marx-Universität Leipzig ca. 30 Personen aus Österreich, der BRD und der DDR eingeladen hatte und an dem u. a. Harald Allabauer (Wirtschaftsuniversität Wien) sowie Reinhard Czycholl und Hermann G. Ebner (beide Universität Oldenburg) teilnahmen (ZZ 4⁷). Als Folge des Falkenhainer Workshops kam eine Oldenburger Studierendengruppe im Sommersemester 1989 nach Leipzig (ebd.).

In den allermeisten Fällen wird es allerdings – gerade von Seiten der ostdeutschen Personen in den Hochschulen und Universitäten – keine wirklichen Kontakte zur jeweils anderen Seite vor dem 9. November 1989 gegeben haben. Typisch hierfür dürfte Dieter Squarra⁸ stehen, der angibt: „Erst ca. sechs Wochen nach dem Mauerfall und meiner damit einhergehenden Wahl zum Direktor des neuen Instituts für Wirtschaftspädagogik an der HUB kam es für mich

-
- 5 Nicht ganz persönlich so weit geht die „Anekdote“ von Klaus Beck, der seine Diplomarbeit über den „Programmierten Unterricht in der DDR“ 1966/67 geschrieben hatte und dazu von West- nach Ostberlin in die dortige Bibliothek der Humboldt-Universität gependelt war. „In Ostberlin konnte ich auch mit dem seinerzeit in dieser Thematik ausgewiesenen Prof. Heinz Kelbert sprechen, dem ich nach meiner Rückkehr die von ihm gewünschte ‚Westliteratur‘ schicken sollte, was ich dann auch getan habe. Ob sie je bei ihm angekommen ist, habe ich nicht erfahren ...“ (ZZ 2)
 - 6 Bernard berichtet 2017 detaillierter und u. a. vom Versuch von Bonz, zur Sitzung der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Frühjahr 1989 in Berlin (West) auch ein Treffen mit DDR-Berufspädagogen zu vereinbaren. Bernard hat den Vorschlag an den Direktor des ZIB weitergeleitet, der für „ein solches Treffen [...] keine Möglichkeit gesehen“ hatte, „da eine derartige Maßnahme im Kulturabkommen zwischen der BRD und DDR nicht vorgesehen ist“ (Bernard 2017, S. 2). Nach der Wende in der DDR nahm Bernard die Einladung von Bonz zu einer Vortragsreise im Mai 1990 nach Stuttgart, Karlsruhe und München an (ebd., S. 3).
 - 7 ZZ = Zeitzeuge; die Liste der Zeitzeugen ist unter „Weitere Quellen“ aufgeführt.
 - 8 Dieter Squarra wurde als Vertreter der ostdeutschen Wirtschaftspädagogik für die Zeitzeugen-Interviews ausgewählt. Er selbst war der einzige antwortende Zeitzeuge, der 1989/90 noch keine Professur hatte, sondern als Wissenschaftlicher Oberassistent tätig war. Er wurde später, 1995, Professor für Wirtschaftspädagogik an der HU Berlin (vgl. Pott 2021, S. 311). Squarra ist zugleich der einzige für die Interviews ausgewählte Zeitzeuge, der nie Mitglied der Kommission/Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik war.

zu einem ersten fachlich begründeten ‚Westkontakt‘. Es war ein Besuch am Institut für Wirtschaftspädagogik an der FU Berlin“ (ZZ 7).

2.2 Mauern fallen – berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen von Ost und West 1989/90

Mit der Öffnung der Grenzen vom 9. November 1989 begann eine stürmische Entwicklung, die bekanntlich zur „Wiedervereinigung“ durch den Beitritt der Länder der DDR zur Bundesrepublik am 3. Oktober 1990 vollzogen wurde. Die politischen Geschehnisse in der Endphase der DDR überrollten 1989/90 sowohl die DDR-Berufsbildung als auch die „sozialistische Berufspädagogik“ und deren Berufsbildungsforschung. Binnen kurzer Zeit mussten in den ost-deutschen Universitäten Anpassungen an die bundesdeutschen Gegebenheiten vorgenommen werden.

Auch die beiden erwähnten zentralen Institute, das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB; West) und das Zentralinstitut für Berufsbildung (ZIB; Ost), vereinbarten zum Jahreswechsel 1989/90 eine Intensivierung der gemeinsamen Zusammenarbeit. Das aus der gegenseitigen Beobachtung und dem folgenden informativen Austausch aufgrund der rasant ablaufenden politischen Entwicklungen rasch eine beinahe komplette Übernahme des bundesdeutschen Systems wurde, war zum frühen Stadium der politischen Wende in der DDR nicht endgültig absehbar. Die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE war spätestens gefordert, als Mitte 1990 die Angleichung der DDR-Berufsschullehrkräfteausbildung an die Standards der bundesdeutschen Lehramtsausbildung auf die Agenda geriet. Hier war der damalige Vorstand der Kommission um Bernhard Bonz (Hohenheim) sowie Reinhard Czycholl (Oldenburg) und Martin Kipp (Kassel) in besonderer Weise gefragt. Dabei hatte Martin Kipp Kontakte zu den ostdeutschen Vertretern erst im Rahmen seiner Vorstandstätigkeit, demnach ab 1990 (ZZ 5). Ähnlich verhält es sich bei Günter Kutscha. Er war vom März 1989 bis zum März 1990 Vorstandsmitglied der DGfE-Kommission und hatte nach eigenen Aussagen in der Übergangsphase vom Fall der Mauer bis zur Wiedervereinigung „mehrfach Direktkontakte ‚vor Ort‘ mit Kollegen und Kolleginnen in der DDR (u. a. mit den Professoren Rose und Bannwitz, TU Dresden, Thomas, TU Karl-Marx-Stadt⁹), danach im Zusammenhang mit meinen Berufungsverhandlungen an der Humboldt-Universität Berlin 1991/92 mit Dieter Squarra und Sabine Matthäus“ (ZZ 6). Zur Humboldt-Universität führten ebenso die Wege

9 „Rose und Thomas sind nach der ‚Vereinigung‘ aus politischen Gründen aus dem Hochschuldienst entlassen worden und spielten in der DGfE-Sektion keine Rolle.“ (ZZ 6)

von Frank Achtenhagen, Wirtschaftspädagogik-Professor in Göttingen, der damals u. a. an der Fertigstellung der „Denkschrift zur Berufsbildungsforschung“ (DFG 1990) beteiligt und dann im Senat der DFG tätig war. „Ich habe gleich noch 1989 Kontakte mit Berlin aufgenommen als der Ausbildungsstätte für Handelslehrer. Wir sind mehrfach hinübergefahren und haben insbesondere neuere Literatur und Unterlagen zur Verfügung gestellt und dabei auch versucht zu beraten. Die Kontakte bestanden mit den Kollegen Schink¹⁰ und Squarra“ (ZZ 1).

2.3 Assimilation und Integration ostdeutscher Berufs- und Wirtschaftspädagogik in bundesdeutsche Logiken

Hatte die bundesdeutsche Berufsbildungsforschung durch die „Denkschrift“ der DFG gerade ihr „Zeugnis“ über den Ist-Stand und zugleich ihre politische Legitimation zu deren Ausbau erhalten (siehe DFG 1990), so legten die Kollegen im Osten der Bundesrepublik 1991 eine ähnliche Studie mit dem Titel „Berufspädagogische und wirtschaftspädagogische Lehre und Forschung an Universitäten in den neuen Bundesländern“ (Behrendt & Döge u. a. 1991) vor.¹¹ Reinhard Czycholl merkt hierzu an: „Dieser Bericht ist mehreren westdeutschen Kollegen zugegangen, soviel ich weiß, aber von niemandem ausgewertet worden“ (ZZ 4).¹²

Klaus Beck spricht rückblickend davon, dass „nach meiner Information und meinen Erinnerungen der Integrationsprozess der Kolleginnen und Kollegen, die zuvor unter dem DDR-Regime auf akademischen Stellen tätig waren, soweit sie nicht auf eigenem Wunsch die Hochschulen verlassen hatten, weitestgehend konfliktfrei verlief“ (ZZ 2). Sie seien „im Kreis der BRD-Kollegenschaft willkommen geheißen“ und „ihre wissenschaftlichen und ihre institutionellen Beiträge“ seien „wertgeschätzt worden“ (ZZ 2). Beck verweist in dem Zusammenhang auf die inzwischen verstorbenen Sabine Matthäus (1950-2018), zuletzt Universität Mannheim, und Fritz Klauser (1957-2018), zuletzt Universität Leipzig, auf dessen Fall an späterer Stelle eingegangen wird. „Mutatis mutandis gilt das gleichermaßen und erst recht auch für die damals noch

10 Alexander Schink (1926-2011) war von 1970 bis zur Emeritierung 1991 Professor für Wirtschaftspädagogik an der HU Berlin (Pott 2021, S. 305 f.).

11 Der Autor dankt Reinhard Czycholl für das Zusenden des rund 150seitigen Berichts, der offenbar nicht als offizielle Publikation erschien, sondern lediglich hektographiert in mehr oder weniger loser Form vorliegt.

12 An anderer Stelle merkt Czycholl dazu nahezu wortgleich an: „Mir ist nicht bekannt, ob ein westdeutscher Kollege/eine westdeutsche Kollegin über diesen Bericht publiziert hat.“ (ZZ 4)

als Studierende resp. Absolventinnen des Studiengangs Ökonomiepädagogik an der HUB weilenden und jetzt im Amt befindlichen PD Dr. Steffi Badel, HUB, und Univ.-Prof. Dr. Susan Seeber, Georg-August-Universität Göttingen“ (ZZ 2).

Dass die Unterschiede zwischen der ehemals „sozialistischen Berufspädagogik“ der DDR und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Bundesrepublik nicht so gravierend waren, belegen einige Veröffentlichungen in der unmittelbaren Wendezeit. So erschien bereits 1990 ein gemeinsamer Aufsatz von Franz Bernard (Magdeburg) und Bernhard Bonz (Hohenheim) in der DDR-Zeitschrift „Forschung zur Berufsbildung“ (siehe Bernard & Bonz 1990). Auch der Bremer Felix Rauner durfte in jener Zeitschrift veröffentlichen, umrahmt von einer Hinführung (siehe Rauner 1990), die Peter Storz verfasst hatte. Im Bereich der Wirtschaftspädagogik ist der Beitrag von Joachim Dikau und Dieter Squarra zu nennen, der im Februar 1991 erschien (ZZ 7). Dennoch gab es in einigen Dingen Unterschiede. Dieses beginnt schon beim Begriffsverständnis von Berufspädagogik. In der Studie der Ostkollegien von 1991 heißt es in der ersten Fußnote am Beginn erklärend: „In der DDR wurde Berufspädagogik als übergreifende Disziplin verstanden. Die Wirtschaftspädagogik war eine Fachrichtung innerhalb der berufspädagogischen Studiengänge“ (Behrendt & Döge u. a. 1991, S. 4). Dieter Squarra verweist etwa auf den Begriff „Fachdidaktik“, der zu DDR-Zeiten kein gebräuchlicher Terminus gewesen sei. In der DDR habe man von „Unterrichtsmethodik“ und „Lehrplantheorie“ gesprochen und darin zwei getrennte Felder gesehen (ZZ 7).¹³ Auch seien die Präferenzen „der kognitionspsychologischen und handlungstheoretischen Grundlegung“ verschieden gewesen: hier auf den anglo-amerikanischen Raum, dort in der sowjetischen Kognitions- und Tätigkeitspsychologie von Galperin, Rubinstein und Leontjew (ebd.).¹⁴

Letztlich hatte sich das gesamte universitäre Leben an den Ost-Universitäten über kurz oder lang dem in der alten Bundesrepublik angepasst, was für die universitäre Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ebenso galt. Das betraf dann nicht nur personelle Fragen zu Professurbesetzungen und Ausstattung, sondern auch Kriterien in Besetzungsverfahren, die Arbeit in entsprechenden Interessenverbänden, Forschungsparadigmen oder Studiengänge.

13 Squarra meint dann auch, er selbst wurde von einem „Unterrichtsmethodiker“ zu einem „Fachdidaktiker“. Er verweist u. a. zudem darauf, dass Poppers Theorie des Kritischen Rationalismus ihm nicht bekannt gewesen sei. Das wissenschaftliche Denken in der DDR sei eher durch den Ausgangspunkt einer politisch-programmatischen These geprägt gewesen, deren Richtigkeit die Wissenschaft zu beweisen hatte. (siehe ZZ 7)

14 Zu den Unterschieden in den offiziellen Begrifflichkeiten um die Berufsbildung gibt es eine Sonderveröffentlichung aus dem Jahre 1990 (siehe BIBB & ZIB 1990).

3. Ausgewählte Betrachtungen zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik

3.1 Umstellung ostdeutscher berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge

Mit dem politischen Vereinigungsprozess rückte die Lehrkräfteausbildung für berufsbildende Schulen in den Fokus, galt es doch Rechtssicherheit für die Studierenden an den ostdeutschen Einrichtungen zu schaffen. Martin Kipp stellt daher klar: „Besonders dringlich erschien damals die Vereinheitlichung der Berufsschullehrerausbildung“ (ZZ 5). So ist auch der erste dienstlich begründete Besuch von Dieter Squarra von der Humboldt-Universität im Westteil der Stadt am Institut für Wirtschaftspädagogik der FU zu begründen. Der seinerzeitige Direktor des neuen Instituts für Wirtschaftspädagogik der HUB: „Mich begleitete damals mein ehemaliger Wissenschaftsbereichsleiter Prof. Dr. Alexander Schink. Inhalt der Gespräche mit den dortigen verantwortlichen Professoren Joachim Dikau und Walter Dürr waren vor allem die für uns bislang unbekannten Strukturen der zweiphasigen Lehrerausbildung in den Studienrichtungen ‚Lehramt‘ und ‚Diplom-Handelslehrer‘. Die HUB war die einzige Ausbildungsstätte für ‚Diplom-Handelslehrer‘ in der DDR und die Ausbildung erfolgte dort einphasig“ (ZZ 7). Unterstützung erhielten die Vertreter der HUB dann in den ersten Monaten des Jahres 1990 zudem aus Göttingen, als Frank Achtenhagen, Peter Diepold und ihr damaliger wissenschaftlicher Mitarbeiter Tade Tramm zu ersten informellen Gesprächen an die HUB kamen.¹⁵ Dieter Squarra berichtet allerdings auch von einer Einladung von Achtenhagen zu einer Gesprächsrunde nach Göttingen, ebenfalls 1990, in der ein von der DFG gefördertes Forschungsprojekt vorbereitet worden sei. Squarra: „Unter den ca. 30 Teilnehmern dieser Veranstaltung war ich der einzige ‚Ossi‘. Es fiel mir außerordentlich schwer, den diversen Beiträgen zu folgen, denn alle waren inhaltlich gefüllt mit Bezugnahmen auf eine Fachliteratur, zu der ich bisher keinerlei Zugang hatte“ (ZZ 7).

An einer ersten maßgeblichen Weichenstellung beteiligte sich sogar das für die berufsschulische Seite gar nicht zuständige BIBB. In seinem Hause in Berlin fand am 26. Juni 1990 „eine Tagung statt, auf der ein gemeinsames Positionspapier für eine tragfähige Lehrerausbildung für berufliche Schulen im vereinten Deutschland verabschiedet wurde“ (ZZ 4). Die Stellungnahme vom

15 Dieter Squarra nennt des Weiteren namentlich Ralf Witt (damals Universität Hamburg), Rolf Dubs (Hochschule St. Gallen), Jürgen van Buer (damals Universität-Gesamthochschule Siegen, später HU Berlin) und Adolf Kell (ebenfalls Siegen) (ZZ 7).

26. Juni 1990 fasste „übereinstimmende Auffassungen zu [...] Grundpositionen der Ausbildung“ zusammen und wurde für die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik von Bonz sowie für „die Teilnehmer der DDR“ von Bannwitz¹⁶ unterzeichnet (siehe Anhang in Kutscha 1990a, S. 208).¹⁷ „Auf dieser Grundlage“, so schätzt Reinhard Czycholl den Prozess ein, „fand im Februar 1992 in Leipzig eine Folgekonferenz statt.“ Martin Kipp hebt dabei hervor: „Als ‚Meilenstein‘ würde ich die Leipziger Konferenz vom 17. und 18. Februar 1992 bezeichnen“ (ZZ 5). Der Magdeburger Franz Bernard weist zudem auf die Bedeutung der Hochschultage Berufliche Bildung hin, die am 2. und 3. Oktober 1990 in Magdeburg durchgeführt wurden. Bernard (2017, S. 3) wörtlich: „Mit dieser Tagung wurde die Basis für eine enge Zusammenarbeit der Institute für Berufsschullehrerausbildung in Ost und West gelegt.“ Für die schon vor 1990 bestehenden ostdeutschen Einrichtungen gilt mehr oder weniger unisono die Aussage, die Dieter Squarra für die HU Berlin trifft: „Im Fokus der Jahre 1991/1992 stand [...] vor allem die Aufgabe, den bereits zu DDR-Zeiten immatrikulierten Studenten einen Studienabschluss möglichst ohne größere zeitliche Verzögerungen zu gewährleisten. Die Absicherung des Lehrprogramms, der Umstieg der einphasigen Ausbildung zur zweiphasigen, die Neugestaltung eines Zweifaches für die Lehramtsausbildung, die grundlegenden Veränderungen im bisherigen System der Praktika und anderes mehr waren zu bewerkstelligen“ (ZZ 7).

Zentrales Ergebnis des vermeintlichen Angleichungsprozesses war die praktisch komplette Übernahme des bundesdeutschen Systems in allen damals neuen Ländern (siehe ausführl. Herkner 2021). Hingegen hatte Bernhard Bonz (1990, S. 669), Vorstandsmitglied der Kommission Berufs- und Wirtschaftspä-

16 Alfred Bannwitz (1927-2016) war von 1976 bis 1992 Professor für Hochschuldidaktik und von 1987 bis 1990 Direktor der Sektion Berufspädagogik an der TU Dresden (www.ua.tu-dresden.de/Detail_prof_CD.asp?Bereich=Geistes-+u%2E+Sozialwissenschaften&ID=928; Stand: 16.04.2023).

17 Wenngleich hierfür kaum Platz ist, sollen die vier Grundpositionen – sehr kurz zusammengefasst – genannt werden: 1) Die wissenschaftliche Ausbildung ist durch ein grundständiges Studium mit berufs- und wirtschaftspädagogischen sowie unterrichtsmethodischen Angeboten zu organisieren. 2) Das Studium ist als Diplomstudiengang zu organisieren, wobei der Diplomabschluss der ersten Staatsprüfung gleichzustellen ist. 3) Die Studienangebote sind in drei Teile zu gliedern: Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit studium generale, berufliche Fachrichtung sowie Wahlpflichtbereich (Fach oder Spezialisierung einer beruflichen Fachrichtung). 4) Das Studium besteht aus jeweils durch Prüfungen abzuschließendem Grund- und Hauptstudium. (vgl. Kutscha 1990a, S. 208) Eine sehr ähnliche „Stellungnahme zum Studium für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen“ wurde von der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik unter dem Vorstand mit Bernhard Bonz, Reinhard Czycholl und Martin Kipp bereits am 21. März 1990 und vom Vorstand der DGfE am 13. August 1990 beschlossen. Jene Stellungnahme umfasste fünf Punkte. (siehe Bonz 1990, S. 672 f.)

dagogik, schon zu jener Zeit gemahnt: „Die Erfahrungen in der früheren DDR mit dem Studium zum Diplom-Ingenieurpädagogen sollte man nutzen.“ So stellt heute z. B. Reinhard Czycholl klar: „Die ehemalige DDR verfügte für die Lehrkräftebildung für berufliche Schulen über ein beneidenswert klar strukturiertes Diplomstudiengangs-Modell, das sich nach beruflichen Funktionsbereichen ausdifferenzierte, und zwar zum Diplom-Ingenieurpädagogen, Diplom-Agrarpädagogen, Diplom-Medizinpädagogen und Diplom-Ökonompädagogen. Ich bedauere es zutiefst, dass dieses Modell nicht übernommen wurde. Statt seiner wurde den ostdeutschen Ländern das westdeutsche System geradezu übergestülpt, das sich als Ergebnis einer historisch bedingten segmentierenden Zersplitterung zeigt“ (ZZ 4). Ähnlich schätzt Dieter Squarra die Situation rückblickend ein, wenn er schreibt: „Mit etwas Wehmut im Lehrerherzen denke ich an ein neunsemestriges einphasiges berufspädagogisches Studium in der DDR zurück. Es war durchzogen von einer durchgehenden Verbindung zur pädagogischen Praxis, vom (Betriebs-)Ferienlagerpraktikum am Ende des ersten Studienjahres bis zur einsatzbezogenen Spezialisierung, die das gesamte neunte Semester umfasste und mit den Prüfungslektionen das Studium abschloss“ (ZZ 7).¹⁸

Martin Kipp hebt die diesbezügliche Arbeit in der damaligen Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik hervor.¹⁹ Für den gewerblich-technischen Bereich sei hier an die schon vor 1989 bestehende Verbindung zwischen Bernhard Bonz und Franz Bernard erinnert, sodass die folgende Aussage von Kipp leicht nachvollzogen werden kann: „Aus unsrer oben genannten Vorstandsgruppe hatte Bernhard Bonz damals die meisten und intensivsten Kontakte.“ Er „war dann auch längere Zeit in den neuen Bundesländern als ‚Mentor/Berater‘ tätig“ (ZZ 5).

In Magdeburg, wo bis 1989 einzig „Berufsschullehrer für Maschinenbau“ ausgebildet wurden, gab es ebenfalls Unterstützung durch den Wirtschaftspädagogen Frank Achtenhagen. Er hat „auf Bitten Magdeburger Kollegen mit meinem Lehrstuhl zusätzlich in Magdeburg die Ausbildung der Berufsschullehrer einschließlich der erforderlichen Prüfungen übernommen und dabei versucht, die vorhandenen Kollegen wieder einzubinden. Das war bis 1992 der Fall“ (ZZ 1). Die Darstellung wird von Franz Bernard – unaufgefordert – bestätigt, indem dieser schreibt: „Stark unterstützt wurde unser Institut vom Insti-

18 Aus Platzgründen muss auf weitere Einschätzungen von Squarra hierzu leider verzichtet werden. Sein persönliches Fazit sei kurz erwähnt: „Den Begriff ‚Praxischock‘ kannten die Absolventen nicht.“ (ZZ 7)

19 Der Vorstand der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik war zudem zur „Sicherung des Nachwuchses für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen“ auch mit dem Vorstand des Bundesverbandes der Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS) im Austausch über gemeinsame Aktivitäten. So berichtete Weber (1991) von einem entsprechenden Treffen beider Vorstände am 10. Juli 1991 in Frankfurt am Main.

tut für Wirtschaftspädagogik Göttingen unter Leitung von Prof. Achtenhagen. Auf dem akademischen Festakt der Universität konnte ich Prof. Achtenhagen die ‚Ehrenmedaille Otto von Guericke‘ überreichen“ (ZZ 3).

3.2 Besetzung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professuren an ostdeutschen Hochschulen und Universitäten

Bekanntlich wurde das wissenschaftliche Personal an den ostdeutschen Hochschulen und Universitäten mit der politischen Wende von 1989/90 in der weiteren Zeit einer Überprüfung unterzogen, in deren Folge es einen starken Austausch gegeben hat. So weist Martin Kipp mit seiner Aussage nebenbei auch auf ein reales Problem aus westdeutscher Sicht hin: „Parallel zur Diskussion um die Vereinheitlichung der Berufsschullehrerausbildung lief in den neuen Bundesländern ein politischer ‚Reinigungsprozess‘, der dazu führte, dass der verbleibende Personenkreis der ostdeutschen Kollegen beständig kleiner wurde, sodass fast bei jedem Treffen vormalige Gesprächspartner fehlten und statt dessen immer wieder neue Kollegen auftauchten. Das hat auf beiden Seiten – trotz guten Willens – zur Verunsicherung geführt und letztlich eine wirklich offene und vertrauensvolle Zusammenarbeit behindert“ (ZZ 5). Erst einmal galt nahezu jedes wissenschaftliche Mitglied an einer Hochschule oder Universität als „verdächtig“, was die Parteizugehörigkeit betraf, da die Mitgliedschaft in der SED erwartet werden durfte.²⁰ Darüber hinaus ging es aber um „weiterführende“ Fälle, denn Parteizugehörigkeit konnte per se kein Ausschlussgrund sein. Wichtiger war da die Prüfung auf eine mögliche inoffizielle Mitarbeit für den Staatssicherheitsdienst („Stasi“), wie Klaus Beck deutlich macht: „Ich kann nur soviel sagen, dass damals die Prüfungen des aus DDR-Zeiten verbliebenen Personals durch die Gauck-Behörde eine wichtige Rolle in der Frage des möglichen Verbleibs an der HUB spielten.“

Auf die Problematik verweist ebenso Frank Achtenhagen, dass eine ostdeutsche Laufbahn gleich nach 1990 ihre Tücken haben konnte, selbst wenn es nicht um eine „IM“-Tätigkeit für die „Stasi“ ging. Er berichtet: „Es wurde dabei das Gespräch auch auf einen jungen Kollegen gebracht, der die B-Promotion abgelegt hatte – mit der Frage, ob ich ihn vermitteln könnte. Ich habe

20 Ausnahmen gab es. So verweist Squarra im Interview darauf, dass er als „parteiloser Oberassistent im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich der HBU“ gearbeitet habe, weshalb er kein „NSW-Reisekader“ gewesen sei (NSW: „nichtsozialistisches Wirtschaftsgebiet“) (ZZ 7). Squarra bemerkt zudem ungerechte Behandlungen etwa auch bei der Einordnung in tarifliche Besoldungsgruppen an (siehe ZZ 7).

gesagt, dass ich es für überaus fraglich hielt, dass die B-Promotion anerkannt würde. Eine Habilitation wäre sicher erforderlich. Ich habe dann für Herrn Klauser mit ein Stipendium beantragt und ihn nach Göttingen eingeladen. Er hat 1997 eine schöne Habilitation unter einstimmigem Votum der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät abgelegt.²¹ Seine Berufung gestaltete sich allerdings schwierig, da konkurrierende, eher geringer qualifizierte westdeutsche Kollegen Bezüge auf Frau Honecker und Parteitage in seiner Dissertation als Argumentation gegen ihn hintenherum ins Spiel brachten und so mögliche bzw. wahrscheinliche Berufungen verhinderten. Dass diese Bezüge zum Ritual gehörten, wurde nicht erwähnt. Herr Klauser ist dann aber dennoch 2000 nach Leipzig berufen worden“ (ZZ 1).

Achtenhagen benennt das zentrale Problem: „Die Hauptschwierigkeit dieser Mitwirkungen lag im Umgang mit der ‚Angemessenheit‘ der politischen Belastung der Kolleginnen und Kollegen. Dass eine Universitätsstellung in einem totalitären System immer auch eine Beteiligung erfordert, ist klar, über das vorliegende Ausmaß galt es, angemessen zu entscheiden“ (ZZ 1). Zugleich merkt er an: „Problematisch an den Verhandlungen vor Ort waren für mich insbesondere die Karriereambitionen jüngerer westdeutscher Kolleginnen und Kollegen, die versuchten, Lehrstühle ‚freizuräumen‘, um selbst berufen zu werden“ (ebd.).

Letztlich liefen Anfang der 1990er Jahre viele Berufungsverfahren zu berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehrstühlen in den neuen Ländern.²² Klaus Beck etwa erinnert sich: Er sei „ebenfalls Mitglied einer Berufungskommission an der TU Dresden, Fakultät für Erziehungswissenschaften, Institut für Berufspädagogik“, gewesen, die von Helmut Heid, Universität Regensburg, geleitet wurde. Er sei in jenem Zusammenhang den dort tätigen Kollegen begegnet, unter ihnen der auch „schon in DDR-Zeiten dort tätige und heute noch als Seniorprofessor arbeitende Kollege Hanno Hortsch, an dessen wichtige konstruktive und substanzielle Beiträge zur Kommissionsarbeit ich mich heute noch deutlich erinnere“ (ZZ 2).

21 Auch Klaus Beck verweist auf den Fall Fritz Klauser, „dessen bereits an der HUB erbrachte Promotion B (entsprach einer BRD-Habilitationsleistung) nicht anerkannt worden war“ und der sich genötigt sah, „in Göttingen erneut ein Habilitationsverfahren zu durchlaufen“ (ZZ 2).

22 Ein Überblick über die personellen Neuausrichtungen, insbesondere zu den Professuren für Berufspädagogik und die gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen, findet sich bei Herkner (2021, S. 404-406). Im Anhang bei Busch (1993) sind überdies die Zusammensetzungen der Berufungskommissionen der an der Fakultät Erziehungswissenschaften der TU Dresden bis 1993 zu besetzenden Professuren veröffentlicht. Personen aus der DDR hatten in vielen Verfahren kaum eine Chance, „Professor neuen Rechts“ zu werden. So manche Professoren aus DDR-Zeiten stellten sich auch keinem neuen Verfahren.

3.3 Einigungsprozess aus Sicht der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Die in der Bundesrepublik seit 1974 bestehende Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik war bemüht, den Kolleginnen und Kollegen der ostdeutschen Universitäten in der Kommission eine „berufsständische“ Heimat zu geben. Allerdings gestaltete sich der Prozess nicht einfach. Martin Kipp, der von März 1990 bis März 1992 neben Reinhard Czycholl (Oldenburg) und Bernhard Bonz (Hohenheim) im dreiköpfigen Vorstand der Kommission tätig war, schätzt den Vorgang retrospektiv so ein: „Der Prozess der ‚Vereinigung‘ bzw. die Integration der ostdeutschen Kolleginnen und Kollegen in die damalige Kommission BWP verlief eher ‚holprig‘, weil viele westdeutsche Kollegen das Vorhaben mit Argwohn betrachteten. Mehr oder weniger offen wurden wir gefragt, ob wir nicht dringendere Probleme in Westdeutschland zu bearbeiten hätten, anstatt uns um die ‚Vereinigung‘ und die Vereinheitlichung der Berufsschullehrerausbildung zu kümmern“ (ZZ 5). So stand etwa die Gründung der späteren AG Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) kurz bevor, an der die Kommission aktiv beteiligt und vor allem mit dem BIBB zu jener Zeit in entsprechenden Verhandlungen war (vgl. Kutscha 1990b, S. 5; o. V. 1991). Dennoch war das damals zentrale Themenfeld der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik weniger die Berufsbildungsforschung oder die Berufsbildungspraxis an sich. Was die Kommission immer wieder beschäftigte, war – und ist bis heute – vielmehr der universitäre bzw. hochschulische Teil der Lehrkräftebildung für berufsbildende Schulen.

Beginnen hatte der Prozess der Integration der ostdeutschen Seite in die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik unter dem seit März 1988 und bis März 1990 wirkenden Vorstand mit Bernhard Bonz (Hohenheim), Karlheinz A. Geißler (München) und Günter Kutscha (Duisburg). Auf einer Zusammenkunft des Vorstands mit dem Forschungsdirektor des BIBB, Helmut Pütz, berichtete Pütz von Kontakten zwischen dem BIBB mit dem ZIB.²³ Der Vorstand habe sich daraufhin, so Reinhard Czycholl in seiner Erinnerung, bereit erklärt, „sich an möglichen Symposien BIBB-ZIB zu beteiligen“, doch fügt Czycholl an: „Meines Wissens hat so etwas in der Folge aber nicht stattgefunden“ (ZZ 4). Am 26. Juni 1990 fand dann im BIBB in Berlin die bereits genannte Tagung zur Lehrkräftebildung für berufsbildende Schulen statt, der im Februar 1992 in Leipzig die nächste Konferenz zu dem Thema folgte (ZZ 4). Beide Veranstaltungen wurden durch das Bundesministerium für Bildung und

23 Von der Zusammenarbeit der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dem BIBB berichtet beispielsweise Bonz (1989). So fand die Tagung der Kommission vom 6. bis 8. März 1989 im BIBB in Berlin (West) statt. Der Vorstand werde mit dem BIBB „im übrigen künftig regelmäßige Kontakte sowie gemeinsame Tagungen arrangieren“, so Bonz (1989, S. 336).

Wissenschaft finanziell unterstützt. Am 24. Oktober 1990 fand hingegen mit finanzieller Unterstützung der DFG ein Treffen für die Kolleginnen und Kollegen aus dem Osten im Berliner Haus des BIBB statt. Die schon mehrfach angeführte „Denkschrift“ der DFG veranlasste den Kommissionsvorstand, „für die Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aus den neuen Bundesländern eine Informationsveranstaltung zur Berufsbildungsforschung abzuhalten“ (ZZ 4). An dem Treffen nahmen Vertreterinnen und Vertreter aus Chemnitz, Dresden, Magdeburg, Leipzig und Berlin teil. Als Ergebnis dessen beschlossen die ostdeutschen Expertinnen und Experten, „den Stand der Berufsbildungsforschung in der ehemaligen DDR zu dokumentieren“ (ZZ 4; vgl. als Ergebnis: Behrendt & Döge u. a. 1991).

Martin Kipp schreibt weiterhin: „Wir haben regelmäßig von Treffen und Vor-Verabredungen berichtet und versucht, bei den skeptischen Kollegen um Verständnis zu werben. Gleichwohl war und blieb die Kommission in vielen Grundsatzfragen gespalten. Außer dem Kommissionsvorstand hatten vereinzelte Kollegen eigene Kontakte und Informationskanäle, aus denen dann bei Kommissionssitzungen entsprechende Skandalgeschichten serviert werden konnten. Dadurch schrumpfte gleichsam der gemeinsame Nenner für einen kraftvollen Kommissionsauftrag“ (ZZ 5).

Durch den personellen Austausch an den ehemaligen DDR-Universitäten war der Prozess in hohem Maße von Unstetigkeiten begleitet. Als eine Konstante in jenem Feld ist Franz Bernard anzusehen. Der Magdeburger beschreibt seinen Eintritt in die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik so: „Durch die schon 1985 beginnende Zusammenarbeit mit Kollegen Bonz fand ich schnell Kontakt mit Kollegen der Ausbildung von Berufspädagogen an den Universitäten der BRD. So wurde ich 1991 auf der Jahresversammlung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften in Bielefeld vorgestellt und gebeten, Mitglied der Gesellschaft zu werden. Beim Ausfüllen des Antrages während der Versammlung hatte sich mein Nachbar Prof. Kipp bereit erklärt, mit seiner Unterschrift meinen Antrag zu unterstützen“ (ZZ 3). Und der Berufspädagoge wurde auch von anderen eingebunden. Er schreibt: „Gern denke ich an die ersten Gespräche mit Kollegen wie Prof. Geißler, Kipp, Czycholl u. a. zurück. 14 Tage nach dem Treffen erhielt ich ein Päckchen mit Büchern vom Kollegen Geißler mit einem kleinen Grußschreiben“ (ZZ 3). Zugleich vermutet Bernard, ohne es verifizieren zu können, dass er dort in Bielefeld der einzige ostdeutsche Vertreter und damit zugleich der erste Ostdeutsche in der Sektion gewesen sei. Die berufspädagogischen Professoren kannten sich untereinander, und von den anderen habe er in Bielefeld keinen gesehen (ZZ 3, mündl.).

Letztlich bleibt festzuhalten, dass unmittelbar nach der politischen Wende u. a. durch die personellen Unstetigkeiten kein großer Zuwachs von Berufs- und Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen aus den neuen Ländern in die Kommission zustande kam. Die Aufnahme ostdeutscher Kolleginnen und Kol-

legen erwies sich durch den Personalaustausch in den ehemaligen DDR-Universitäten als marginales Ereignis. Auf die Frage, wann die Kollegen aus dem Osten in der Kommission „angekommen“ waren, antwortete Martin Kipp vielsagend: „Als die ersten Bewerbungen in den alten Bundesländern erfolgreich verliefen“ (ZZ 5).

4. Zu Gründung und Wirken der HGTB

Die hochschulische und universitäre Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist in der Bundesrepublik keineswegs durch einheitliche Positionen und Ansichten geprägt. Zuweilen wird als Defizit zum Bereich der nicht-kaufmännischen Berufspädagogik angemerkt, dass keine einheitliche Auffassung darüber existiert, ob sich denn die Vertreterinnen und Vertreter der beruflichen Fachrichtungen – sozusagen der speziellen Berufspädagogik – in einer Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik angemessen wiederfinden würden, da es dort eher um eine „allgemeine Berufspädagogik“ gehen würde. Eine solche Frage zwischen Generalisierung und Ausdifferenzierung stellt sich im Kreis der Wirtschaftspädagogik zumindest in jener Weise nicht. Wenigstens thesenartig kann hier en passant deutlich werden, wieso sich in jener Zeit die am 18. April 1990 gegründete nord- und ostdeutsch geprägte Arbeitsgemeinschaft der Hochschulinstitute für gewerblich-technische Berufsbildung (HGTB) herausbildete und sich deren Vertreterinnen und Vertreter höchstens selten in die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik integrieren ließen. Die HGTB – ein Zusammenschluss von Instituten – kann gewissermaßen als Vorgänger der heutigen Arbeitsgemeinschaft Gewerblich-Technische Wissenschaften und ihre Didaktiken (gtw) gelten, obgleich die gtw nicht auf institutioneller, sondern persönlicher Mitgliedschaft beruht. Jedenfalls fällt auf, dass die HGTB offenbar von Beginn an eine Nähe zur Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik vermied. Eine wichtige Rolle könnte hierbei der schon vor Maueröffnung von 1989 bestehende Kontakt des Dresdners Peter Storz zu Felix Rauner vom Institut Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen gespielt haben. Felix Rauner, einer der Hauptakteure der HGTB und Vertreter der gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen, setzte auf eine eigene Interessengemeinschaft – eben die dann 1990 gegründete HGTB, die zugleich faktisch eine Mitgliedschaft in der Kommission ausschloss.²⁴ Peter Storz, kehrte nach dem Gastaufenthalt am ITB an die TU Dresden zurück. In den relevanten Berufungskommissionen für Professuren der gewerblich-technischen Fach-

24 Hiervon zeugt eine Aussage aus einem informellen Gespräch mit einem ehemaligen ITB-Mitglied.

richtungen an der TU Dresden kann man für einige externe Kommissionsmitglieder eine starke Nähe zur HGTV erkennen (vgl. Herkner 2021, S. 405).

Erster Sprecher der HGTV wurde jener Alfred Bannwitz, der später mit Felix Rauner gemeinsam den Sammelband herausbrachte, den die Vertreterinnen und Vertreter jener Richtung als die „Fibel“ der darin begründeten Berufswissenschaften ansehen (vgl. Bannwitz & Rauner 1993).²⁵ Unter dem Gesichtspunkt lässt sich die Einschätzung von Günter Kutscha über den an der TU Dresden tätigen Hochschullehrer Alfred Bannwitz einordnen. Kutscha schrieb: „Bannwitz machte auf mich den Eindruck, als versuchte er ‚wirksam‘, seinen Ort in der westdeutschen Berufspädagogik-Landschaft zu finden“ (ZZ 6). Dieses sei nicht „leicht für unsere Kollegen und Kolleginnen in der DDR; denn für sie war der berufs- und wirtschaftspädagogische Klüngel in der BRD nicht leicht zu überschauen, vor allem, wenn es um die ‚feinen Unterschiede‘ ging“ (ZZ 6).

5. Lernpotentiale aus der Disziplin- und Sektionsgeschichte

Die in dem Beitrag zu Wort kommenden Protagonisten können als Zeitzeugen die vorliegenden Literaturquellen sinnvoll zu einem Gesamtbild über diese spannende Phase des Übergangs zwischen 1989 und etwa 1992 ergänzen, die durch ihre speziell im Osten zumindest denkbare grundsätzliche Offenheit ihre besondere Faszination bezieht (vgl. Herkner 2021, S. 409). Dabei geht es nicht nur um einen Beitrag zur Geschichte der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sondern auch darum, Hintergründe zur Disziplinengeschichte eines kleinen, aber sehr bedeutsamen Zeitabschnittes zu erhellen. Für die konkrete Frage nach der Eingliederung ostdeutscher Personen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in die damalige Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik lässt sich feststellen, dass es sich im Ergebnis wohlmöglichst nur um Einzelfälle oder sogar nur um einen Einzelfall handelte. Wesentliche Gründe dafür war die personelle Unstetigkeit mit einem nahezu kompletten Austausch der Professorenschaft in den neuen Ländern. Es dauerte seine Zeit, bis ehemalige DDR-Wissenschaftlerinnen und -Wissenschaftler konkurrenzfähig waren. Dieses lag auch daran, dass in der DDR andere Prämissen galten, um sich für eine Professur zu empfehlen. Inzwischen sollte es egal sein, aus welcher Himmelsrichtung eine Person kommt, wenngleich noch immer bei der Besetzung

25 Eine Aufarbeitung der Geschichte der HGTV steht noch aus. Ein Teil des Archivs liegt aktuell beim Autor. Zur Anfangszeit und inhaltlichen Ausrichtung der HGTV siehe z. B. Herkner (2021, S. 401-404).

etwa politischer Ämter auf die Zusammensetzung – z. B. in einem Bundeskabinett – geachtet wird.

Eine wesentliche Erkenntnis über den Abschnitt der Disziplin- wie der Kommissions- bzw. Sektionsgeschichte ist sicherlich, dass Personen die Geschichte gestaltet haben und hierbei gegebenenfalls auch Zufälligkeiten eine Rolle spielten. Zwar wird z. B. von der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik gesprochen oder von den Professuren an den ostdeutschen Universitäten. Doch dahinter stecken konkrete Personen, die sich mit bestimmten Ansichten und Positionen für oder gegen etwas eingesetzt haben. Damit haben sie – jede Person für sich – Einfluss auf den Verlauf dieser Disziplin- oder auch Kommissionsgeschichte genommen. Ungeachtet dessen setzte allerdings die „große“ Politik einen politischen Handlungsrahmen, sodass etwa statt einer beidseitigen Angleichung berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge von einer nahezu kompletten Systemübernahme gesprochen werden muss.

Sich mit Arbeiten aus der DDR-Berufspädagogik zu befassen, kann auch heute ergiebig sein, zumal deren Aufarbeitung bislang nur in wenigen Ansätzen stattgefunden hat. In den rund 40 Jahren haben in der DDR viele Personen über die Gestaltung der Berufsbildung (und z. B. der Lehrkräfteausbildung für berufsbildende Schulen) nachgedacht. Darunter befinden sich nicht nur ideologisch befremdliche Arbeiten. Gleichwohl sollte die Vergangenheit zugleich Mahnung sein. Berufsbildung und Berufsbildungsforschung können sich nur in einer grundsätzlich offenen Gesellschaft frei entfalten. Insofern stellte der 9. November 1989 für Vertreterinnen und Vertreter der DDR-Berufspädagogik nicht nur eine Öffnung hin zu einem bis dahin physisch verschlossenen Teil der Welt dar, sondern auch zu gedanklich neuen Zugängen. Gleichsam muss es weiterhin Aufgabe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik sein, die Freiheit der Gedanken zuzulassen. Die Pluralität der Gedanken kann zu einem Wettstreit von Positionen und Meinungen führen. Dabei kann es Gewinner und Verlierer geben, aber bereichern sollten sich von der Pluralität letztlich alle.

Literatur und Quellen

Literatur

- Bannwitz, A. & Rauner, F. (1993). Wissenschaft und Beruf. Berufliche Fachrichtungen im Studium von Berufspädagogen des gewerblich-technischen Bereiches. Reihe Berufliche Bildung, Band 17, Bremen: Donat Verlag.
- Behrendt, o. V. (W.) & Döge, o. V. (K.) (redaktionelle Koordination) et al. (1991). Berufspädagogische und wirtschaftspädagogische Lehre und Forschung an Universi-

- täten in den neuen Bundesländern. Hektographierte Fassung, Berlin (u. a.): ohne Verlag.
- Bernard, F. (2008). Die Berufsschullehrerbildung am Institut für Ingenieurpädagogik der Technischen Hochschule Otto von Guericke Magdeburg. Analysen, Konzeptionen, Erfahrungen 1964–2000. Diskussion Berufsbildung, Band 8, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bernard, F. (2017). Das „Zusammenwachsen“ von Berufs- und Wirtschaftspädagogen aus Ost und West. Eine Würdigung des Engagements von Professor Dr. Bernhard Bonz anlässlich seines 85. Geburtstags. Online: www.bwpat.de/personalia/Laudatio_BONZ.pdf (16.04.2023).
- Bernard, F. & Bonz, B. (1990). Unterrichtsmethode und Fachdidaktik des Technikunterrichts in der DDR und BRD. *Forschung zur Berufsbildung*, 24(5), 198–206.
- BIBB – Lb (1986). Bundesinstitut für Berufsbildung – Horst Laube: BIBB und ZIB tagen gemeinsam. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 82(8), 733 f.
- BIBB & ZIB (1990). Bundesinstitut für Berufsbildung & Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR: Begriffe der Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Sonderveröffentlichung. Berlin: ohne Verlag.
- BMW – Lb (1989). Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft – Horst Laube: Deutsch-Deutscher Lehrlingsaustausch. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 85(7), 661.
- Bonz, B. (1989). Gemeinsame Tagung der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung. *Die berufsbildende Schule*, 41(5), 336 f.
- Bonz, B. (1990). Lehrermangel und die Gestaltung des Studiums für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. *Die berufsbildende Schule*, 42(11), 664–673.
- Busch, F. W. (Hrsg.) (1993). Wege entstehen beim Gehen. Erziehungswissenschaft in Dresden. Der Aufbau der Fakultät Erziehungswissenschaften an der Technischen Universität Dresden 1991–1993. Dresden: ohne Verlag.
- DFG (1990). Deutsche Forschungsgemeinschaft: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim u. a.: VCH Verlagsgesellschaft.
- Dikau, J. & Squarra, D. (1991). Didaktik der Wirtschaftslehre – eine Didaktik der Berufsbildung. In *brennpunkt lehrerbildung*, Heft 11, FU Berlin.
- Herkner, V. (2021). Zur Geschichte der Ausbildung von Berufsschullehrkräften: Veränderungen im Kontext des Übergangs von der DDR zur BRD. In Meier, B. (Hrsg.), *Von der allgemeinbildenden Schule in die Arbeitswelt in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche* (S. 377–412). Berlin: trafo Wissenschaftsverlag.
- Kutscha, G. (1990a). Zur Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen in Deutschland. Problematik und Stellungnahmen aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der BRD und DDR. In BIBB (Hrsg.), *Festschrift: 20 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung – 20 Jahre Forschung und Entwicklung 1970–1990. Eine Bilanz* (S. 205–208). Berlin: ohne Verlag.
- Kutscha, G. (1990b). Berufsbildungsforschung unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 19(6), 3–9.
- o. V. (1987). Erstes offizielles Treffen von Berufsbildungsforschern aus beiden deutschen Staaten. *Die berufsbildende Schule*, 39(9), 549 f.

- o. V. (1988a). DDR-Staatssekretär Weidemann in Bonn. *Die berufsbildende Schule*, 40 (7/8), 481.
- o. V. (1988b). Erster Lehrlingsaustausch mit der DDR. *Die berufsbildende Schule*, 40 (2), 129.
- o. V. (1988c). Lehrlingsaustausch zwischen Saarland und DDR. *Die berufsbildende Schule*, 40(9), 555 f.
- o. V. (1991). Berufsbildungsforschungsnetz in Deutschland. *Die berufsbildende Schule*, 43(7/8), 483.
- Pott, K. F. (2021). Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftserziehung in der SBZ und DDR. Versuch einer ersten Bestandsaufnahme. Detmold: Eusl Verlag.
- Rauner, F. (1990). Technikgestaltung als Bildungsaufgabe (mit einer Hinführung zum Problem von P. Storz). *Forschung zur Berufsbildung*, 24(3), 103–109.
- Rudolph, W. (Leiter des Redaktionskollegiums) et al. (1987). Berufspädagogik. Berlin (Ost): Volk und Wissen Volkeigener Verlag.
- Weber, G. (1991). Sicherung des Nachwuchses für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen. *Die berufsbildende Schule*, 43(9), 546 f.

Quellen

Genutzt wurden Zeitzeugen-Interviews, die schriftlich per E-Mail durchgeführt wurden. Sie liegen dem Autor als E-Mail-Antworten vor. Zum Teil wurden die Antworten von den Zeitzeugen in Word-Dateien angehängt.

- ZZ 1: Zeitzeuge 1: Achtenhagen, Frank (damals Göttingen), E-Mail mit Anhang vom 12.03.2023
- ZZ 2: Zeitzeuge 2: Beck, Klaus (damals Erlangen-Nürnberg), E-Mail vom 15.03.2023
- ZZ 3: Zeitzeuge 3: Bernard, Franz (damals Magdeburg), E-Mail vom 18.03.2023 sowie Telefonnotiz nach einem Gespräch vom 10.03.2023
- ZZ 4: Zeitzeuge 4: Czycholl, Reinhard (damals Oldenburg), E-Mail vom 12.03.2023 sowie Postsendung vom März 2023
- ZZ 5: Zeitzeuge 5: Kipp, Martin (damals Kassel), E-Mail vom 09.03.2023
- ZZ 6: Zeitzeuge 6: Kutscha, Günter (damals Duisburg), zwei E-Mails vom 09.03.2023 sowie eine E-Mail mit Anhang vom 27.03.2023
- ZZ 7: Zeitzeuge 7: Squarra, Dieter (damals Berlin-Ost), drei E-Mails vom 10., 21. (mit Anhang) und 23.03.2023

Wirtschaftspädagogik in Österreich. Besonderheiten, Beiträge zur Entwicklung der Disziplin und Perspektiven

*Bettina Fuhrmann, Bernd Gössling, Georg Hans Neuweg,
Annette Ostendorf & Michaela Stock*

1. Wirtschaftspädagogik in Österreich

Als 2008 erstmals ein Überblicksartikel zur Entwicklung der Wirtschaftspädagogik in Österreich und ein Jahr später dann eine einschlägige Publikationsanalyse erschien (vgl. Aff et al. 2008 für eine historische Betrachtung, Baumann 2009), war noch nicht absehbar, welche dynamische Entwicklung das Fach in Österreich nehmen würde. So hat sich seitdem die Anzahl der Habilitierten im aktiven Dienstverhältnis, die dem Kern der Wirtschaftspädagogik zuzuordnen sind, deutlich erhöht (heute: 9) und auch inhaltlich wurden in Forschung und Lehre viele neue Akzente gesetzt.

Bestand hat nach wie vor die Profilierung aller Forschungs- und Lehreinheiten über die Polyvalenz des Studiums der Wirtschaftspädagogik, die Förderung des Wissenschaft-Praxis-Dialogs, die fachdidaktische Schwerpunktbildung in der Lehre, eine Einphasigkeit der Lehrer:innenbildung mit Integration entsprechender Schulpraxis und die Positionierung als Hybriddisziplin zwischen Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften.

Die Forschenden der Wirtschaftspädagogik in Österreich sehen sich in die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eng eingebunden. Dies zeigt sich an aktiver Mitgliedschaft und Kongressteilnahmen wirtschaftspädagogischer Wissenschaftler:innen sowie an der gelegentlichen Tagungsausrichtung (etwa WU Wien 2010, Uni Graz 2019). Eine Besonderheit besteht in Österreich darin, dass die Ausbildung von Berufsschullehrkräften und generell die Berufspädagogik für die nicht-kaufmännischen beruflichen Domänen nicht universitär verankert sind und traditionell wenig Bezug zur Sektion BWP aufweisen.

Die wirtschaftspädagogischen Einheiten sind in betriebswirtschaftlichen (Innsbruck) und sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen (Graz und Linz) Fakultäten respektive in einer Wirtschaftsuniversität (Wien) etabliert. Alle Standorte bieten ein wirtschafts- und sozialwissenschaftliches Masterstudium (Graz, Innsbruck, Wien) bzw. Diplomstudium (Linz) an, das *auch* zum Schuldienst

(nach mind. zweijähriger facheinschlägiger Praxis) befähigt. Die Absolvent:innen treffen auf ein beständig hohes, eher zunehmendes Beschäftigungsangebot an den berufsbildenden mittleren und höheren Vollzeitschulen, bei außerschulischen Bildungseinrichtungen und Betrieben sowie in Forschung und Verwaltung.

Besonderer Ausdruck der Kooperation der vier Forschungs- und Lehrinstituten an den Universitäten in Graz, Innsbruck, Linz und an der WU Wien ist der im Jahr 2023 zum 16. Mal durchgeführte gemeinsame Österreichische Wirtschaftspädagogik-Kongress, der sich als Drehscheibe der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation nachhaltig etablieren konnte. Hier treffen sich jährlich ca. 200 bis 250 an der Wirtschaftspädagogik interessierte Personen aus Wissenschaft, schulischer und außerschulischer Praxis sowie aus der Politik zum Austausch.

Aufgrund der großen Bedeutung der berufsbildenden Vollzeitschulen für das österreichische Bildungssystem sind Wirtschaftsschulpädagogik und v. a. Wirtschaftsdidaktik nach wie vor bedeutsame Säulen in Forschung und Lehre. In der wissenschaftlichen Forschung zeigen sich, verstärkt in den letzten Jahren, aber deutliche thematische Erweiterungen und Öffnungsprozesse:

- Besonders ausgebaut wurde die internationale Vernetzung über internationale Projekte (insb. EU-Projekte) und Netzwerke; die stärkere Präsenz in englischsprachigen Fachzeitschriften und bei internationalen Kongressen wird forciert.
- Die duale Lehrlingsausbildung und die Weiterbildung werden stärker in den Fokus genommen. Besonders deutlich wird dies durch die Etablierung einer entsprechenden Stiftungsprofessur in Innsbruck. Es zeigt sich auch eine weitere Öffnung gegenüber den Pädagogischen Hochschulen als Ausbildungsinstitutionen u. a. für Berufsschullehrkräfte.
- Die Forschungsagenden wurden in Richtung ökonomische Bildung in der Allgemeinbildung (Wien und Linz) ausgebaut.
- Das Feld der Hochschuldidaktik (Graz und Innsbruck) wird stärker bearbeitet.
- Die Sichtbarkeit der Forschung in den Nachbar- und Bezugswissenschaften wurde weiter verstärkt.

Im Betrachtungszeitraum 2013-2022 sind, Herausgeberbände nicht miteingerechnet, an den vier Standorten zusammen insgesamt 540 Publikationen erschienen.¹ Mit einem Anteil von 38 % dominieren dabei Arbeiten zur Wirtschaftsdidaktik mit jeweils starken Schwerpunktbildungen in den Bereichen Entrepreneurship Education und Übungsfirmenarbeit (10 %), Finanz- und Steuerbildung (8 %) sowie Didaktik des Rechnungswesens (4 %). Die starke wirtschaftsschulpädagogische Tradition der österreichischen Wirtschaftspädagogik schlägt sich auch in den stark besetzten Kategorien Forschung zum Leh-

1 Wir danken Maximilian Dollberger und Sandra Troger für die Recherchearbeiten im Zuge der Analysen.

rer:innenberuf und zur Lehrer:innenbildung (11 %) und Allgemeine Didaktik (8 %) nieder. Weitere stärker sichtbare Kategorien sind die Bildungspolitik und die Hochschuldidaktik (jeweils 5 %). Das thematische Spektrum des verbleibenden Drittels der Publikationen streut breit.

2. Die Profile der vier österreichischen Standorte

2.1 Wirtschaftspädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz

Aufgrund des Fehlens qualifizierter Lehrer:innen für den wirtschaftlichen Unterricht startete an der Universität Graz bereits 1972 der Prozess zur Etablierung der Wirtschaftspädagogik. Erst im Jahr 1979 wurde das Institut für Wirtschaftspädagogik an der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Graz dann eingerichtet und mit Studienjahr 1979/80 konnten die ersten Studierenden das Diplomstudium Wirtschaftspädagogik in Graz beginnen. Von 1979–1988 leitete Gerwald Mandl die Geschicke, von 1988–2008 lagen sie dann in den Händen von Dieter Mandl und seit 2008 leitet Michaela Stock das Institut für Wirtschaftspädagogik, das als autonomes Institut und selbständiges Masterstudium (eines der größten an der Universität Graz) fest in der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät verankert ist.

Tab. 1: Aktuelle Wirtschaftspädagogische Forschung an der Karl-Franzens-Universität Graz

Aktuelle wirtschaftspädagogische Forschung an der Karl-Franzens-Universität Graz

Literaturangaben: <https://resolver.obvsg.at/urn:nbn:at:at-ubi:3-32883>

In Bezug auf die Forschung ist die Grazer Wirtschaftspädagogik sehr breit aufgestellt, anwendungsorientierte Forschung steht im Vordergrund und ist qualitativ wie auch quantitativ ausgerichtet. Die zwei großen Schwerpunktbereiche in der Forschung sind einerseits Hochschulentwicklung und -didaktik und andererseits Schulpädagogik mit Schwerpunkt Fachdidaktik. So sind Forschungsbereiche wie Digitalisierung im Hochschulbereich generell (z. B. Janschitz et al. 2021; Kamsker 2022) ebenso wie im Bereich der akademischen Lehrer*innenbildung (z. B. Gerholz et al. 2022; Berding et al. 2022, Pargmann et al. 2022) vertreten. Kompetenzentwicklung im Studium insbesondere auch das elektronische Kompetenzentwicklungsportfolio (eKEP) und dazu laufende Begleitstudie (z. B. Slepcevic-Zach et al. 2015) sowie auch im schulischen Kontext (z. B. Fritz et al. 2019; Paechter et al. 2012) sind neben der Längsschnittstudie zur Unterrichtsplanung im Rechnungswesen (Riebenbauer 2021) zentrale Forschungsbereiche. Die Forschungsarbeiten rund um Lernfirmen mit dem Grazer Ebenenmodell (z. B. Berchtold & Stock 2005, 2006; Berchtold & Trummer 2000; Riebenbauer & Stock 2015) bzw. mehrdimensionale Lehr-Lern-Formen inkl. Qualitätsmanagement (z. B. Stock & Riebenbauer 2017) sind dem Fachdidaktikbereich zuzuordnen ebenso wie Forschungsarbeiten zum Themenfeld der Entrepreneurship Education (Fernandez et al. 2022; Klusmeyer et al. 2015; Kamsker & Feuchter 2021). Im Bereich der hochschulbezogenen Forschung sind Themenbereiche wie Service Learning (z. B. Slepcevic-Zach & Fernandez 2021; Resch et al. 2020; Fernandez, Slepcevic-Zach 2018; Gerholz & Slepcevic-Zach 2015) und Learning Analytics (z. B. Lipp 2021; Lipp et al. 2021) weitere Forschungsfelder.

Quelle: Eigene Darstellung

Seit dem Studienjahr 2009/10 wird die Wirtschaftspädagogik in Graz als fünfsemestriges Masterstudium geführt. Es sind rund 160 Studierende im Studium gemeldet und rund 40 Studierende schließen jährlich ab.

Das Masterstudium Wirtschaftspädagogik beruht auf folgenden vier Säulen: Fach, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft und integriertes Schulpraktikum. Die Grazer Wirtschaftspädagogik geht von einem reflexiven Bildungsverständnis aus und die Entwicklung wirtschaftspädagogischer Professionalität der Studierenden ist ein zentrales Anliegen. Durch das ganze Masterstudium werden die Studierenden mit einem im Studienplan fix verankerten elektronischen Kompetenzentwicklungsportfolio begleitet. Neben der fachlichen Gestaltung wird die methodisch-didaktische Ausgestaltung des Studiums mit einer Methodenlandkarte gesteuert und den Studierenden dient ein Lehrbuch Wirtschaftspädagogik (vgl. Stock et al. 2019), das vom Standort Graz herausgegeben wird, als unterstützende Begleitung. Das Masterstudium der Wirtschaftspädagogik bietet einerseits eine Vertiefung in Schulpädagogik oder Betriebspädagogik sowie andererseits eine umfassende Spezialisierung im Fachbereich Betriebswirtschaft, wo die Studierenden aus ca. 15 unterschiedlichen Spezialisierungen wählen können – von Data Analytics über Accounting oder Marketing bis hin zu Entrepreneurship und Wirtschaftsethik steht hier ein sehr breites Spezialisierungsangebot an der Universität Graz zur Auswahl. Für den gesamten Bachelor Betriebswirtschaft wird u. a. Lehre im Bereich Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens sowie Vertiefungen im Bereich Coaching, Teamtraining, Konfliktmanagement und Erwachsenenbildung von Lehrenden der Wirtschaftspädagogik angeboten.

Die Wirtschaftspädagogik in Graz ist sehr gut in die Fakultät und Universität Graz eingebunden sowie in unterschiedlichen Kooperationen (z. B. interdisziplinäres Doktoratsstudium Fachdidaktik, Future Education – fakultätsübergreifender Forschungsschwerpunkt, Habilitationsforum Fachdidaktik) engagiert und verankert. Die Mitherausgabe des International Journal for Business Education oder die Zusammenarbeit in internationalen Forschungsnetzwerken (z. B. BERA, KI in der Fachdidaktik) sowie regelmäßige Forschungs- und Lehraustausche sind gute Beispiele für die gute internationale Vernetzung der Grazer Wirtschaftspädagogik in Forschung und Lehre. Die Zusammenarbeit mit der steirischen Bildungsdirektion u. a. im Bereich der Schulpraktika ebenso wie für die facheinschlägige Lehrendenfortbildung ist für beide Seiten sehr fruchtbringend. Internationale ebenso wie nationale Kooperationsprojekte zeigen auch die ausgezeichnete Vernetzung der Grazer Wirtschaftspädagogik zwischen Wissenschaft und Praxis. Beispiele dafür sind internationale Bildungsprogramme im Rahmen von Erasmus+-Projekten wie beispielsweise SPIN*Teams* oder PEN-QM, ebenso das Projekt SmartVET – HighED, ein EU-Projekt, in dem es um die Entwicklung eines ausbildungsintegrierenden Studiums geht; V-Lab, ein nationales Kooperationsprojekt, in dem die Entwicklung eines Planspiels für das Erlebbarmachen neuer Entwicklungsmethodik im

Fahrzeugbau im Mittelpunkt steht, sowie das Changemaker Programm, in dem der Fokus auf Unternehmer*innentum von Volksschulkindern liegt. Auch wird die Universität Graz durch die Wirtschaftspädagogik im internationalen Netzwerk für Campus-Community-Partnerschaften vertreten.

2.2 Wirtschaftspädagogik an der Leopold-Franzens Universität Innsbruck

Wirtschaftspädagogik als universitäre Forschungs- und Lehreinheit wurde an der Universität Innsbruck im Jahre 1980 implementiert. Die Professor:innen Stephan Laske (1980 – 1991), Herbert Altrichter (1991 – 1996), Peter Baumgartner (1998 – 2003) und Annette Ostendorf (2006 – dato) leiteten bislang die wirtschaftspädagogische Forschungs- und Lehreinheit am Standort Innsbruck. Bernd Gössling besetzt seit 2019 die neu und zusätzlich auf Dauer eingerichtete Stiftungsprofessur für Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Berufsbildungsforschung. Seitdem gibt es eine gemeinsame Leitung des Bereichs Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung am Institut für Organisation und Lernen der Fakultät für Betriebswirtschaft.

Das Team Wirtschaftspädagogik & PE betreut insgesamt ca. 150 Studierende vor allem im 5-semestrigen Masterstudium Wirtschaftspädagogik, lehrt aber auch im Bachelorstudium Wirtschaftswissenschaften, in den Masterstudien Organization Studies und Gender, Kultur und Sozialer Wandel sowie im PhD-Programm Management (Doktoratsstudium).

Die tiefe Einbettung und Zusammenarbeit mit der Fakultät für Betriebswirtschaft zeigt sich über die Wahrnehmung von wichtigen Funktionen. Annette Ostendorf ist seit 2021 Dekanin der Fakultät und leitete zuvor 12 Jahre eines der beiden großen betriebswirtschaftlichen Institute und Heike Welte ist seit vielen Jahren Vorsitzende der gesamtfakultären Curriculumkommission. Weitere Vernetzungen bestehen auch über die Mitgliedschaft in der Steuerungsgruppe des fakultätsübergreifenden Forschungsschwerpunkt EPoS (Economy, Politics and Society) sowie durch die Mitwirkung am Doktoratskolleg Organizing the Digital.

Alle Doktorand:innen der Wirtschaftspädagogik absolvieren das PhD-Programm für Management an der Fakultät. Im Zeitraum 2006-2023 sind 12 Promotionen (in Erstbetreuung, davon zwei kumulative) und eine kumulative Habilitation (Michael Thoma) zum Thema „Unterbrechungen und Öffnungen – Wirtschaftspädagogik als Praxis der Kritik“ erfolgreich abgeschlossen worden.

Eine Besonderheit am Standort Innsbruck stellt die seit 2019 eingerichtete Stiftungsprofessur „Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Berufsbildungsforschung“ dar, die von Bernd Gössling besetzt und auch auf Dauer an der Fakultät implementiert ist. Es handelt sich um die erste wirtschaftspädago-

gische Universitätsprofessur in Österreich, die spezifisch auf Berufsbildungsforschung ausgerichtet ist. Die Stiftung erfolgte durch das Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft und dient der Stärkung der auf betriebliche Bildung, insb. Lehrlingsausbildung ausgerichteten Forschungsagenden. Im Vorfeld dieser Stiftung wurde durch Annette Ostendorf und Regine Mathies der Forschungscampus InnVET (Innovation in Vocational Education and Training)² ins Leben gerufen, der die universitäre Lehr- und Forschungseinheit der Wirtschaftspädagogik mit der Berufspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Tirol in besonderer Weise vernetzt.

Das 5-semestriges Masterstudium Wirtschaftspädagogik ist eines der derzeit sieben eingerichteten Masterprogramme der Fakultät für Betriebswirtschaft. Es ist als Profilmaster angelegt. Dies bedeutet, dass über die Auswahl aus einem Pool von Wahlmodulen eine fachlich-inhaltliche Profilierung durch die Studierenden möglich ist. Es sind schulische, betriebliche und auf Digitalisierung ausgerichtete Schwerpunktsetzungen möglich. In das Masterstudium sind zwei schulische Praxisphasen integriert, ein berufsorientierendes Schulpraktikum zu Studienbeginn und ein einsemestriges Schulpraktikum am Ende des Studiums. Beide finden mit universitärer didaktischer Begleitung und ausgebildeten Betreuungslehrer:innen an den Schulen statt. Als Lehrende sind im Masterstudium auch regelmäßig Gastprofessor:innen sowie externe Expert:innen aus Schulen und Betrieben eingebunden.

Zur gemeinsamen Doktorand:innenbetreuung entwickelte sich ein Netzwerk (BERA) mit Kolleginnen aus Dresden, Frankfurt, Göttingen, Graz, Innsbruck und Mannheim, das sich jährlich zum Forschungsaustausch trifft. Der Standort Innsbruck richtet neben dem – zwischen den vier Standorten jährlich rotierenden – Wirtschaftspädagogik-Kongress im Jahr 2024 auch erstmals die international bedeutsame Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK) aus.

Tab. 2: Aktuelle Wirtschaftspädagogische Forschung an der Leopold-Franzens Universität Innsbruck

Aktuelle wirtschaftspädagogische Forschung an der Leopold-Franzens Universität Innsbruck

Literaturangaben: <https://resolver.obvsg.at/urn:nbn:at:at-ubi:3-32883>

In der aktuellen Forschung (der letzten 5 Jahre) beschäftigt sich die Innsbrucker Wirtschaftspädagogik zum einen mit poststrukturalistischer Wirtschaftspädagogik, insbesondere im Feld der Lehrer*innenbildungsforschung (vgl. Hautz 2022, Hautz & Thoma 2021a, Hautz & Thoma 2018) der Schulbuchforschung (vgl. Thoma & Ostendorf 2018) und zur methodologischen Grundlegung (vgl. Hautz & Thoma 2021b, Thoma & Hautz 2023). Aktuell sind Arbeiten zur Didaktik kritischen Denkens in der Hochschullehre entstanden (vgl. Ostendorf & Thoma 2022, Kaczko & Ostendorf 2023).

Weitere thematische Schwerpunkte sind die Praktikumsdidaktik (vgl. Ostendorf et al. 2018, Hautz & Ostendorf 2020, Ostendorf 2018), Führungskräfteentwicklung (vgl. Basener 2023, Ehrlich 2020), Curriculumtheorie (vgl. Ostendorf 2020b, Gössling & Ostendorf 2021b), Begabtenförderung an beruflichen Schulen (vgl. Adelsberger-Höss 2019) und Berufsbildung für Geflüchtete (vgl. Jørgensen, Hautz & Li 2021, Rabl & Hautz 2018).

Schwerpunkte im Bereich der Berufsbildungsforschung beziehen sich auf Digitalisierungsaspekte (vgl. Borbe 2022, Gössling & Ostendorf 2021a, Gössling, Hagemeyer & Sloane 2019), auf betriebliche Bildungsarbeit (vgl. Gössling 2022, Gerholz & Gössling 2022) und auf Fragen zur nachhaltigen Berufsbildung bzw. Green Skills (vgl. Gössling 2023). Die Forschung zur Aus- und Weiterbildung findet insbesondere im Wissenschaft-Praxis-Dialog statt (vgl. Grunau & Gössling 2023) und führt zum Beispiel zu Qualifikationsanalysen und didaktischen Designprinzipien (vgl. Gössling et al. 2022). Außerdem finden auch Forschungsarbeiten zur eigenen hochschuldidaktischen Lehre statt (vgl. Thoma & Welte 2022).

Von besonderer Bedeutung für die Forschung ist die nationale und internationale Vernetzung. Dazu gehört beispielsweise das ASEM Research Network 2: workplace learning, das sich aus mehreren europäischen und asiatischen Partner:innen zusammensetzt und in dessen Rahmen u. a. gemeinsame Aktivitäten zum Thema „Workplaces as Learning Spaces“ (vgl. Ostendorf/Permpoonwiwat 2017) und zu „VET Resilience in the Pandemic“ stattgefunden haben. Das Innsbrucker Wirtschaftspädagogik-Team beteiligte sich bislang auch an vier Erasmus+-Projekten (vgl. Bobcat, ConVET, GoodVET und das gerade noch laufende RecoVET) mit entsprechender Vernetzung zu Kolleg:innen in Deutschland, Finnland, Dänemark, Italien und Spanien.

Quelle: Eigene Darstellung

2.3 Wirtschaftspädagogik an der Johannes Kepler Universität Linz

Die ersten Wirtschaftspädagog:innen haben ihr Studium in Linz im Jahre 1970 aufgenommen; damit ist Linz nach Wien der zweitälteste österreichische Studienstandort. Unter Karl Heinz Seifert (1970-1974), Reinhard Czycholl (1974-1985) und Bruno Schurer (1989-2006) ist die Wirtschaftspädagogik in der Folge zu einem der größten Studiengänge an der Johannes Kepler Universität Linz herangereift. Das nunmehr von Georg Hans Neuweg geleitete Institut für Wirtschafts- und Berufspädagogik betreut heute ca. 700 Studierende. Dem polyvalenten Ausbildungs- und Fachverständnis entsprechend – mehr als die Hälfte der Absolvent:innen übt wirtschaftsakademische Berufe aus, etwa 40 % unterrichten kaufmännische Fächer in der Schule – unterhält das Institut enge Kooperationsbeziehungen zur interfakultären School of Education, ist aber an der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät beheimatet und bildet dort gemeinsam mit dem Institut für Psychologie einen eigenen Fachbereich. Besonderheiten des Linzer Standortes in der Lehre liegen zum einen in der wirtschaftspädagogischen Studienarchitektur, zum anderen im Angebot von Exportleistungen für allgemeinbildende Lehrämter. Als einziger österreichischer Standort bietet Linz nach wie vor ein neunsemestriges und einphasiges Diplomstudium der Wirtschaftspädagogik an, dessen Profil zu etwa einem Drittel durch die Wirtschaftswissenschaften und zu etwa einem Viertel durch das Fach Wirtschafts- und Berufspädagogik bestimmt wird. Dabei folgt die Lehre des Instituts einer dualen Struktur, in der klassische akademische Inhalte und Formate (Technik wissenschaftlichen Arbeitens, Wissenschaftstheorie und Forschungsmethoden, Proseminar, Seminar, Diplomarbeit, Hauptvorlesungen) einerseits, berufsbezogene fachdidaktische Veranstaltungen (Technik

der Unterrichtsplanung, Fachdidaktiken BWL, Unternehmensrechnung, Wirtschaftsinformatik und Wirtschaftsprivatrecht, Didaktik der Übungsfirmenarbeit) andererseits angeboten werden. Veranstaltungen in den Bereichen Verbrauchererziehung, Didaktik der allgemeinen Wirtschaftsbildung und Leistungsbeurteilung im Ökonomieunterricht für die Lehrämter „Geographie und Wirtschaft“ sowie „Ernährung und Haushalt“ komplettieren das Lehrangebot.

Tab. 3: Aktuelle wirtschaftspädagogische Forschung an der Johannes Kepler Universität Linz

Aktuelle wirtschaftspädagogische Forschung an der Johannes Kepler Universität Linz

Literaturangaben: <https://resolver.obvsg.at/urn:nbn:at:at-ubi-3:32883>

Das Institut bearbeitet eine ungewöhnlich breite Palette von auch über den engeren wirtschafts- und berufspädagogischen Rahmen hinausreichenden Forschungsthemen. In der Grundlagenforschung haben vor allem die Arbeiten zum Phänomen des impliziten Wissens hohe Sichtbarkeit erlangt (vgl. Malik 2021; Neuweg 2020a; Neuweg & Malik 2023). Sie sind zum einen berufspädagogisch bedeutsam; speziell bei der Weitergabe beruflichen Erfahrungswissens markiert die Tatsache, dass Könnerninnen und Könnern mehr wissen, als sie zu sagen wissen, eine erhebliche didaktische Herausforderung. Zum anderen wirken die Forschungserträge zum impliziten Wissen auch in die in Linz ebenfalls intensiv betriebene Forschung zum Lehrer*innenberuf hinein, wo vor allem das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrkräftebildung (vgl. Caruso et al. 2022; Neuweg 2014, 2022) und Fragestellungen aus dem Persönlichkeitsansatz (vgl. Mayr & Neuweg 2023) bearbeitet werden. Im Bereich der Fachdidaktiken gilt die Aufmerksamkeit insbesondere der Didaktik der Unternehmensrechnung (vgl. Berding, Stütz, Jahncke et al. 2021; Helm & Stütz 2020; Jungwirth 2016; Neuweg 2020b; Stütz 2021; Stütz et al. 2022). Dabei soll das am Institut entwickelte Linzer Ebenen-Modell zur Niveausteigerung im Rechnungswesenunterricht beitragen, insbesondere die Entwicklung von Lern- und Prüfungsaufgaben unterstützen, die die Entwicklung „denkender Buchhalter“ fördern. Darüber hinaus werden Beiträge zur Didaktik der Betriebswirtschaftslehre (vgl. Neuweg 2016, 2018a) sowie zur Didaktik der ökonomischen Allgemeinbildung und den damit verbundenen wirtschaftsethischen Fragen (vgl. Minnameier & Neuweg 2019; Neuweg 2018b; Neuweg 2019b) geleistet. Auf nationaler Ebene schließlich genießt das Institut für seine Expertise im Feld der schulischen Leistungsbeurteilung und ihrer rechtlichen Grundlagen (vgl. Eder & Neuweg 2023; Neuweg 2019a) den Ruf einer zentralen Anlaufstelle.

Quelle: Eigene Darstellung

Speziell die Angebote in der Didaktik der ökonomischen Bildung sollen in den kommenden Jahren substanziell ausgebaut werden, sofern es gelingt, eine einschlägige Stiftungsprofessur zu etablieren, die sich aktuell in Planung befindet.

Die Linzer Wirtschaftspädagogik ist in ein weit gespanntes und vielschichtiges Netzwerk eingebunden. So ist Linz beispielsweise ein zentraler Knotenpunkt des international und inter-disziplinär ausgerichteten Forschungsnetzwerkes Implizites Wissen (FORIM) und unterhält unter anderem Forschungs Kooperationen mit den Universitäten Frankfurt, Hamburg, Paderborn und Wien sowie der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich. Eine Beteiligung an einem Forschungsverbund mit den Universitäten Frankfurt, Hamburg, Oslo und Regensburg befindet sich in Planung. Durch die regelmäßige Einladung von Teaching Fellows und Gastlehrenden wird sichergestellt, dass auch die Studierenden breite und vielschichtige berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektiven aufbauen können. So waren in jüngerer Zeit etwa Florian Berding, Christian Harteis, Jörg Markowitsch, Gerhard Minnameier, Jürgen Seifried, Wilfried Schneider, Christiane Schopf, Birgit Weber, Ulrike Weyland und Evelin Wuttke in Linz zu Gast.

2.4 Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien (WU)

An der WU ist das Institut für Wirtschaftspädagogik, dem auch die Abteilung für Bildungswissenschaft zugeordnet ist, Teil des Departments für Management. Wirtschaftspädagogik zählt zu den größten Instituten an der WU, das pro Studienjahr rund 280 Lehrveranstaltungsstunden für mehrere Studienprogramme an der WU leistet.

Hans Krasensky, der Begründer der Wirtschaftspädagogik in Österreich, war der erste Inhaber des ab 1951 eigenständigen Lehrstuhls. Schon er begründete die Tradition der Schwerpunktsetzung bei (im Wesentlichen) drei Themenfeldern, die 1971 bis 2004 von Wilfried Schneider, 2005 bis 2016 von Josef Aff und ab 2016 von Bettina Fuhrmann in verschiedener Akzentuierung weiterentwickelt worden ist. Die drei Schwerpunkte umfassen die Auseinandersetzung mit Fragen der

- (1) Fachdidaktik der wirtschaftswissenschaftlichen Fächer sowie der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung in der Wirtschaftspädagogik,
- (2) Berufsbildung in der Schule und in anderen Organisationen (z. B. in der betrieblichen Weiterbildung) und
- (3) ökonomischen Allgemeinbildung.

Tab. 4: Aktuelle Wirtschaftspädagogische Forschung an der Wirtschaftsuniversität Wien

Aktuelle wirtschaftspädagogische Forschung an der Wirtschaftsuniversität Wien

Literaturangaben: <https://resolver.obvsg.at/urn:nbn:at:at-ubi:3-32883>

In der Forschung wird seit Jahrzehnten fachdidaktische Forschung betrieben, die sich auf der Grundlage lernpsychologischer Überlegungen mit verschiedenen Fragen der Unterrichtsqualität in Planung, Durchführung und in der Evaluation beschäftigt (vgl. Aff 2013, Greimel-Fuhrmann 2003, Fortmüller 1996, ders. 1997). So konnte die ursprünglich von Posch, Schneider und Mann (1989) entwickelte Unterrichtsplanung mit Beispielen für den betriebswirtschaftlichen Unterricht basierend auf lernpsychologischen Überlegungen weiterentwickelt und verfeinert werden (vgl. Greimel-Fuhrmann & Fortmüller 2021, Schneider 2000). Zur fachdidaktischen Forschung zählen auch die Entwicklung einer Heuristik des verständlichen Erklärens (vgl. Schopf & Zwischenbrugger 2015) und empirische Untersuchungen zu den Elementen von verständlichen Erklärungen im Unterricht (Schopf 2018, Schopf et al. 2019, Greimel-Fuhrmann 2019). Der fachdidaktische Forschungsraum („Teaching Training Lab“) am Campus der WU ermöglicht es, Lehrauftritte aus verschiedenen Perspektiven zu videografieren, sodass sie anschließend eingehend analysiert und evaluiert werden können (Schopf 2020). Eine Reihe von nationalen und internationalen Projekten und Publikationen setzt(ten) sich mit Ideen zur Förderung der Berufsbildung, wie etwa der Weiterentwicklung des berufsbildenden höheren Schulwesens in Österreich (vgl. Aff & Greimel-Fuhrmann 2018, Aff & Geissler 2014, Aff 2011, Schneider 2001) oder der Weiterentwicklung von (schulischer) Berufsbildung in anderen Ländern mit internationalen Projektpartnern (vgl. Aff & Fortmüller 2013, Aff 2013, Deißinger et al. 2013, Fortmüller & Kurmeleva 2010), auseinander.

Seit rund zehn Jahren wird die Forschung zur ökonomischen Allgemeinbildung (vgl. Rumpold & Greimel-Fuhrmann 2021, dies. 2017, Aff & Geissler 2017), insbesondere im Bereich der Finanzbildung (vgl. Greimel-Fuhrmann 2018, Greimel-Fuhrmann et al. 2021), intensiviert. In empirischen Studien wurden Messinstrumente zur Erhebung des Wirtschaftswissens und des Verstehens von wirtschaftlichen Zusammenhängen von Jugendlichen zum Ende der Sekundarstufe I (vgl. Rumpold & Greimel-Fuhrmann 2017) und zum Ende der Sekundarstufe II (vgl. Sarwari 2022) entwickelt und empirisch erprobt. In diesem Zusammenhang wurde auch ein integratives Gesamtmodell für Wirtschaftswissen (vgl. Rumpold & Greimel-Fuhrmann 2021) sowie ein inhaltliches Rahmenmodell für Finanzbildung entwickelt. In weiteren

Forschungsprojekten konnten die Zusammenhänge zwischen Finanzbildung in verschiedenen Sozialisationsräumen und Einstellungen sowie Verhaltensweisen untersucht werden (vgl. Grohs-Müller & Greimel-Fuhrmann 2020, Posch 2020). Die Analyse der Österreichdaten des OECD-Programms Measuring Financial Literacy zur Erhebung von financial literacy in der erwachsenen Bevölkerung floss auch in das International Handbook on Financial Literacy (vgl. Aprea et al. 2016) ein.

Quelle: Eigene Darstellung

In der Lehre verantwortet das Institut in erster Linie das gesamte Programm des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik in den zwei Organisationsformen Vollzeit- und berufsbegleitendes Studium. Außerdem bietet das Institut die Spezielle BWL Wirtschaftstraining und Bildungsmanagement sowie den Bereich Soziale Kompetenz an der WU an. Auch in der Lehre im Masterstudium Wirtschaftspädagogik steht die Fachdidaktik im Vordergrund: Etwas mehr als ein Drittel der insgesamt 150 ECTS sind in Lehrveranstaltungen zu absolvieren, die der Didaktik der BWL, VWL, des Rechnungswesens und der Wirtschaftsinformatik zugeordnet werden können. In mehreren Wahlfächern kann die fachdidaktische Kompetenz noch vertieft werden, etwa im Bereich der Wirtschaftsinformatik, in der Finanzbildung oder für die betriebliche Weiterbildung. Darüber hinaus arbeitet das Institut in weiteren Lehrprogrammen an der WU mit, nicht zuletzt auch in der Executive Education der WU Executive Academy.

Durch Kooperationsvereinbarungen ist das Institut seit mehreren Jahren eng mit mehreren nationalen und internationalen Organisationen verknüpft, wie etwa mit dem Institut für Ökonomische Bildung in Oldenburg zu Forschung und Lehre im Bereich der Wirtschaftsbildung und mit der Oesterreichischen Nationalbank (OeNB) zur gemeinsamen Förderung der Finanzbildung in Österreich (Rieß et al. 2018, Greimel-Fuhrmann & Silgoner 2017, dies. 2018, Greimel-Fuhrmann et al. 2019). Zur gemeinsamen Arbeit an Fragen der Wirtschaftsbildung wurde 2022 eine Kooperationsvereinbarung mit der Katholischen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems abgeschlossen, mit der auch ein gemeinsamer Hochschullehrgang zur Ausbildung von Betreuungslehrpersonen von Schulpraktikant:innen und zum Mentoring konzipiert und implementiert wurde. Darüber hinaus repräsentiert das Institut die WU als Affiliate Member im International Network on Financial Education der OECD. Die enge Vernetzung mit verschiedenen Unternehmen im Bereich der betrieblichen Weiterbildung und der Wirtschaftsbildung sowie mit anderen Organisationen und Bildungseinrichtungen wird voraussichtlich noch 2023 in die Gründung eines WU Kompetenzzentrums für Wirtschaftsbildung münden, in dem unter Federführung des Instituts die Expertise von mehreren WU-Professor:innen aus betriebs- und volkswirtschaftlichen sowie juristischen und sozioökonomischen Departments zur Bearbeitung von Projekten zur Förderung der Wirtschaftsbildung eingebracht werden.

3. Fazit: Quo Vadis Wirtschaftspädagogik in Österreich?

Die Entwicklungen an den vier universitären Wirtschaftspädagogik-Standorten in Österreich lassen für die letzten 15 Jahre folgendes Resümee zu: Der ursprüngliche Kern wirtschaftspädagogischer Forschung und Lehre in der Fachdidaktik bleibt nach wie vor sehr bedeutsam. Gleichzeitig wird jedoch auch eine stärkere Konnektivität zu weiteren thematischen Feldern gesucht.

Disziplinäre Öffnungsbewegungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind im deutschen Sprachraum generell zu beobachten, sodass die Agenden der österreichischen Wirtschaftspädagogik, trotz ihrer Besonderheiten und des nationalen Kontexts, sich sehr gut in die Gesamtarchitektur der Disziplin einfügen. Als Ausblick auf wissenschaftliche Entwicklungen in der nahen Zukunft möchten wir auf drei sich abzeichnende Tendenzen hinweisen, die über Österreich hinaus bedeutsam werden könnten.

- Die Nachfrage nach wirtschaftsdidaktischer Forschung und Lehre wächst. Derzeit gibt es eine rege Diskussion um die Etablierung einer stärkeren Wirtschaftsbildung an den allgemeinbildenden Schulen in Österreich. Der damit einhergehende Ausbau einer allgemeinen Wirtschaftsdidaktik sollte unseres Erachtens aus der Wirtschaftspädagogik heraus gestaltet werden.
- Das sehr breite Forschungs- und Praxisfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik macht eine stärkere Spezialisierungsbewegung erforderlich. Erste Ansätze einer Binnendifferenzierung deuten sich an und werden über Stiftungsprofessuren (bereits etabliert zur Berufsbildungsforschung in Innsbruck, geplant zur Ökonomischen Allgemeinbildung in Linz) gefördert. Damit einher geht auch eine Stärkung der Positionierung wirtschaftspädagogischer Lehrseinheiten im Kontext des sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Umfeldes an den Fakultäten der Universitäten bzw. an der Wirtschaftsuniversität.
- Ferner besteht weiterhin die Notwendigkeit, sich im Spannungsfeld zwischen internationaler wissenschaftlicher Sichtbarkeit und regionalem Impact gut zu positionieren. Die Wirtschaftspädagogik erscheint besonders geeignet zur universitätspolitischen Agenda einer Förderung der Third Mission beizutragen, gleichzeitig sucht sie aber gute Anschlusspunkte an den akademischen Diskurs der deutschsprachigen Länder und zielt auf internationale wissenschaftliche Sichtbarkeit.

Literatur

- Aff, J., Mandl, D., Neuweg, G., Ostendorf, A. & Schurer, B. (2008). Die Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Österreichs. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online – Spezial 3, Sonderausgabe Österreich*, 1-44.
- Baumann, J. (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.
- Greimel-Fuhrmann, B. & Silgoner, M. (2017). Finanzwissen und finanzielles Wohlbefinden – Frauen sind nicht grundsätzlich im Nachteil. *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung. Quarterly Journal of Economic Research*, 86(04), 123-136.
- Greimel-Fuhrmann, B. & Silgoner, M. (2018). Analyzing the Gender Gap in Financial Literacy. *International Journal for Infonomics*, 11(3), 1779-1787.
- Greimel-Fuhrmann, B., Taborsky, M., Stock, M., Riess, J. & Aflenzer, B. (2019). Finanzbildung in Österreich – Gap-Analyse und Lehrkonzepte für die Lehrer/innen/bildung. Forschungsbericht. Online: <https://research.wu.ac.at/en/publications/finanzbildung-in-%C3%B6sterreich-gap-analyse-und-lehrkonzepte-%C3%BCr-die--3> (12.02.2024).
- Rieß, J., Greimel-Fuhrmann, B., Stock, M. & Taborsky, M. (2018). Mind the Gap – Über die Berücksichtigung von Finanzbildungsinhalten im Lehrstoff österreichischer Pflichtschulen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial AT-1, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/wipaed-at1/szoncsitz_etal_wipaed-at_2018.pdf (12.02.2024).
- Stock, M., Fernandez, K., Schelch, E. & Riedl, V. (2008). Karriereverläufe der Absolventinnen und Absolventen der Wirtschaftspädagogik am Standort Graz. Eine empirische Untersuchung. Graz: Uni-Press Graz.
- Stock, M., Slepcevic-Zach, P. & Dreisiebner, G. (2019). eKEP – Elektronisches Kompetenzentwicklungsportfolio. In M. Stock, P. Slepcevic-Zach, G. Tafner & E. Riebenbauer (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch* (S. 519-528). Graz: Uni-Press Graz.
- Stock, M., Slepcevic-Zach, P., Tafner, G. & Riebenbauer, E. (Hrsg.) (2019). *Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch*. 2. Auflage, Graz: Uni-Press Graz.
- Zehetner E., Stock, M. & Slepcevic-Zach, P. (2016). Wipäd – und dann? Ergebnisse aus der aktuellen Abso-Befragung am Standort Graz. *wissenplus – Sonderausgabe Wissenschaft*, 34, 3-15/16, 30-33.

Professor:innen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Wissenschaftliche Karrieren im Spiegel der Disziplingenese

Birgit Ziegler, Eveline Wuttke & Karin Heinrichs

1. Einführung: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Disziplin und Sektion der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

In den 1960er Jahren schließen sich Professor:innen aus der Berufspädagogik und der Wirtschaftspädagogik zu einer Fachgesellschaft zusammen und werden 1974, zehn Jahre nach Gründung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), offiziell als „Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ in die DGfE aufgenommen. Mit der Umbenennung aller Kommissionen der DGfE in Sektionen wird 2002 aus der Kommission die „Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik“. Mittlerweile zählt die Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) mit nunmehr über 500 Mitgliedern zu einer der größeren Sektionen in der DGfE. Ein Blick auf die Disziplingenese zeigt, dass der Zusammenschluss zu einer Fachgesellschaft keine Selbstverständlichkeit war (vgl. Reinisch 2009; Büchter 2017). Die namensgebenden Disziplinstränge etablierten sich zeitversetzt und weitgehend unabhängig voneinander im Wissenschaftssystem. Gemeinsam ist beiden Disziplinsträngen, dass sie nicht über einen innerwissenschaftlichen Differenzierungsprozess aus der Pädagogik hervorgegangen sind, sondern ihr Institutionalisierungsprozess vor allem dem Bedarf an Lehrkräften für berufliche Schulen geschuldet war (vgl. Harney 2008; Kaiser 2006; Pätzold 2006; Zabeck 2013). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik versteht sich heute als eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Andere disziplinäre Stränge, wie die Arbeitspädagogik oder die Betriebspädagogik, sind mehr oder weniger in der BWP aufgegangen (vgl. Kipp 2006, S. 27; Tilch 2006, S. 177).

Die Gründung der Sektion markiert einen wichtigen Schritt in der formalen Disziplingenese und im Zusammenwachsen beider Stränge. Schon 30 Jahre nach Gründung, im Jahr 2004, verständigen sich die Mitglieder auf Ziele und einen gemeinsamen curricularen Kern berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Dieser Konsens wird 10 Jahre später mit der überarbeiteten Fassung des Basiscurriculums im September 2014 erneuert. Wenngleich das Ge-

genstandsfeld facettenreicher wurde als noch vor 50 Jahren, bilden Ausbildungsberufe, das Berufsprinzip, Beruflichkeit sowie das duale System noch immer zentrale Bezugspunkte der Disziplin (vgl. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2014). Neben innerwissenschaftlichen Dynamiken werden die Stellung und auch die Perspektiven der Disziplin ständig durch Veränderungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie durch Anforderungen an die Lehrer:innenbildung für berufsbildende Schulen mitgeprägt. Aktuelle Entwicklungen, wie die Professionalisierung der Gesundheitsberufe oder Verlagerungsdebatten in der Lehrkräftebildung, stellen eine Herausforderung dar, weil sie u. a. auch Bedingungen der akademischen Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen und damit Entwicklungsperspektiven der Disziplin tangieren. Mit solchen Veränderungen wird sich die Disziplin auch in Zukunft auseinandersetzen müssen. Von Disziplin soll im Anschluss gesprochen werden, wenn Aspekte des formalen Institutionalisierungsprozesses, wie die Einrichtung von Professuren und die Stellung im Wissenschaftssystem, angesprochen sind. Die Sektion wird als wissenschaftlicher Fachverband innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verstanden, der mit seinen Aktivitäten die Weiterentwicklung der Disziplin fördert und deren Interessen vertritt.

Der anstehende fünfzigste Geburtstag der Sektion erschien den Autor:innen dieses Beitrags als passender Anlass, eine Reflexion auf unsere Disziplin, die Sektion und den Stand der Entwicklung anzuregen. Wir entschieden uns für ein systematisches Vorgehen und interviewten Professor:innen der BWP als Mitglieder der Sektion und Repräsentant:innen der Disziplin. Die Stichprobe spiegelt in etwa die aktuelle Zusammensetzung der Professor:innen in der Sektion wider.

In diesem Beitrag berichten wir erste Ergebnisse dieser Interviewstudie zur Sicht von Professor:innen der BWP auf ihre berufliche Entwicklung, auf die Disziplin und die Sektion. Um den sozialen Kontext zu skizzieren, innerhalb dessen die wissenschaftlichen Karrieren der Befragten verliefen bzw. von diesen gestaltet wurden, werden wir den Institutionalisierungsprozess in groben Zügen nachzeichnen. Am Ende werden wir die Ergebnisse im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Disziplin und Sektion diskutieren.

2. Institutionalisierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Die Genese wissenschaftlicher Disziplinen sowie die Fluidität und Systematik von Fächern im Wissenschaftssystem lassen sich auf innerwissenschaftliche Dynamiken und auf außerwissenschaftliche Triebkräfte zurückführen (Wis-

senschaftsrat 2020, S. 17 f.). Innerwissenschaftliche Dynamiken sind beispielsweise über die Ausdifferenzierung von neuen Fächern und Hochschularaten zu beobachten, äußere Triebkräfte resultieren aus dem Verhältnis von Wissenschafts- und Gesellschaftssystem (vgl. Reinisch 2009, S. 2 ff.). So liegt eine wichtige gesellschaftliche Funktion des Wissenschaftssystems in der wissenschaftlichen Ausbildung. Für die Genese der Berufs- und Wirtschaftspädagogik waren Ausbildungsaufgaben der wesentliche Impulsgeber. Allerdings hat nicht die Akademisierung oder Professionalisierung beruflicher Tätigkeitsfelder unmittelbar zur Einrichtung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professuren an Hochschulen geführt, wie z. B. aktuell bei Berufen im Sozial- und Gesundheitswesen, sondern zunächst die Verberuflichung von Arbeit, die sich in der Etablierung von Ausbildungsberufen und eines beruflichen Bildungssystems konkretisierte (vgl. Harney 2008; Zabeck 2013). Dieser Prozess nahm im 19. Jahrhundert an Fahrt auf und führte zum Ausbau eines beruflichen Bildungswesens, vor allem in den industrialisierungsrelevanten Berufsfeldern. Weil sich die Unterrichtung durch „Praktiker“, Theolog:innen oder Volksschullehrkräfte für die berufliche Qualifizierung offenbar als unzulänglich erwies, wurde nach und nach mit der Ausbildung von Lehrkräften für die neuen „Berufsschulen“ begonnen. Wegen dieses engen Zusammenhangs zwischen Systemausbau der Berufsbildung und dem Institutionalisierungsprozess der Berufs- und Wirtschaftspädagogik charakterisiert Harney diesen als „sekundäre Disziplinbildung“ (2008, S. 42). Zabeck hebt die Ausrichtung auf Berufsschule und die Lehrkräftebildung hervor und bescheinigt der Disziplin einen Institutionalisierungsprozess als „Lehrerbildungsdisziplin“ (2013, S. 631). Beide Diagnosen lassen sich bis zu einem gewissen Grad auch auf Österreich und die Schweiz übertragen.

Im Folgenden skizzieren wir zunächst die Disziplinentwicklung in Deutschland und ergänzen den aktuellen Stand in Österreich und der Schweiz (D-A-CH). In allen drei Ländern verlief der Institutionalisierungsprozess segmentär in disziplinären Strängen. Als Gemeinsamkeit lässt sich hervorheben, dass Handelslehrkräfte in den D-A-CH-Ländern schon seit Beginn immer akademisch ausgebildet wurden und wirtschaftspädagogische Studiengänge bis heute in der Verantwortung von Universitäten liegen. Lehrkräfte für gewerbliche und technische Berufe sowie für Humandienstleistungsberufe wurden dagegen bis weit in die Mitte des 20. Jahrhunderts vorwiegend seminaristisch ausgebildet. In Österreich und in der Schweiz findet die Ausbildung von Lehrkräften für nicht-kaufmännische Berufe bis heute vor allem an Pädagogischen Hochschulen oder Fachhochschulen statt, lediglich in Deutschland wird für alle berufsbildenden Fächer vorwiegend an Universitäten ausgebildet. Disziplinstrukturen, wie sie heute in den D-A-CH-Ländern vorzufinden sind, entwickelten sich analog zur Institutionalisierung des beruflichen Bildungssystems und der Lehrkräftebildung.

Die Institutionalisierung der Wirtschaftspädagogik (WP) im Hochschulsystem setzte in Deutschland im ausgehenden 19. Jahrhundert mit der Gründung von Handelshochschulen ein, die sodann auch die Ausbildung von Handelslehrkräften übernahmen, zuerst in Leipzig, Frankfurt am Main und Köln und später u. a. Berlin, Mannheim und Königsberg (vgl. Zabeck 2013, S. 517). Mit der Akademisierung der Handelshochschulen etablierte sich das Studium der Handelslehrkräfte bruchlos in enger institutioneller und inhaltlicher Anbindung an die Betriebswirtschaftslehre an Universitäten. Die Einrichtung einer außerplanmäßigen Professur für Handelsschulpädagogik und Betriebswirtschaftslehre an der Universität Leipzig im Jahr 1923 markiert den Ausgangspunkt der Disziplinengese der Wirtschaftspädagogik. Weitere Professuren werden 1930 in Berlin, 1931 in Königsberg und 1940 an der Universität zu Köln eingerichtet (vgl. Zabeck 2013, S. 522 ff.).

Die Genese der Berufspädagogik (BP) nimmt dagegen einen anderen Verlauf. Institutionelle Formen einer akademischen Ausbildung von Gewerbelehrkräften finden sich erst ein Vierteljahrhundert später, ab 1922 an der Technischen Hochschule in Karlsruhe, ab 1924 dann auch in Stuttgart und Dresden. Die hochschulische Ausbildung von Gewerbelehrkräften kann sich aber nicht nachhaltig und nicht in Anbindung an ingenieurwissenschaftliche Fachdisziplinen etablieren. In dieser ersten Phase kommt es weder zur Einrichtung von berufspädagogischen Professuren, noch erfolgt die akademische Ausbildung der Gewerbelehrkräfte flächen- und bedarfsdeckend (vgl. Sommer 1992). Parallel existieren immer auch Ausbildungsgänge an Instituten. Die Nationalsozialisten verlagern die Ausbildung von Gewerbelehrkräften dann 1942 reichseinheitlich komplett an Berufspädagogische Institute (BPI) (vgl. Zabeck 2013, S. 534 f.). Erst in der Nachkriegszeit, ab etwa den 1960er Jahren, wird die Ausbildung wieder sukzessive akademisiert. Dies vollzog sich zunächst vor allem in den technischen Fachrichtungen (vgl. Nickolaus 1996). Die Ausbildung von Lehrkräften für „nicht-technische Berufe“ fand in vielen Bundesländern weiterhin außerhalb der Universität statt, z. B. in Baden-Württemberg noch bis 1984 an der Berufspädagogischen Hochschule in Esslingen (vgl. Bonz 1995). Als Ausgangspunkt des Institutionalisierungsprozesses des zweiten disziplinären Stranges der heutigen Disziplin BWP lässt sich die Einrichtung eines Extraordinariats für Berufspädagogik an der Universität Hamburg im Jahr 1951 kennzeichnen (vgl. Zabeck 2013, S. 531). Dem folgten weitere berufspädagogische Professuren an technischen Universitäten 1962 in Aachen, 1963 in Darmstadt und nach und nach in München, Karlsruhe, Stuttgart, Berlin, Hannover etc. (vgl. Sommer 1992). Im Humandienstleistungs- und Versorgungsbereich setzt die Verberuflichung viel später ein und nimmt gegenüber den kaufmännisch-verwaltenden und gewerblich-technischen Bereichen einen anderen Verlauf. Die Ausbildung in Berufen des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialbereichs (GES) etabliert sich weitgehend außerhalb des dualen Systems in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen (vgl. z. B. Friese 2018). Eine Aka-

demisierung der Lehrkräftebildung für die Gesundheitsberufe im Schulberufssektor beginnt erst Anfang der 1990er Jahre und befindet sich derzeit noch mitten im Prozess (vgl. Weyland & Reiber 2013; Weyland & Wittmann 2020).

Blickt man auf die Bedingungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Deutschland, Österreich und der Schweiz, finden sich insofern vergleichbare Rahmenbedingungen, als die duale Berufsausbildung ein Kernelement der Bildungssysteme in der D-A-CH-Region ist. Jedoch unterscheidet sich der Institutionalisierungsprozess dualer Ausbildung erheblich (vgl. Greinert 2017), was bis heute Einfluss auf dessen Stellung im nationalen Bildungssystem sowie auch im Verhältnis zu berufsbildenden Vollzeitschulen und für die Ausbildung von Lehrpersonen hat. Für Österreich lässt sich in Bezug auf die Lehrkräftebildung für die wirtschaftlichen Unterrichtsfächer sowie die Institutionalisierung der Wirtschaftspädagogik ein weitgehend paralleler Verlauf zu Deutschland nachzeichnen. Die Wirtschaftspädagogik verbleibt aber als eigener Entwicklungsstrang (vgl. Aff et al. 2008). Aktuell werden an vier Universitäten (Linz, Innsbruck, Graz und WU Wien) wirtschaftspädagogische Studiengänge angeboten. Diese sind einphasig und polyvalent angelegt. Absolvent:innen der Wirtschaftspädagogik steht bei Nachweis einschlägiger beruflicher Praxis entweder der direkte Zugang in den Schuldienst an mittleren und höheren kaufmännischen Vollzeitschulen oder zu akademischen kaufmännischen Berufen offen (ebd.). Für das Lehramt an gewerblichen Berufsschulen wurden dagegen zunächst mit dem Schulgesetz von 1962 berufspädagogische Lehranstalten eingerichtet, die 1975 in Berufspädagogische Akademien überführt wurden. Erst 2005 wurde die Ausbildung der Lehrkräfte in die Pädagogischen Hochschulen integriert. In die 2013 implementierte Reform der „PädagogInnenbildung NEU“ und deren Organisation über regionale Cluster von kooperierenden Hochschulen (Universitäten und Pädagogischen Hochschulen) wurden allerdings weder die Studiengänge der Wirtschaftspädagogik noch die berufspädagogischen Studiengänge einbezogen (vgl. Hofmann et al. 2020).

Die Wirtschafts- und Berufspädagogik unterscheidet sich in Österreich somit nicht nur hinsichtlich der institutionellen Bedingungen der Hochschullehre, sondern auch hinsichtlich der Bedingungen von Forschung. Auch wenn an den Pädagogischen Hochschulen die Forschung in den letzten Jahren, insbesondere durch die Implementierung wissenschaftlicher, professionsorientierter PH-übergreifender Arbeitseinheiten gestärkt und an der Universität Innsbruck eine Professur für Berufsbildungsforschung eingerichtet wurde, ist empirische Forschung insbesondere zum dualen System in Österreich noch eher ein „blinder Fleck“. Intensiver dagegen erfolgt Berufsbildungsforschung in außeruniversitären Forschungseinrichtungen wie z. B. dem ÖIfB (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung), dem IBW (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft) oder auch dem Forschungsnetzwerk des Arbeitsmarktservice (vgl. Dorninger & Gramlinger 2019, S. 110).

Für die Schweiz beschränken sich unsere Ausführungen auf den deutschsprachigen Raum. Während in Österreich die Lehrkräfteausbildung bundeseinheitlich geregelt wird, ist in der Schweiz noch immer die kantonale Ebene bestimmend (vgl. Herzog & Makarova 2020). In der Schweiz etablierte sich die „Wirtschaftspädagogik“ als eigenständiger Disziplinstrang später als in Deutschland und Österreich. Erst 1968 wurde an der Hochschule St. Gallen ein Extraordinariat für Wirtschaftspädagogik eingerichtet und zwei Jahre später ein wirtschaftspädagogisches Institut gegründet (vgl. Pleiß 1971). Davor lag die Ausbildung der Handelslehrkräfte vorwiegend in der Verantwortung von Professuren der Handelswissenschaften bzw. Betriebswirtschaftslehre. Die pädagogischen Anteile wurden entweder seitens der philosophisch orientierten Pädagogik und/oder der pädagogischen Psychologie beigesteuert oder als fachlich ausgerichtete Unterrichtsmethodik an Lehrbeauftragte aus der Praxis delegiert (vgl. Pleiß 1971). Die Etablierung einer Professur für Wirtschaftspädagogik in St. Gallen mag auch mit dem zusammenhängen, was Gonon & Hägi (2019) als Beginn einer Pädagogisierung der beruflichen Bildung in der Schweiz in den 1960-1970er Jahren bezeichnen. Dem folgte in den 1990er Jahren ein weiterer Schub bis zur vollständigen Integration der beruflichen Bildung in das Schweizer Bildungssystem (ebd.). Doch ähnlich wie in Österreich werden in der Schweiz Handelslehrkräfte vor allem für die höheren Schulen ausgebildet, wie z. B. für die schon Mitte des 19. Jahrhunderts eingeführten Handelsabteilungen als Zweig an den realistischen Gymnasien (vgl. Pleiß 1971, S. 260). Die Ausrichtung auf Maturitätsschulen findet bis heute ihren Ausdruck in der 2007 erfolgten Einrichtung einer Professur für Gymnasial- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Zürich. Allerdings wurde 2004 auch eine Professur für Berufsbildung an der Universität Zürich eingerichtet und es wurden kurzzeitig Lehrkräfte für berufliche Schulen ausgebildet. Die Lehrkräftebildung in der Schweiz wurde jedoch mehrfach reformiert und nunmehr werden Lehrkräfte für die beruflichen Schulen in der Deutschschweiz an drei kantonalen Pädagogischen Hochschulen (Zürich, Luzern, St. Gallen) sowie an der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung (EHB) ausgebildet (vgl. Barabasch & Fischer 2019).

Der wirtschaftspädagogische Zweig der heutigen Sektion kann demnach auf eine hundertjährige Disziplingenese zurückblicken, die sich weitgehend in Anbindung an die wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereiche vollzog. Bis heute sind wirtschaftspädagogische Professuren überwiegend bei den Wirtschaftswissenschaften, und nur an wenigen Standorten, wie z. B. der Universität Kiel oder an der TUM, in der Erziehungswissenschaft angesiedelt. Berufspädagogische Professuren sind dagegen meist den Erziehungswissenschaften zugeordnet. Wie sich die Strukturen mit der Einrichtung von Professuren für Technikdidaktik oder Didaktik beruflicher Fachrichtungen oder für die Sozial- und Gesundheitsberufe an den Universitäten weiterentwickeln, bleibt abzuwarten. Dass die Institutionalisierung von Studiengängen, deren Curricula

bis hin zu Prüfungsordnungen Auswirkungen auf die Etablierung einer Disziplin sowie auf Möglichkeiten der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses hat, untersuchte Ulrich Pleiß detailreich für die Wirtschaftspädagogik in der Schweiz (1971) und in Deutschland (1973). Eine ähnlich konzipierte Studie steht für die Berufspädagogik aus. Es lässt sich allerdings sagen, dass die Berufspädagogik lange Zeit von der Möglichkeit, eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern, weitgehend abgekoppelt blieb (vgl. Zabeck 2013).

Heute mag sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht mehr ausschließlich als „Lehrerbildungsdisziplin“ verstehen, dennoch hängen ihre Stellung und ihre Entwicklungsmöglichkeiten im Wissenschaftssystem noch immer vom beruflichen Bildungssystem und von der Versorgung berufsbildender Schulen mit Lehrkräften ab. Beides bleibt eng gekoppelt an Verberuflichungs- und Professionalisierungsprozesse sowie der gesellschaftlichen Stellung und Wertigkeit von Berufen. Diese Abhängigkeiten offenbaren sich sowohl in der zeitlich versetzten Entwicklung der disziplinären Strukturen (Wirtschaftspädagogik, Berufspädagogik) als auch in den wiederkehrenden Verlagerungsdebatten der beruflichen Lehrkräftebildung an Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften oder Initiativen zur Institutionalisierung bzw. Re-Institutionalisierung der Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen. Betroffen davon sind vor allem die Fachrichtungen, die traditionell der Berufspädagogik zugerechnet werden und ein Nachfrageproblem haben (vgl. z. B. Nickolaus 1996; Sloane 2022). In Deutschland führten die Bemühungen zur Deckung des Lehrkräftebedarfs zu diversen Kooperationen mit Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW), einer Vielfalt von Modellen zum Quereinstieg in die grundständigen Studiengänge, dualen Masterstudiengängen, insgesamt zu einer erheblichen Diversifizierung der Studiengänge (vgl. Trampe & Porcher 2022), ohne dass der Mangelsituation dadurch substantiell abgeholfen wurde (vgl. Weyland & Wittmann 2020). Die Einrichtung berufspädagogischer oder fachdidaktischer Professuren an Hochschulen für angewandte Wissenschaften stellt die Disziplin vor erhebliche Herausforderungen, denn einerseits gilt es diese Professuren in die Sektion einzubinden und nicht zu isolieren, andererseits sind die Möglichkeiten an einer HAW, auch wissenschaftlichen Nachwuchs zu generieren und damit zur Weiterentwicklung der Disziplin beizutragen, begrenzt. Mitunter verschärft sich dadurch auch die Problematik der kleinen, nur mit einer Professur besetzten Standorte, was die Sichtbarkeit der Disziplin im Wissenschaftssystem beeinträchtigt. Blickt man auf die internationale Forschungslandschaft, bedeutet die enge Kopplung an die nationalen Bildungssystemstrukturen im Umkehrschluss, dass es für Vertreter:innen unserer Disziplin eine besondere Herausforderung ist, in Forschung und Lehre sowohl nationale Forschungsbezüge herzustellen als auch die Vernetzung zu internationaler Berufsbildungsforschung in den anderen D-A-CH-Ländern und darüber hinaus zu stärken.

Die Genese der Disziplin der BWP hat somit einen Einfluss auf Rahmenbedingungen an den einzelnen Standorten, auf Möglichkeiten der Nachwuchsentwicklung und damit auch auf die akademischen Zugangswege ihrer Professor:innen und ggf. ihre Sichtweise auf die Disziplin und die Sektion. Nachdem sowohl die akademische Karriere als auch die Sichtweise auf Disziplin und die Integration in die Sektion ein Gegenstand der Interviews mit Professor:innen aus der Sektion war, werden die Interviews nachfolgend daraufhin ausgewertet, inwieweit sich Bezüge zwischen der Disziplingenese und den Karrierewegen zeigen. Zudem wird der Frage nachgegangen, ob sich die segmentäre Entwicklung der Disziplin heute in der Sichtweise der Professuren auf die Disziplin und die Sektion widerspiegelt.

3. Fragestellungen

Sowohl die Disziplingenese als auch die Sektion geben bis zu einem gewissen Grad den strukturellen Rahmen für akademische Karrieren vor. Dennoch ist es unwahrscheinlich, dass die Professor:innen als Mitglieder der Sektion ihre eigenen Karrierewege vor diesem Hintergrund reflektieren und interpretieren. In der Befragung wurde dies nicht explizit angesprochen, daher dienen die Ausführungen zur Disziplingenese lediglich als Hintergrundfolie zur Analyse unserer Interviewdaten. So wollen wir nachzeichnen, ob sich zwischen den Karriereschritten zur Professur, wie sie von den Interviewten selbst beschrieben wurden, und der Disziplingenese Bezüge herstellen lassen. Dabei interessieren vor allem Anlässe, sich für einen Studiengang der Berufs- oder Wirtschaftspädagogik zu entscheiden. Nachdem die Disziplin keine prominente Position im Strauß möglicher Studiengänge an Universitäten hat, ist es naheliegend, dass sich die meisten zunächst für ein Lehramtsstudium und weniger für eine wissenschaftliche Laufbahn entschieden haben. Über die Studienwahl hinaus stellt sich die Frage, ob sie vor oder während des Studiums Interesse an Forschung und einer Tätigkeit im Wissenschaftskontext entwickelten, welche Anstöße es ggf. im Studium dazu gab oder ab welcher Karrierephase (Studium, Promotionsphase, Postdocdoc-Phase) sie eine wissenschaftliche Karriere und Professur systematisch anstrebten.

Weitere Fragen richten sich auf das aktuelle Tätigkeitsfeld der Professor:innen und welche Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitsfeldes besondere Freude machen. Und schließlich war es Ziel, durch die Interviews zu erfassen, inwieweit die Professor:innen sich in der Disziplin und der Sektion eingebunden, mehr noch zugehörig und „beheimatet“ fühlen, wie sich diese Bindung in ihrem beruflichen Alltag zeigt und welche Perspektiven und Hoffnungen sie für die Weiterentwicklung der Disziplin und Sektion hegen; auch ob und in

welchen anderen Scientific Communities sie darüber hinaus aktiv sind. Folgende Forschungsfragen sollen beantwortet werden:

1. Über welche Wege und aufgrund welcher Faktoren und Bedingungen sind Professor:innen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in ihre aktuelle Position/Professur gekommen?
2. Was bereitet den Professor:innen an ihrer aktuellen Tätigkeit besondere Freude?
3. Wie sehr fühlen sie sich in der Disziplin und der DGfE-Sektion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik beheimatet und wie schlägt sich das in ihrem Alltag nieder? In welche weiteren wissenschaftlichen Vereinigungen sind sie eingebunden?
4. Welche Erwartungen und Wünsche haben Professor:innen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik für die Zukunft der DGfE-Sektion?

Gemessen an den von Reinisch (2009, S. 11) entwickelten Parametern für eine wissenschaftssoziologisch inspirierte Analyse zum Zustand der Disziplin und Sektion BWP lässt sich der Fokus unserer Studie der Wissenschaftssozialisation zuordnen. Aspekte des wissenschaftlichen Selbstverständnisses, die in der Disziplin periodisch intensiv diskutiert werden (vgl. z. B. Büchter et al. 2009; Büchter 2017; Zabeck 2013), bleiben zunächst ausgespart. In der Diskussion am Ende werden wir unsere Ergebnisse auch auf die anderen von Reinisch (ebd.) benannten Parameter der Binnenlegitimität beziehen.

4. Methode

4.1 Durchführung der Studie und eingesetzte Instrumente

Für die Studie wurden Leitfadenterviews mit 34 ausgewählten Vertreter:innen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zwischen November 2022 und April 2023 geführt. Bei der Auswahl der Befragten wurde darauf geachtet, die Stichprobenzusammensetzung möglichst nahe an der tatsächlichen Verteilung der Mitglieder der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu orientieren. Es wurden die Variablen Geschlecht, Land (D-A-CH), Status (Juniorprofessur, W2, W3), die Ausrichtung der Professur (WP, BP, TD und Pflege/Soziales) sowie die Art der Hochschule (Universität, PH, FH) berücksichtigt.

Der Interviewleitfaden wurde allerdings nicht in erster Linie auf den oben erläuterten Theoriekontext hin entwickelt, sondern vordergründig mit dem Ziel, die individuelle Beruflichkeit von Professor:innen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu erfassen. Dies erfolgte unter Bezugnahme auf das Konstrukt von Klaus Beck (1997), in einem Beitrag erstmals ausformuliert und in

einer späteren Publikation noch einmal präzisiert (vgl. Beck 2019). In dem für diesen Beitrag relevanten Teil des Interviewleitfadens wurde jedoch eingangs gefragt, welche Wege zur aktuellen Position geführt haben, welche internen und externen Faktoren dafür verantwortlich waren und ab welchem Zeitpunkt eine wissenschaftliche Karriere explizit verfolgt wurde. Dieser Einstieg endete mit der Frage, was den Proband:innen an ihrer Tätigkeit besondere Freude bereitet als ein Indikator für eine (dauerhafte) Tätigkeitsmotivation. Alle Interviews wurden von den Autorinnen geführt. In drei vorgeschalteten Probeinterviews zeigte sich, dass keine Adaption des Leitfadens nötig war, daher werden alle Interviews in die Auswertung einbezogen.

Die Antworten zum Beruflichkeitsbewusstsein sind (noch) nicht vollständig ausgewertet. Im ersten Schritt werden zunächst die Ergebnisse zu den vorausgehend formulierten Forschungsfragen, zur wissenschaftlichen Karriere und mit konkretem Bezug zur Disziplin und Sektion unter der eingangs beschriebenen Erkenntnisperspektive berichtet.

4.2 Beschreibung der Stichprobe

Die Grundgesamtheit der Studie bilden 160 Professor:innen, die als Mitglieder der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Stand Nov. 2022) gelistet sind und sich nicht im Ruhestand befinden, davon sind 57 Prozent männlich und 43 % weiblich. Auf Grundlage der Denominationen ließen sich 65 (41%) der Wirtschaftspädagogik, 25 (16%) der Berufspädagogik, 13 (8%) der Technikdidaktik bzw. Didaktik technischer Fachrichtungen und 21 (13%) dem Bereich GES (Gesundheit/Pflege, Erziehung/Soziales) zuordnen. 35 (22%) Professuren, die anhand der Liste nicht einzuordnen waren, wurden bei der Auswahl der Stichprobe nicht berücksichtigt. Der überwiegende Teil der Professor:innen in der Sektion ($n=142$) ist an einer Hochschule in Deutschland vertreten, zudem 9 in Österreich und 8 in der Schweiz (1).¹ Insgesamt 123 befinden sich an Universitäten, 23 an Fachhochschulen und 8 an Pädagogischen Hochschulen (5).

Die Auswahl der Stichprobe erfolgte im Bemühen, alle Kategorien (Land, Denomination, Hochschule und Geschlecht) adäquat zu repräsentieren. Auch eine ausgewogene Verteilung von dienstälteren und jungen Kolleg:innen wurde angestrebt. Bei der Realisierung der Stichprobe kam es aufgrund der Zugänglichkeit bzw. Bereitschaft zur Teilnahme zu kleineren Verschiebungen. Von den 34 Teilnehmer:innen der Studie sind 14 Personen weiblich und 20 männlich. Die Altersspanne reicht von 35 bis 61 Jahren ($M=48,79$, $SD=8,37$). 14 Teilnehmer:innen geben an, Wirtschaftspädagogik studiert zu

1 Nachfolgend wird die Anzahl fehlender Werte jeweils in Klammer angegeben.

haben, 12 studierten Lehramt für berufsbildende Schulen, die meisten davon technische Fachrichtungen (u. a. Ingenieurpädagogik, Technikpädagogik etc.), zwei die Fachrichtung Pflege. Vier studierten ohne Lehramtsbezug, entweder Berufspädagogik, Erwachsenenbildung, Sozial- oder Wirtschaftswissenschaften bzw. eine Ingenieurwissenschaft (2). Die Promotion erfolgte in 12 Fällen in Wirtschaftspädagogik, in 12 Fällen in Berufspädagogik, in drei Fällen in Berufs- und Wirtschaftspädagogik, einmal in Technikdidaktik, ansonsten in einer Bildungs-, Sozial-, Wirtschafts- oder Ingenieurwissenschaft. 14 der Proband:innen sind habilitiert, bei 15 ist dies nicht der Fall (5).

Von den 34 Teilnehmer:innen absolvierten acht einen Vorbereitungsdienst für das Lehramt (5). Eine abgeschlossene Berufsausbildung liegt in 15 Fällen vor, 19 sind ohne Berufsausbildung in das Studium eingemündet. Die aktuelle Professur ist bei 11 Teilnehmer:innen in der WP verortet, bei 15 in der BP, bei 4 in der Technikdidaktik und bei 3 in der Pflege (1). 26 Professuren sind an Universitäten angesiedelt, 3 an Fachhochschulen und 4 an Pädagogischen Hochschulen (1), 30 der Hochschulen sind staatlich, eine ist privat (3). 28 lehren an Hochschulen in Deutschland, 2 in Österreich und 2 sind in der Schweiz angesiedelt (2). Von den 34 Kolleg:innen sind 13 an Standorten mit drei und mehr BWP-Professuren tätig, 10 sind an ihrer Hochschule allein vertreten, acht an Standorten mit noch einer weiteren BWP-Professur (3).

Die Proband:innen sind sehr unterschiedlich lange in der Professur, die Zeitdauer variiert zwischen knapp einem und 17 Jahren. Neben zwei Juniorprofessuren (W1) sind weitere acht W2- und 15 W3-Professuren in der Stichprobe vertreten (9). Von den Befragten haben 27 eine unbefristete und drei eine befristete Professur inne (4). In 15 Fällen ist die aktuelle Professur auch die erste Professur, in 18 Fällen trifft dies nicht zu (1).

4.3 Kodierung der Interviews und Auswertung der Daten

Die Interviews wurden über Zoom geführt, aufgezeichnet und danach transkribiert und anonymisiert. Für die Kodierung wurde ein Leitfaden entwickelt. Nachstehend sind die genutzten Kategorien, ihre Definitionen, ihre Ausprägungen und Ankerbeispiele (in Ausschnitten) skizziert. Die in diesem Beitrag ausgewerteten Kategorien wurden induktiv aus den Interviewtranskripten erschlossen. Eingangs wurden drei Interviews von allen Autorinnen unabhängig voneinander kodiert, dann gemeinsam besprochen und konsensuell die Kodierung festgelegt. Der Kodierleitfaden wurde – wo nötig – adaptiert. Für den weiteren Verlauf wurde jede:r Proband:in von einer Person kodiert.

Die nachstehende Übersicht zeigt die Auswahl der Kategorien, Definitionen und Ankerbeispiele, die für den vorliegenden Text zur Beantwortung der Forschungsfragen genutzt wurden.

Tab. 1: Kodierleitfaden

Kategorienname	Definition der Kategorie	Ankerbeispiele
Gründe für die Wahl des entsprechenden Studiums	Die nachfolgend angeführte Kategorie zur Studienwahl stellen (in Ausschnitten) die aus den Transkripten erschlossenen Gründe für die Wahl eines bestimmten Studiums dar: 1) Inhaltliches Interesse an der beruflichen Fachrichtung 2) Inhaltliches Interesse am Unterrichtsfach/Zweifach 3) Interesse an (berufs-) bildungswissenschaftlichen Fragestellungen ... 4) Biografische Begründung des Interesses, z. B. Eltern in der Wirtschaft tätig 5) Interesse am Lehramt ...	1) <i>Ich habe mich schon immer für Technik/Wirtschaft/etc. interessiert.</i> 2) <i>Ich habe mich für Mathematik immer schon interessiert.</i> 3) <i>Ich habe mich für Psychologie immer schon interessiert.</i> 4) <i>Ich habe familiär ziemlich starke Hintergründe in der Wirtschaft.</i> 5) <i>Ich wollte schon immer Lehrerin werden.</i>
Zeitpunkt der Entscheidung für eine akademische Karriere	Hier wird kodiert, zu welchem Zeitpunkt die Entscheidung für eine akademische Karriere gefallen ist [Studium (1), Tätigkeit als wiss. Mitarbeiter:in (2), Postdoc-Phase (3)]	1) <i>Als ich Person x in der Vorlesung gesehen habe, wusste ich, das will ich machen.</i> 2) <i>... und spätestens dann, als ich auf der Doktorandenstelle war, da war klar, das würde ich auch gerne weiterhin machen.</i> 3) <i>Nach der Promotion habe ich mich entschieden, weiterzumachen.</i>
Entscheidung für eine akademische Karriere geplant/eher ungeplant	Hier wird für die verschiedenen Phasen kodiert, ob die jeweilige Entscheidung geplant war oder eher über Gelegenheiten/externe Anstöße zustande kam [geplant (1) vs. Gelegenheit/externer Anstoß (2)]	1) <i>Mein Nachbar war Wissenschaftler, das fand ich gut und das wollte ich auch werden.</i> 2) <i>Also ich würde sagen, so stark geplant war es nicht, auf die Idee bin ich gekommen, als man mir eine Promotionsstelle angeboten hat.</i>
Gründe für das Interesse an einer wissenschaftlichen Karriere bzw. Tätigkeit in der Wissenschaft	Hier werden verschiedene Gründe für die Wahl/die Aufrechterhaltung der akademischen Karriere (zu den verschiedenen Übergängen (Studienwahl, Entscheidung für die Promotion, Entscheidung für eine Postdoc-Stelle, Entscheidung für die Professur) kodiert, wie z. B. Interesse an der Forschungstätigkeit durch Forschungserfahrung oder Freude am Prozess des Erkenntnisgewinns/am Nachdenken über Dinge.	Zum Beispiel im Übergang Studium/Promotion: <i>Wir hatten sehr viele Forschungsmodule im Studiengang und es hat einfach sehr viel Spaß gemacht, sich in die Sache rein zu lesen, sich neu Gedanken zu machen, was man weiter verarbeiten könnte.</i>

<i>Sinnkognition/Freude</i>		
Sinnkognition, speziell Freude	Hier wird kodiert, was die Proband:innen auf die Frage danach, was ihnen am meisten Freude macht, spontan antworten. Jede Nennung erhält eine Kodierung: Lehre, Forschung, Nachwuchsförderung, Selbstverwaltung, Autonomie, Gestaltung, Team/Netzwerk.	<i>Für mich ist die Lehre der Bereich, der mir besonders viel gibt. Wenn ich sehe, was ich da bewegen kann, wie viel Impact das hat.</i>
<i>Verhältnis zur Disziplin</i>		
Disziplin als „Heimat“	Hier werden Ausprägungen kodiert, wie sehr sich die Proband:innen in der Disziplin zuhause fühlen (sehr, ein bisschen, eher nicht, nicht).	<i>Ja, absolut, die Wirtschaftspädagogik ist meine Heimat (= sehr).</i>
Sektion als „Heimat“	Hier werden Ausprägungen kodiert, wie sehr sich die Proband:innen in der Sektion zuhause fühlen (sehr, ein bisschen, eher nicht, nicht).	<i>Ganz klar – die BWP-Sektion ist meine wissenschaftliche Heimat. Mein Chef sagte immer, ich sei fast mit der BWP verheiratet (= sehr).</i>
Sektion im Alltag	Hier wird kodiert, wie sich die Verbundenheit mit der Sektion im Alltag niederschlägt, z. B. über Gutachten für das Jahrbuch, Mitarbeit bei der Entwicklung des Basiscurriculums, dessen Anwendung, Tagungsbesuche, Organisation einer Tagung.	<i>Ich habe mich bei der Gestaltung der berufspädagogischen Studiengänge an unserem Standort am Basiscurriculum orientiert.</i>
Weitere Scientific Communities	Hier wird kodiert, in welche weiteren wissenschaftlichen Gemeinschaften die Probanden eingebunden sind (AEPF, GEBF, EARLI, AERA, ECER, WERA ...)	<i>Nennung der jeweiligen Community</i>
Perspektiven/Wünsche für die Disziplin	Hier werden alle Wünsche für die Weiterentwicklung der Disziplin kodiert, z. B. (mehr) kritischer Diskurs, (mehr) inhaltliche Diskurse, Sichtbarkeit, Aufgeschlossenheit gegenüber unterschiedlichen Perspektiven und Zugängen.	<i>Ich wünsche mir auf den Tagungen konstruktivere inhaltliche Diskurse und würde mich dafür einsetzen, dass Formate gestärkt werden, die intensivere und auch längere Fachdiskurse ermöglichen.</i>

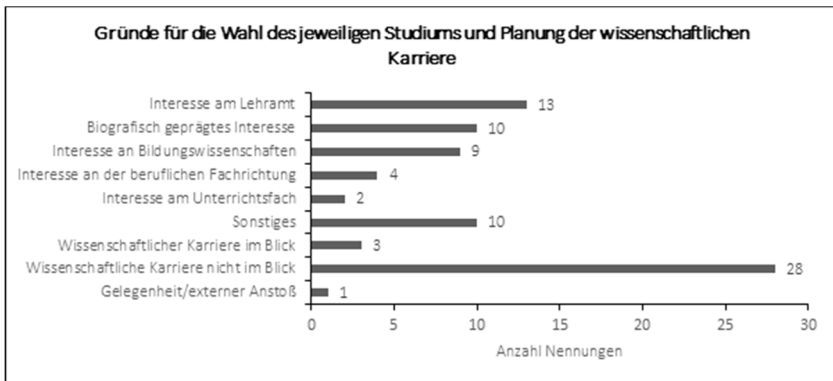
5. Ergebnisse

Für die Auswertung werden jeweils Häufigkeitsausprägungen der identifizierten Kategorien berichtet und analysiert.

Forschungsfrage 1: Über welche Wege und aufgrund welcher Faktoren und Bedingungen sind Professor:innen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in ihre aktuelle Position/Professur gekommen?

Im Folgenden werden die Häufigkeiten der Nennung verschiedener Gründe für die Entscheidung für die jeweils nächste Stufe der wissenschaftlichen Karriere mit Blick auf die Übergänge (1) Schule – Studium, (2) Studium – Promotion, (3) Promotion – Postdoc-Phase und (4) Postdoc-Professur präsentiert. Für alle Phasenübergänge wird zudem angegeben, wie viele der Befragten bei der jeweiligen beruflichen Entscheidung eine wissenschaftliche Karriere bereits im Blick hatten.

Abb. 1: Übergang Schule – Studium (Mehrfachnennungen möglich)



Der am häufigsten genannte Grund für die Aufnahme des berufs- bzw. wirtschaftspädagogischen Studiums ist das Interesse am Lehramt (13 Nennungen), dicht gefolgt von biografisch geprägten Interessen (10 Nennungen) und Interesse an Bildungswissenschaften (9 Nennungen). Fachinteresse (berufsbezogenes Fach) und Interesse am Unterrichtsfach wird eher selten genannt (4 bzw. 2 Nennungen). Einige wenige Proband:innen ziehen schon bei der Studienwahl eine wissenschaftliche Laufbahn in Betracht (3 Nennungen), die meisten haben aber noch keine wissenschaftliche Karriere im Blick (28 Nennungen). Drei Personen, die schon im Studium eine wissenschaftliche Karriere anvisierten, studierten nicht Lehramt, sondern Berufspädagogik als Fach. Bei einer Person basiert die Wahl des Studiums bereits auf einem externen Anstoß, den Schritt in die Wissenschaft zu gehen. Zudem gibt es in der Kategorie „Sonstige“ Nennungen, wie z. B. die Polyvalenz des Abschlusses als Grund für die Studienentscheidung oder dass man verschiedene fachliche Interessen (z. B. Wirtschaftswissenschaften und eine Sprache oder Technik und Psychologie) kombinieren kann. Die Nennungen unter „Sonstige“ lassen sich nicht zu weiteren Katego-

rien zusammenfassen, was zeigt, dass neben den genannten Gründen verschiedene andere Aspekte eine Rolle spielen können.

Abb. 2: Übergang Studium – Promotion (Mehrfachnennungen möglich)

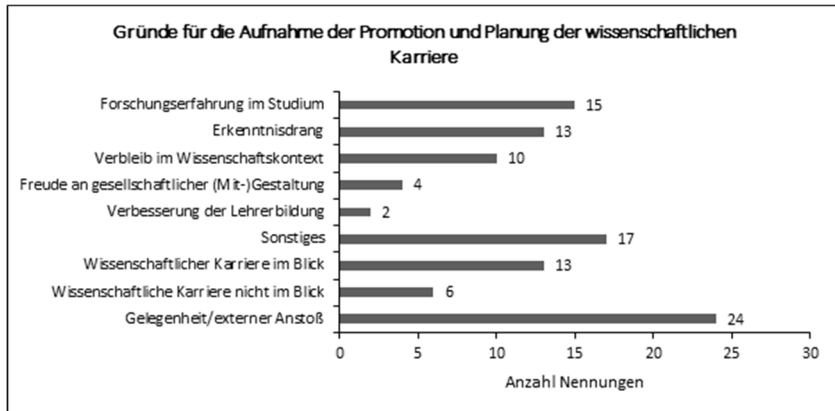
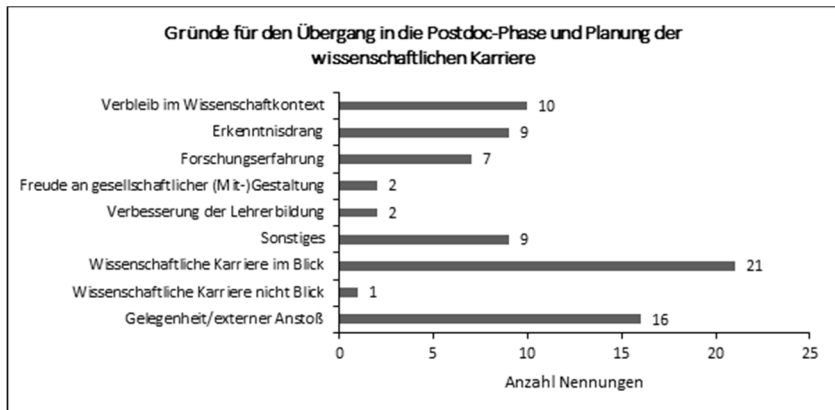


Abb. 3: Übergang Promotions- zur Postdoc-Phase (Mehrfachnennungen möglich)

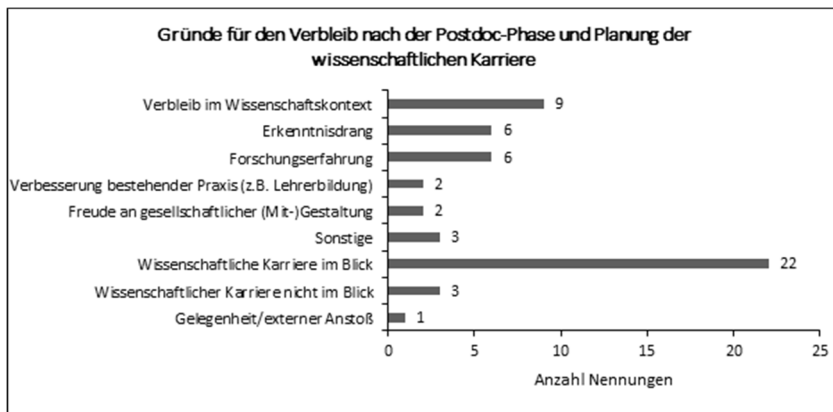


Den Grund für die Entscheidung, zu promovieren bzw. eine Doktorandenstelle anzutreten, begründen die meisten mit Forschungserfahrungen im Studium (oft in der Phase der Abschlussarbeit) (15 Nennungen) oder mit Erkenntnisdrang (13 Nennungen). Einige wenige Proband:innen nennen auch die grundsätzliche Freude an der Gestaltung (z. B. der Gesellschaft, 4 Nennungen) oder den Wunsch, die Lehrerbildung zu verbessern (2 Nennungen) als Grund für den Promotionsstart. Ungefähr ein Drittel der Proband:innen (10) begründen den Übergang in die Promotionsphase mit dem Wunsch, im Wissenschaftskontext

bleiben zu wollen, ohne dabei schon eine Professur anzustreben. Erkennbar ist hier, dass nun deutlich mehr Personen eine wissenschaftliche Laufbahn in Betracht ziehen bzw. diese planen als bei der Wahl des Studiums (13 vs. 3). Bei 24 Personen wird der Schritt in die Promotion durch einen externen Anstoß ausgelöst oder unterstützt. Nur 6 der Befragten geben an, eine wissenschaftliche Karriere bei Antritt der Promotionsstelle überhaupt nicht im Blick gehabt zu haben.

Insgesamt gehen die Nennungen zu den verschiedenen Kategorien zurück. Dies ist wohl darauf zurückzuführen, dass die Proband:innen sich im Interview nicht gerne wiederholen wollten. Dennoch bleibt ein ähnliches Verhältnis zwischen den Kategorien: Wie an der Schwelle zur Promotion gehören Forschungserfahrung und Erkenntnisdrang zu den am häufigsten genannten Kategorien. Weiterhin äußern rund 1/3 der Proband:innen als Grund für diesen Schritt den Wunsch, im Wissenschaftskontext zu bleiben. Viele planen nun auch (soweit möglich) eine wissenschaftliche Karriere bzw. haben diese explizit im Blick (21 Nennungen). Bei ca. der Hälfte der Proband:innen tragen jedoch auch externe Gelegenheiten/Anstöße zu dieser Karriereentscheidung bei (16 Nennungen). Nur eine Person gibt an, eine wissenschaftliche Karriere (noch) nicht im Blick gehabt zu haben.

Abb. 4: Übergang Postdoc zur Professur (Mehrfachnennungen möglich)

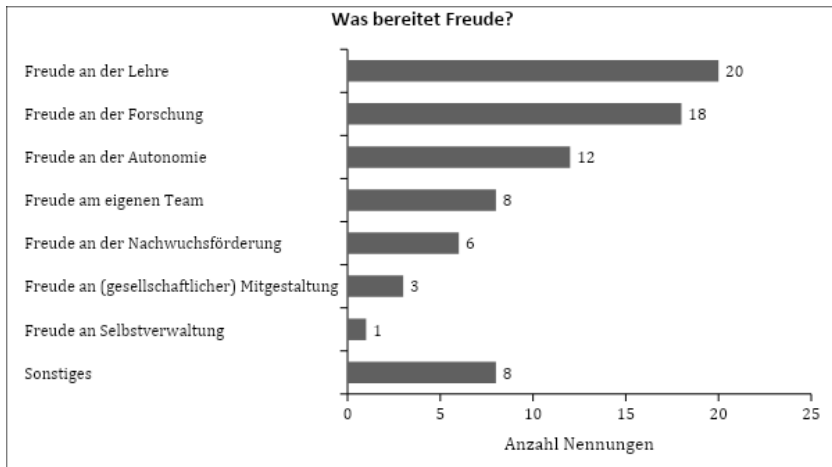


Die Anzahl der Nennungen zu den einzelnen Gründen nimmt weiterhin ab (s. o.). Für diese Phase geben nun rund 2/3 der Proband:innen an, die wissenschaftliche Karriere explizit im Blick gehabt zu haben (22 Nennungen). Hier spielen externe Anstöße nur noch eine untergeordnete Rolle. Eine Person gibt weiterhin an, eigentlich keine wissenschaftliche Karriere im Blick gehabt zu haben. Auch in dieser Phase nehmen die Forschungserfahrung und der Erkenntnisdrang eine zentrale Rolle ein, ebenso der Wunsch nach Verbleib im Wissenschaftskontext.

Forschungsfrage 2: Was bereitet den Professor:innen an ihrer aktuellen Tätigkeit besondere Freude?

Kodiert wurden hier die spontanen Nennungen auf die Frage, was den Befragten an ihrer aktuellen Tätigkeit besondere Freude bereitet. Dabei wurden auch Mehrfachnennungen berücksichtigt.

Abb. 5: Welche beruflichen Merkmale bereiten Professor:innen Freude?



Hier zeigt sich ein klares Bild: Die Befragten heben spontan überwiegend drei Aspekte hervor: die Freude an der Lehre (20 Nennungen), an der Forschung (18 Nennungen) und an der mit der Professor:innenrolle verbundenen Autonomie (12 Nennungen). Auch die Kooperation mit dem eigenen Team (8 Nennungen) bzw. die Nachwuchsförderung (6 Nennungen) erweisen sich als zentrale Quellen von Freude. Eine untergeordnete Rolle spielt hier die Selbstverwaltung, auch wenn sie einen substantiellen Teil der Tätigkeit einnimmt.

Forschungsfrage 3: Wie sehr fühlen sie sich in der Disziplin und der DGfE-Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik beheimatet und wie schlägt sich das in ihrem Alltag nieder? In welche weiteren wissenschaftlichen Vereinigungen sind sie eingebunden?

Die Aussagen der Proband:innen, inwieweit sie sich beheimatet fühlen, wurden auf einer Skala von 3 (sehr) über 2 (ein bisschen) und 1 (eher nicht) bis 0 (nicht) kodiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Professor:innen im Mittel in der Disziplin (Mittelwert = 2.86) stärker beheimatet fühlen als in der Sektion (Mittelwert = 2.51). Bei den Aussagen zur Sektion ist auch eine größere Spannweite

zu finden. Während es keine Personen gibt, die sich nicht in der Disziplin beheimatet fühlen, ist das in der Sektion mindestens einmal der Fall.

Tab. 2: Wahrnehmung von institutioneller Einbindung

Beheimatet in der Disziplin/der Sektion	Min	Max	Mittelwert	Std. Abweichung
Disziplin als Heimat (N = 29)	1	3	2.86	0.441
Sektion als Heimat (N = 31)	0	3	2.51	0.769

Die Verbindung zur Sektion zeigt sich im Alltag der Befragten in vielfältiger Weise, insbesondere werden Tagungen besucht (22 Nennungen) und mit Kolleg:innen kooperiert (14 Nennungen). Vereinzelt wird auch genannt, dass Gutachten für das Jahrbuch, die ZBW oder die bwp@ erstellt werden (2 Nennungen), beim Basiscurriculum mitgearbeitet wurde (2 Nennungen) sowie das Basiscurriculum am eigenen Standort umgesetzt wird (4 Nennungen) oder eine Sektionstagung organisiert (2 Nennungen) oder im Vorstand mitgearbeitet wird/wurde (4 Nennungen). Weiteres vielfältiges Engagement ist in der Kategorie „Sonstiges“ abgebildet.

Mit Blick auf die Einbindung in weitere wissenschaftliche Gesellschaften wird am häufigsten die Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), die European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) und das Journal of Vocational Education & Training (JVET) inklusive damit verbundener Konferenzen genannt.

Forschungsfrage 4: Welche Erwartungen und Wünsche haben Professor:innen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik für die Zukunft der DGfE-Sektion?

Als Wunsch oder Perspektive wird angeführt, dass sich der Wissenskörper der Disziplin weiterentwickeln möge (8 Nennungen), die Sektion mehr Sichtbarkeit (auch international) bekäme (7 Nennungen) und eine verbesserte und gezieltere Nachwuchsförderung umgesetzt würde (7 Nennungen). Mit jeweils 5 Nennungen wird gewünscht, dass es – z. B. auf den Tagungen – mehr inhaltliche Diskurse geben sollte, dass mehr Aufgeschlossenheit gegenüber verschiedenen Perspektiven und Forschungszugängen gezeigt würde und dass der Diskurs und das Miteinander wertschätzender werden. Die übrigen Nennungen (insgesamt 8) verteilen sich auf den Wunsch nach mehr kritischem Diskurs in der Sektion, nach mehr Orientierung nach innen und außen sowie nach mehr Internationalisierung.

6. Diskussion

Abschließend soll nun auf alle fünf Analyseperspektiven von Reinisch (2009, S. 11 f.) Bezug genommen werden, um die Ergebnisse unserer Untersuchung im Hinblick auf den Stand der Disziplin und Sektion zu diskutieren. Im Einzelnen sind dies folgende Aspekte: die Kohärenz der Disziplin BWP, das Selbstverständnis im Hinblick auf die Dimensionen „Objektbereich“ und „Weltbild“ sowie im Hinblick auf Zieldimensionen des wissenschaftlichen Tuns, die Frage des Selbsterhalts durch die „Wissenschaftssozialisation“ der nachfolgenden Generation an Wissenschaftler:innen der BWP sowie die Außenlegitimation. Nachdem die wissenschaftlichen Karrierewege der Befragten hier im Zentrum stehen, soll abweichend von Reinisch mit dem Aspekt „Wissenschaftssozialisation“ gestartet werden. Was sich inhaltlich auf Grundlage der Ergebnisse zu den weiteren Aspekten extrahieren lässt, wird nachfolgend diskutiert. Am Schluss versuchen wir eine Einschätzung zur Außenlegitimität der Disziplin abzugeben.

6.1 Wissenschaftlichen Sozialisation der BWP-Professor:innen

Aufgrund der Ergebnisse kann festgehalten werden, dass sich die wissenschaftlichen Karrieren der Professor:innen vor allem aus der Disziplin heraus entwickelt haben. Lediglich in drei Fällen ist der Zugang zur Disziplin von extern erfolgt (Erwachsenenbildung, Sozial-/Wirtschaftswissenschaft, Ingenieurwissenschaft). Die Meisten hatten sich zunächst für ein Studium mit Lehramtsoption an berufsbildenden Schulen entschieden (Lehramt an beruflichen Schulen oder Wirtschaftspädagogik). Nur zwei wählten Berufspädagogik als Hauptfach im Magisterstudium und schlossen damit von Beginn an die Option Schuldienst aus. Bei der Wahl von Wirtschaftspädagogik sind wegen der Polyvalenz keine Deutungen möglich. Die Tatsache, dass es der BWP gelingt, ihren „Nachwuchs“ fast ausschließlich über Lehramtsstudiengänge zu gewinnen, ist ein gutes Ergebnis, darin liegen allerdings auch Herausforderungen, auf die schon Reinisch (2009, S. 11 f.) verweist. Im Lehramtsstudium ist für eine intensive Auseinandersetzung mit den disziplinären Grundlagen der BWP nur ein geringer Studiumumfang vorgesehen. Daher ist es fraglich, ob in dieser Zeit das Basiscurriculum der Sektion in seiner ganzen Breite in der wünschenswerten Tiefe vermittelt werden kann. Um dies zu erreichen, müssten zudem auch die Professor:innen der BWP in der Lage sein, diese Breite in Forschung und Lehre abzudecken, schließlich gibt es einige Standorte, an denen die BWP

mit nur einer oder zwei Professuren vertreten ist. In unserer Stichprobe trifft das auf die Mehrheit zu. Eine disziplinäre Sozialisation wird aber auch durch die zunehmende Standardisierung und Zentralisierung der Lehrkräftebildung an den Hochschulstandorten begrenzt. Reinisch schlägt daher vor, die Disziplin möge sich auf ein „Aufbaucurriculum“ für ihre Doktorand:innen verständigen, um über eine „sorgfältige und intensive Bearbeitung der begrifflichen und konzeptionellen disziplinären Grundlagen“ die Entwicklung eines „disziplinären Blicks“ (ebd., S. 12) zu gewährleisten; ein Vorschlag, der aufgegriffen werden sollte, wenngleich an unseren Standorten kaum die „kritische Masse“ für die Einrichtung von Graduiertenschulen vorhanden ist. Aber dies wäre ggf. auch eine Anregung zur standortübergreifenden Gründung solcher Schulen, um die Qualifizierung von jungen Wissenschaftler:innen für unsere Disziplin systematischer anzugehen.

Interessant ist der Befund, dass zu Beginn des Studiums nur drei Befragte eine wissenschaftliche Karriere anvisierten, während die Mehrheit das Studium aufnahm, ohne die Option, im Wissenschaftssystem zu bleiben, im Blick zu haben. Dies führt zur Frage, ob unsere Studiengänge in Folge des deutlichen Fokus auf die Lehrkräftebildung wissenschaftlich ambitionierte Studierende weniger anziehen. Die Einrichtung disziplinär orientierter Studiengänge parallel zum Lehramt könnte daher für die BWP eine relevante strategische Option sein. Der Studiengang Wirtschaftspädagogik ist durch die polyvalente Ausrichtung, die hohe Affinität zur Fachwissenschaft sowie die problemlose Integration der Fachdidaktik im Vorteil. Bei Lehramtsstudiengängen der technischen Fachrichtungen ist die Affinität von Berufspädagogik und den beruflichen Fächern geringer, das Fächerspektrum ist zudem sehr breit, die Fachdidaktik lässt sich daher nur bedingt in die Berufspädagogik integrieren. Studierenden mit Interesse an einer Vertiefung in der Berufspädagogik kann durch zusätzliche Studienangebote eine tiefgründigere Auseinandersetzung mit der Disziplin offeriert werden, als dies im Lehramtsstudium möglich ist. An einigen Standorten, wie z. B. Stuttgart und Hannover, wird Berufspädagogik auch seit längerem als Studienfach angeboten. Die Realisierung eines attraktiven Angebots ist allerdings davon abhängig, ob ein Standort mit ausreichend Professuren ausgestattet ist.

Ungeachtet dessen zeigen die Ergebnisse, dass trotz beschränkter Studienanteile die meisten wissenschaftlichen Karrieren aus dem Lehramtsstudium hervorgegangen sind, wenngleich das Studium nicht mit dem Ziel einer wissenschaftlichen Karriere begonnen wurde. Häufig berichten Befragte, dass Forschungserfahrungen im Studium ihr Interesse an Wissenschaft erst entfacht hätte, was deutlich für die Heranführung angehender Lehrkräfte an Forschung spricht. Doch wenngleich das Interesse am wissenschaftlichen Forschen bzw. am Wissenschaftsbetrieb geweckt wird, ist die wissenschaftliche Karriere kein Selbstläufer. Impulse und Bestärkung von außen sind wichtig, wie sich beispielsweise in Aussagen zeigt, wie „man musste [bei beruflichen Entscheidun-

gen] immer das Ziel im Auge haben, aber es gab auch immer wieder externe Anstöße und Gelegenheiten, die Entscheidungen beeinflusst haben“. Der hohe Anteil derjenigen, bei denen vor allem die direkte persönliche Ansprache durch Dritte ausschlaggebend für den Übergang in die Promotion oder für den Übergang von der Promotion in die Postdoc-Phase war, spricht ebenfalls für die Relevanz eines aktiven Bemühens um den wissenschaftlichen Nachwuchs. Wenn Max Weber 1919 in seiner Rede zur „Wissenschaft als Beruf“ den Weg zur Professur als „Hazard“ bezeichnet (2002, S. 477) und darauf verweist, dass sich die Lebensziele und Arbeitswerte der „Jugend“ verändert hätten, weshalb fraglich sei, wer sich künftig noch diesem Hazard aussetzen wird (S. 481 ff.), so lässt sich sagen, dass sich daran bis heute wenig geändert hat. Angesichts der demografischen Entwicklung sollte sich die Disziplin künftig um eine systematische Förderung der „Wissenschaftssozialisation“ bemühen.

6.2 Selbstverständnis der BWP-Professor:innen hinsichtlich „Objektbereich“ und „Weltbild“

Die Kolleg:innen wurden im Interview weder gebeten, sich paradigmatisch einzuordnen oder zum Gegenstandsfeld bzw. Objektbereich der Disziplin befragt. Mit „Weltbild“ ist das (berufsbildungstheoretische) Selbstverständnis angesprochen (Reinisch 2009, S. 8), d. h., mit welcher „Brille“ das Gegenstandsfeld analysiert wird. Berufsbildungstheoretische Positionierungen waren ebenfalls nicht Inhalt der Interviews. Daher können wir lediglich ausgehend von den Interviewaussagen vorsichtige Deutungen wagen.

Dass die meisten am Anfang ihrer Karriere sich für ein lehramtsbezogenes Studium entschieden, lässt eine „pädagogische Brille“ erwarten. Auch der Befund, dass auf die Frage, was besondere Freude an der Tätigkeit bereitet, am häufigsten die Lehre sowie nicht selten die Förderung des wissenschaftlichen „Nachwuchs“ genannt wurden, lässt auf einen pädagogischen Habitus schließen. Hier zeigen sich gewisse Abweichungen zum Narrativ, dass den Wissenschaftler:innen die Lehre eher eine Last sei, wobei nicht von der Hand zu weisen ist, dass großes Engagement in der Lehre der wissenschaftlichen Reputation nicht gerade zuträglich ist. Es wäre ggf. zu prüfen, ob sich die BWP-Professor:innen durch eine stärkere Orientierung auf Lehre auszeichnen, was sowohl „Segen“ als auch „Fluch“ sein könnte. Unsere Ergebnisse lassen allerdings zu keinem dieser Aspekte belastbaren Aussagen zu.

6.3 Selbstverständnis hinsichtlich der Ziele des wissenschaftlichen Tuns

Mit dem von Reinisch (2009, S. 10) adressierten Aspekt des wissenschaftlichen Selbstverständnisses wird eine systematische Dimension tangiert, die u. E. weiter greift als die aktuelle Diskussion um die „Third Mission“ von Wissenschaft. Eine Disziplin wie die BWP, mit einem hochdynamischen und gesellschaftspolitisch relevanten Gegenstandsfeld, muss einerseits in der Lehre eine Balance zwischen Professionalisierung und Wissenschaftsorientierung finden, besonders bei Lehrkräften, die später selbst in der Lage sein sollten, berufliche Handlungskompetenz zu fördern bzw. zu professionalisieren. Zudem muss sie auch in der Forschungsausrichtung eine Balance zwischen dem Reagieren auf aktuelle gesellschaftliche Problemstellungen und einer systematischen Theorieentwicklung finden. Kurz gesprochen geht es um die Theorie-Praxis-Relationierung bis hin zu Kontroversen um angewandte Entwicklungsforschung versus Grundlagenforschung. Auch dahingehend können wir die bislang vorliegenden Ergebnisse nur vorsichtig deuten, indem wir die Antworten darauf, was besondere Freude an der Tätigkeit bereite, als Indikator nehmen. So wurde auf diese Frage neben Freude an der Lehre fast genauso häufig Forschung als eine zentrale Quelle der Freude genannt. Die Autonomie auf einer Professur betonen ebenfalls einige als etwas, dass sie sehr genießen. Auch wünschen sich die einen oder anderen, die Disziplin möge sich in Zukunft intensiver mit der Weiterentwicklung und -konsolidierung ihres zentralen Wissenskorporus befassen. Eine höhere Sichtbarkeit der Disziplin über den nationalen Kontext hinaus wird ebenfalls als wichtig erachtet. Wenngleich sich diese Aussagen nicht valide hinsichtlich des wissenschaftlichen Selbstverständnisses deuten lassen, klingt darin an, dass einige BWP-Professor:innen die Außenlegitimation unserer Disziplin nicht primär darin sehen, dem System vor allem Lehrkräfte zu „liefern“.

6.4 Zur Kohärenz in der BWP

Der Zusammenschluss vor 50 Jahren war wohl eher eine Vernunftheirats als eine „Liebesheirat“ (Reinisch 2009, S. 5 f.; Büchter 2017, S. 14 f.). Hinweise auf „Nachwehen“ des Zusammenschlusses oder Zweifel daran, die in den 1990er Jahren noch zu Disputen führten (Reinisch 2009, S. 6), sind aber in den Interviews keine zu finden. Der Blick ist vielmehr auf die Zukunft gerichtet, Scheidungswünsche wurden nicht geäußert. Dass sich manche Kolleg:innen in den Gesprächen ausschließlich auf die Wirtschaftspädagogik oder ausschließlich auf die Berufspädagogik beziehen, ist wohl vielmehr Folge der Wissenschafts-

sozialisation als eine bewusste Abgrenzung zum jeweils anderen Disziplinstrang. Die Frage, ob sie sich in der Disziplin/Sektion beheimatet fühlen, wird von den Kolleg:innen in der Regel bejaht. Dabei wurde selten eine Abgrenzung zwischen Disziplin und Sektion BWP vorgenommen. Allein deshalb war der Zusammenschluss ein Meilenstein, bietet doch vor allem die Sektion ein Forum für den innerdisziplinären Diskurs und das Kennenlernen der jeweiligen Perspektiven.

Die Zugehörigkeit zur Sektion zeigt sich im Alltag der Kolleg:innen vor allem über die Teilnahme an den Jahrestagungen und Kooperationsnetzwerken, aber auch in Aufgaben, die für die Sektion übernommen werden. Kritik wird meist in Verbindung mit konstruktiven Ideen und Wünschen artikuliert, was als Indiz dafür interpretiert werden kann, dass sich die Mitglieder Gedanken über die Weiterentwicklung der Sektion sowie der Disziplin als BWP machen. Gewünscht werden die

1. Weiterentwicklung und -konsolidierung des zentralen Wissenskorpus unserer Disziplin,
2. idealerweise gepaart mit kritisch-konstruktiver fachlicher Auseinandersetzung,
3. mit wertschätzender Haltung und konstruktivem Feedback,
4. mit Offenheit gegenüber unterschiedlichen Positionen, Forschungsschwerpunkten sowie forschungsmethodischen und wissenschaftstheoretischen Zugängen,
5. unter Nutzung der Potenziale interdisziplinärer und internationaler Perspektiven,
6. mit dem Ziel des Erkenntnisgewinns und Impulsen zur Gestaltung gesellschaftlich relevanter Themen sowie im Besonderen der Berufsbildung.

Doch auch Entwicklungen, denen schon Reinisch eine „Zentrifugalkraft“ (S. 6 f.) zusprach, finden sich in den Interviews; wenn zum Beispiel das eigene Forschungsfeld als eher randständig in der Sektion wahrgenommen und der Austausch zunehmend in anderen wissenschaftlichen Communities als in der BWP gesucht wird. Dies betrifft vor allem Themen wie die betriebliche Bildung, internationale Berufsbildungsforschung sowie die Zuordnung als Fach- oder Technikdidaktik und deren Verhältnis zur allgemeinen Technikdidaktik. Hingegen lassen sich den Interviews mit Kolleg:innen des GES-Bereichs keine Aussagen entnehmen, die als Hinweis auf eine unzureichende Integration in die Disziplin kodiert wurden. Dies mag durch den steigenden Anteil an Professuren dieser Berufsfelder in der Sektion begünstigt werden. In Interviews mit Kolleg:innen, die eine Professur an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften innehaben, werden dagegen Überlegungen geäußert, ob und wie sie sich weiterhin mit Forschungsleistungen in der Sektion bzw. auf den Jahrestagungen präsentieren können.

Angesichts der zunehmenden Diversifizierung und des stetigen Wachstums der Disziplin könnte es immer relevanter werden, inwieweit sich die Disziplin

ihres Selbstverständnisses vergewissert bzw. darum ringt, um einerseits innere Kohärenz zu sichern und sich andererseits weiterhin im Wissenschaftssystem behaupten zu können. Der Wunsch nach mehr Zeit und Gelegenheiten für inhaltliche Diskussionen zum Selbstverständnis und zu Perspektiven der Disziplin wird auch in den Interviews wiederkehrend geäußert. Damit sind auch Aspekte der Außenlegitimität der Disziplin angesprochen, die nicht zu unterschätzen sind, sei es in Bezug auf die Verlagerungsdebatte und immer neue Modelle der Lehrkräftequalifizierung, die zu einer weiteren Atomisierung der Standorte beitragen und es erschweren können, Standards zu gewährleisten. Die Reputation einer Disziplin ist aber unmittelbar mit der Qualität ihres Forschungoutputs verbunden. Dies sollte im Bemühen, auf aktuelle Problemlagen zu reagieren, nicht aus dem Blick geraten. Mehr Einblicke in das Selbstverständnis werden sich vermutlich durch die Analyse der Beruflichkeitskognitionen der BWP-Professor:innen zeigen.

Am Ende jedes Forschungsberichts sollten auch die Limitationen benannt werden. Eine wesentliche Limitation ist, dass die Interviews nicht direkt bezogen auf die hier angesprochene Fragestellung konzipiert waren, sondern es sollten vor allem die Beruflichkeitskognitionen der BWP-Professor:innen erfasst werden. Die Fülle an Ergebnissen aus 34 meist über einstündigen Gesprächen hätten aber keinesfalls komplett in diesem Beitrag berichtet werden können. Deshalb entschieden wir uns aus pragmatischen, aber auch inhaltlichen Gründen, zunächst die Karriereentwicklung zu fokussieren und diese vor dem Hintergrund der Disziplingenese auszuwerten. Die Auswertung der Interviews zu den Beruflichkeitskognitionen steht noch aus, wird aber folgen. Eine weitere Limitation, die sich in gewisser Weise aus der ersten Limitation ergibt, ist, dass nicht konkret Benanntes auch der Erhebungsmethode geschuldet sein könnte. Alle Fragen wurden offen gestellt, es wurde im Vorfeld lediglich über Anlass und Intention der Befragung informiert. Es handelt sich daher um spontane Aussagen. Strukturinformationen wurden weitgehend den Websites entnommen und nach den Gesprächen lediglich ergänzt, aber die Korrektheit der Informationen aus den Websites nicht immer systematisch überprüft. Dies ist zeitlichen Restriktionen geschuldet.

Wir möchten uns an dieser Stelle sehr herzlich bei allen befragten Kolleg:innen für ihre Bereitschaft zum Interview bedanken. Die Gespräche waren für uns sehr spannend und zudem eine wunderbare Möglichkeit des kollegialen Austauschs. Wir hoffen, unsere Gesprächspartner:innen haben das Gespräch ebenfalls als so bereichernd erfahren wie die Autor:innen.

Literatur

- 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 Österreich/Spezial*. Online: http://www.bwpat.de/ATspezi-al/aff_mandl_neuweg_ostendorf_schurer_atspezial.shtml (20.12.23).
- Barabasch, A. & Fischer, S. (2019). Die Berufsschullehrpersonenausbildung in der Schweiz und in Deutschland. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Spezial 16: Berufsfelddidaktik in der Schweiz*, Hrsg. v. A. Barabasch & C. Baumeler, 1-21. Online: https://www.bwpat.de/spezial16/barabasch_fischer_spezial16.pdf (20.12.2023).
- Beck, K. (1997). Die Zukunft der Beruflichkeit – Systematische und pragmatische Aspekte zur Gegenwartsdiskussion um die prospektiven Voraussetzungen der Berufsbildung. In M. Liedtke (Hrsg.), *Berufliche Bildung: Geschichte, Gegenwart, Zukunft* (S. 351-369). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, K. (2019). „Beruflichkeit“ als wirtschaftspädagogisches Konzept – ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung. In J. Seifried, K. Beck, B. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability* (S. 19-33). Wiesbaden: Springer.
- Bonz, B. (1995). Lehrerinnen und Lehrer für berufliche Schulen. Wiesbaden: Springer.
- Büchter, K. (2017). Zum Gehalt berufs- und wirtschaftspädagogischer Selbstthematizationen – Rückblick und Ausblick – In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler, (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 11-28). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. Online: [urn:nbn:de:0111-pedocs-184146](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-184146). DOI: 10.25656/01:18414 (20.12.2023).
- Büchter, K., Klusmeyer, J. & Kipp, M. (2009) (Hrsg.). Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, Ausgabe Nr. 16, Juni 2009. Online: <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/16/> (20.12.2023).
- Dorninger, C. & Gramlinger, F. (2019). Österreich (Internationales Handbuch der Berufsbildung). Leverkusen: Budrich.
- Gonon, P. & Hägi, L. (2019). Expansion und Differenzierung der Berufsbildung in der Schweiz (1960-2010). *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*. Ausgabe Nr. 36. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe36/gonon_haegi_bwpat36.pdf (20.12.2023).
- Greinert, W.-D. (2017). Berufsqualifizierung in Europa. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Friese, M. (2018). Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. In M. Friese (Hrsg.), *Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung* (S. 17-44). Opladen: Budrich.
- 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). Frankfurt a. M.: G.A.F.B.-Verlag.
- Herzog, W. & Makarova, E. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. In C. Cramer; J. König; M. Rothland & S. Blömeke

- (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 237-246). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofmann, F., Hagenauer, G. & Martinek, D. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. (S. 227-236). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, F. J. (2006). Wirtschaftspädagogik. In F.-J. Kaiser & G. Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 2. Auflage (S. 485-487). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kipp, M. (2006). Arbeitspädagogik. In F.-J. Kaiser & G. Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 2. Auflage (S. 27-28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nickolaus, R. (1996). Gewerbelehrerbildung im Spannungsfeld des Theorie-Praxis-Problems und unter dem Anspruch divergierender Interessen. Esslingen: DEUGRO.
- Pätzold, G. (2006). Berufspädagogik. In F.-J. Kaiser & G. Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 2. Auflage (S. 155-158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pleiß, U. (1971). Die Entwicklung der Wirtschaftspädagogik in der deutschsprachigen Schweiz. *Die Unternehmung*, 25(3), 259-279. Online: <https://www.jstor.org/stable/24175988> (20.12.2023).
- Pleiß, U. (1973). Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden: Springer.
- Reinisch, H. (2009). Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Anmerkungen aus wirtschaftssoziologisch inspirierter Sicht. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 16, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch_bwpat16.pdf (10.10.2009).
- Sloane, P. F. E. (2022). Vollmundige Alleskönner – Lehrerbildung an Hochschulen für angewandte Wissenschaft (HAW): Was sie behaupten und doch nicht können! *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 118(2), 163-170.
- Sommer, K.-H. (1992). Schulische Berufs- und Wirtschaftspädagogen unter quantitativem und qualitativem Aspekt. In B. Bonz, K.-H. Sommer & G. Weber (Hrsg.), *Lehrer für berufliche Schulen – Lehrermangel und Lehrerausbildung*. [Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 15] (S. 14-72). Esslingen: DEUGRO.
- Tilch, H. (2006). Betriebspädagogik. In F.-J. Kaiser & G. Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 2. Auflage (S. 177-179). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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. Kremer (Hrsg.), *Jahrbuch berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung 2022* (S. 75-88). Opladen: Budrich.
- Weber, M. (1919/2002). Wissenschaft als Beruf. In D. Kaesler (Hrsg.), *Max Weber Schriften 1894-1922*. Stuttgart: Kröner.
- Weyland, U. & Reiber, K. (2013). Lehrer/-innen-Bildung für die berufliche Fachrichtung Pflege in hochschuldidaktischer Perspektive. In U. Faßhauer, B. Fürstenau &

- E. Wuttke (Hrsg.). *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*. (S. 189-202). Opladen: Budrich.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung für berufliche Schulen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. (S. 256-262). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wissenschaftsrat (2020). Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität, Positionspapier (Drs. 8694-20). Köln. Online: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8694-20.html> (20.12.2023).
- Zabeck, J. (2013). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. Detmold: EUSL.

20 Jahre Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Das berufs- und wirtschaftspädagogische Studium zwischen beruflicher Lehrerbildung und disziplinären Standards

Silke Lange, Dietmar Frommberger & Christoph Porcher

1. Einleitung

Die Entstehung und Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) als wissenschaftliche Teildisziplin ist eng an die Entwicklung der beruflichen Lehrerbildung gebunden (vgl. Pleiß 1973). Bis heute wird dieser Zusammenhang an der universitären Lehre deutlich, die einerseits den Anforderungen und Standards der lehramtsbezogenen Ausbildung (vgl. KMK 2018, 2019a, 2019b) und andererseits disziplinären Anforderungen und Standards (vgl. Sektion BWP 2003, 2014) gerecht werden muss. Grundsätzlich kann hervorgehoben werden, dass der Diskurs um die Standardisierung des erziehungswissenschaftlichen Studiums relativ breit geführt worden ist (vgl. z. B. Herzog 2005; Reh 2005; Tippelt 2006; Wigger & Horn 2002), während die Beiträge zum speziellen Studium der BWP stärker an die Standardisierung des beruflichen Lehramtsstudiums bzw. der beruflichen Lehramtsausbildung gebunden sind (vgl. z. B. Beck 2005; Wilbers 2005; Zabeck 1992a). Die Gründe hierfür sind vielfältig. Im Ergebnis lässt sich jedoch bis heute feststellen, dass für ein Studium der BWP bislang kaum eigenständige Studienangebote existieren, die außerhalb der beruflichen Lehrerbildung angesiedelt sind. Für die Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Teildisziplin der BWP liegt hierin eine große Herausforderung und Chance.

2. Methodische Hinweise

Die Rekonstruktion von Entscheidungen und ihrer Entwicklungsprozesse stellt die Forschung vor einige Herausforderungen, da sie, solange sie von Zirkeln

einer bestimmten Elite entwickelt und getroffen werden, häufig in Ausschüssen, Gremien und Expertenrunden präformiert werden und letztlich nur noch die Verkündung der Entscheidung ein öffentlicher Akt ist (Niethammer 1985, S. 420 f.). Das Basiscurriculum, sowohl in seiner Fassung von 2003 als auch in der von 2014, wurde in dieser beschriebenen Form entwickelt. Zu den Schriftzeugnissen zählen neben den Protokollen der Mitgliederversammlungen der Sektion BWP Unterlagen aus dem durch das Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) geführte Archiv der DGfE und der Kultusministerkonferenz (KMK). Zudem wurden in die Rekonstruktion der Entscheidungsprozesse Unterlagen der Sektion BWP zur Erarbeitung des Basiscurriculums und zu seiner Überarbeitung einbezogen.¹ Weitere Dokumente der Sektion BWP für Analysen stehen aus.

Die Rekonstruktion der Entstehungsprozesse soll auch die Erinnerung von Beteiligten einschließen. Hierfür wurden Personen für Interviews angefragt, die die Entstehung bzw. Überarbeitung des Basiscurriculums mitbegleitet haben. Aus verschiedenen Gründen konnte nur eine der angefragten Personen für ein Interview gewonnen werden, und zwar Klaus Beck, der während der Erarbeitung des Basiscurriculums Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz war und seit 2006 emeritiert ist. Als einziger Vertreter der BWP begleitete Klaus Beck sowohl den Entstehungsprozess des Basiscurriculums von 2003 als auch dessen Überarbeitungsprozess, der zum Ergebnis von 2014 führte, aktiv. Die Interviewfragen wurden ihm per E-Mail übermittelt; die Antworten erhielten wir ebenfalls schriftlich.

3. Zur Genese des Basiscurriculums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Die (inhaltliche) Standardisierung des Studiums der angehenden Handels- und Gewerbelehrkräfte, das wir heute als BWP bezeichnen, war bereits früh Anlass für Diskussionen und Regelungen.² Die Anfangsjahre der akademischen Aus-

-
- 1 Zum Erarbeitungsprozess stellte Klaus Beck freundlicherweise die Unterlagen der im Erarbeitungsprozess durchgeführten Delphi-Studie zur Verfügung. Zum Überarbeitungsprozess stellte Uwe Faßhauer freundlicherweise eine Ergebnispräsentation von Susanne Weber zur Befragung der Mitglieder zum Basiscurriculum zur Verfügung.
 - 2 Eine ausführliche Darstellung dieser ersten Standardisierungsversuche ist hier nicht vorgesehen, da vor allem die Zeit seit der Gründung der Sektion BWP und deren Einfluss auf die Standardisierung der beruflichen Lehramtsausbildung in den Blick genommen werden soll. Für die Darstellung der Anfänge sei verwiesen auf Pleiß (1973) und Georg & Lauterbach (1979).

bildung der Lehrkräfte für das berufliche Schulwesen waren davon geprägt, die Notwendigkeit einer erziehungswissenschaftlichen Ausbildung zu rechtfertigen (vgl. Pleiß 1973, S. 197 ff.). Nach der Etablierung der (Berufs- und) Wirtschaftspädagogik³ als Studien- und Prüfungsfach überwiegen – wie in anderen Fächern auch – einzelstaatliche Regelungen. Diese hatten in der BRD eine „bedenkliche Vielfältigkeit der Prüfungsbestimmungen herbeigefügt“ (ebd., S. 266). Bereits 1955, in einer Zeit der Expansion des tertiären Bildungssektors und umfassender Strukturreformen im Hochschulbereich (vgl. Oehler 1998, S. 414 f.), wurde von der KMK und der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) eine gemeinsame Kommission für Prüfungs- und Studienordnungen eingerichtet, die den Auftrag hatte,

„Rahmenordnungen für die Diplomprüfungen mit dem Ziel zu erarbeiten, ein fundiertes Grundlagenwissen zu sichern, den Studiengang zu rationalisieren, den Studienstoff zu konzentrieren und Bestimmungen über die Anrechenbarkeit von Auslandsstudien zu treffen“ (WR 1967, S. 33).

Die Erarbeitung entsprechender fachbezogener Rahmenordnungen erfolgte durch Fachkommissionen, in die Vertreterinnen und Vertreter der Hochschullehrkräfte, des wissenschaftlichen Mittelbaus und der Studierenden sowie Vertreterinnen und Vertreter der Länder und der Berufspraxis berufen wurden (vgl. KMK 1995). Für das wirtschaftspädagogische Studium wurde 1968 die erste Rahmenordnung von der KMK und der WRK erlassen (vgl. Pleiß 1973, S. 320). Bereits davor legte die KMK 1953 eine erste Fassung ihrer „Richtlinien zur Ausbildung und Prüfung der Diplomhandelslehrer“ vor, die 1961 erneuert wurde (vgl. KMK 1961). Vor allem die von der KMK und WRK durch eine Fachkommission erarbeitete Rahmenordnung für die Diplomprüfung der Diplom-Handelslehrer, die in den Jahren 1981 und 1999 erneuert wurde, kann als Versuch interpretiert werden, „vom disziplinären Selbstverständnis her das pädagogische Studium der Handelslehrer zu normieren“ (Pleiß 1973, S. 320).⁴

-
- 3 Die auf kaufmännische Bildungs- und Erziehungsprozesse bezogene Disziplin etablierte sich an den Hochschulen ab den 1890er Jahren zunächst unter der Bezeichnung der Handelsschulpädagogik, später Wirtschaftspädagogik (vgl. Pleiß 1973, S. 339 ff.). Die der Berufspädagogik im engen Sinne zugeschriebene Ausbildung gewerblich-technischer Lehrkräfte fand an sogenannten berufspädagogischen Instituten statt und wurden erst zum Ende der 1950er/Anfang der 1960er Jahre systematisch akademisiert (vgl. Buchmann & Kell 2001, S. 43). Die Ausführungen zur Anfangsphase der BWP bezieht sich dementsprechend auf die Wirtschaftspädagogik.
 - 4 An der Fachkommission zur Überarbeitung ab 1995 (Veröffentlichung 1999) waren als Hochschulvertreter Martin Twardy (Vorsitz; Prof. für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Universität zu Köln; 2008 emeritiert), Klaus Beck (stellv. Vorsitz; Prof. für Wirtschaftspädagogik, Universität Mainz; 2006 emeritiert), Frank Achtenhagen (Prof. für Wirtschaftspädagogik, Georg-August-Universität Göttingen; 2007 emeritiert), Reinhard Czycholl (Prof. für Berufs- und Wirt-

Für die Berufspädagogik wurde keine eigene Fachkommission gebildet, sie wurde in der Rahmenordnung Erziehungswissenschaft als Schwerpunkt des erziehungswissenschaftlichen Studiums berücksichtigt. Die erste Rahmenordnung für das Fach Erziehungswissenschaft wurde 1969 beschlossen und galt für die Disziplin der Erziehungswissenschaft als „das wichtigste, zumindest das folgenreichste Ereignis auf dem Weg ihrer Etablierung als eigenständige Disziplin im Wissenschaftssystem“ (Otto & Rauschenbach 2002, S. 21). Die Berufspädagogik war darin in der Studienrichtung „betriebliches Ausbildungswesen“ berücksichtigt.⁵ Für die Lehrerbildung wurde in der Rahmenordnung nicht zwischen der Ausbildung von Lehrkräften für allgemeinbildende und berufliche Schulen unterschieden. Das hatte zur Folge, dass „Studierende des Schwerpunktes ‚Betriebliches Ausbildungswesen‘ in viel stärkerem Maße als angehende Lehrer für berufliche Schulen sich mit Problemen der Berufspädagogik befassen sollen“ (Laube 1969 S. 228).⁶ Wahrscheinlich aus diesem Grund war die Rahmenordnung für Diplom-Pädagogen unter den Berufs- und Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen von Beginn an mindestens umstritten.

Die erste Tagung der 1972 neu gegründeten Kommission BWP (DGfE 1972)⁷, die vom 17. bis 18. Juli 1972 in Hamburg stattfand, widmete sich dem erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium und insbesondere dem Schwerpunkt „Berufliches Ausbildungswesen“. Im Anschluss schrieb der Kommissions-Vorsitzende Hermann Lange (1972) an den Vorsitzenden der DGfE, dass der Informationsaustausch und die Diskussion in der BWP zu einem Schwerpunkt BWP im Diplomstudium Erziehungswissenschaft⁸ noch zu keinem „ein-

schaftspädagogik, Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg; seit 2003 im Ruhestand) und Ernst Wurdack (Prof. für Wirtschaftspädagogik, insbesondere Didaktik der Wirtschaftswissenschaften, Johann-Wolfgang-Goethe Universität Frankfurt; 2002 verstorben) beteiligt sowie Jürgen Zabeck (Prof. für Erziehungswissenschaft, Universität Mannheim; 2014 verstorben) als beratendes Mitglied (vgl. Twardy & Beck 2000, S. 55).

- 5 In einer ersten EntschlieÙung für ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft (DGfE 1968), das „eine gemeinsame Grundlage“ für alle „pädagogischen Lehrangebote [...] und Studien“ liefern sollte, waren neben der beruflichen Lehramtsausbildung für das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium die Schwerpunkte Berufspädagogik und Wirtschaftspädagogik vorgesehen (vgl. ebd.).
- 6 Für den Schwerpunkt Betriebliches Ausbildungswesen wurden die verpflichtenden Inhaltsbereiche Theorie der Berufserziehung, Didaktik der Berufsausbildung, Ausbildungssysteme und berufspädagogisch bedeutsame Rechtsgebiete sowie Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft oder Didaktik eines für die Berufspädagogik bedeutsamen Faches als Wahlpflichtfächer ausgewiesen (vgl. Laube 1969, S. 227).
- 7 Diese Quelle widerspricht damit der derzeit noch dominierenden Auffassung, dass erst 1974 die Kommission BWP gebildet worden sei.
- 8 Zunächst war für den Schwerpunkt die Bezeichnung „Berufliches Ausbildungswesen“ angedacht (vgl. DGfE 1972, S. 3), in seinem Bericht an den Vorsitzenden der

heitlichen Standpunkt“ geführt hätten, „zumal die Berufsperspektive für diesen Studiengang alles andere als klar“ (ebd.) wäre, man wolle die Angelegenheit jedoch weiter vorantreiben. Anschließend Bemühungen der Kommission um die Erarbeitung von Studienstandards für das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium im Schwerpunkt BWP sind nicht dokumentiert.

Erst nachdem im Jahr 1999 die Rahmenordnung für den Diplomstudiengang Wirtschaftspädagogik erneuert worden war, engagierten sich die Vertreterinnen und Vertreter der BWP in der Erarbeitung eines eigenen Basiscurriculums für das Fach BWP. Wie Klaus Beck im Interview berichtet, war neben der novellierten Rahmenordnung vor allem die quantitative Absicherung des Studienanteils des Faches BWP in den lehramtsbezogenen und nicht-lehramtsbezogenen Studiengängen ein wichtiger Grund für die Erarbeitung eines Basiscurriculums: Eine solche Absicherung „konnte durch den Verweis auf einen strukturierten Inhaltskatalog (also das Basiscurriculum), der von der gesamten Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik verbindlich beschlossen war, besser erreicht werden als lediglich mit Hinweisen auf lokal beanspruchte Zeitkontingente“ (Beck 2023). Als dritten Grund für die Erarbeitung eines Basiscurriculums gab Klaus Beck im Interview die seinerzeit eingeführten Kapazitätsberechnungen an, für die Informationen zur „Zahl und Art der curricular erforderlichen Lehrveranstaltungen“ notwendig waren.

Angestoßen wurde die Arbeit an einem eigenen, zunächst als Kerncurriculum bezeichneten „‘Ausschnitt‘ aus den Inhalten und Formen der akademischen Lehre [...] was alle Absolventen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge [...] für die Ausübung einer solide fundierten und kritisch reflektierten Berufspraxis benötigen“ (Zabeck & Beck 2001a, S. 1) von der Vereinigung der Universitätsprofessoren für Wirtschafts- und Berufspädagogik (vgl. Beck 2023). Erarbeitungsgrundlage war ein zunächst zweistufiges, an der Delphi-Methode orientiertes Verfahren, über das im ersten Schritt grundlegende Informationen (Aufbau und Form eines Kerncurriculums, Umfang der berufs- und wirtschaftspädagogischen Ausbildung, inhaltliche Vorstellungen, Literatur) zur Entwicklung eines solchen Kerncurriculums gewonnen wurden (vgl. Zabeck & Beck 2001b), die in einer zweiten Befragungsrunde validiert und konkretisiert wurden. Nachdem die Ergebnisse der zweiten Befragungsrunde im Rahmen einer Tagung der BWP 2001 in Hohenheim diskutiert wurden, wurde eine dritte Befragungsrunde durchgeführt (vgl. Zabeck & Beck 2001c, S. 1). Neben Ergänzungen zum Leitbildentwurf sollten detailliertere Inhaltsangaben zu den identifizierten Lehrgebieten gesammelt werden, „um eine hinreichende Eindeutigkeit der zu treffenden Vereinbarung zu erreichen“

DGfE schrieb Hermann Lange (1972) vom „Diplompädagogen-Studium im Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ und legte dem Schreiben eine Übersicht über „Thesen und Fragen im Zusammenhang mit der Einrichtung eines Studienganges ‚Diplom-Pädagoge mit dem Schwerpunkt Betriebliches Ausbildungswesen‘ (BA)“ bei.

(ebd.). Weitere Diskussionen der vorbereitenden Arbeiten zur Beschlussfassung über das Kerncurriculum BWP erfolgten im Rahmen der Mitgliederversammlungen der Sektion im Jahr 2002 in München und Karlsruhe (vgl. Reinisch 2003a, S. 100 ff.).

Die erste Fassung eines „Kerncurriculum[s] zum Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ wurde dem Vorstand der Sektion BWP im Oktober 2002 vorgelegt (Zabeck & Beck 2002). Diese Fassung wurde mit einigen Änderungen und ergänzt um die Dimensionen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Professionalität als Beschlussvorlage an die Mitglieder verschickt (vgl. Sektion BWP 2003a)⁹ und nach eingehender Diskussion im Rahmen der Mitgliederversammlung der Sektion BWP am 25. März 2003 in Oldenburg beschlossen (vgl. Sektion BWP 2003b). Ergänzend wurde dem Kerncurriculum eine Literaturliste beigelegt, die „z. T. noch unvollständig“ war, aber bereits beachtliche 750 Literaturangaben enthielt (vgl. Sektion BWP 2003b, Anhang).

Im Anschluss an die Mitgliederversammlung versandte der damalige Sektionssprecher Holger Reinisch das beschlossene Kerncurriculum BWP an den Vorstand der DGfE (vgl. Reinisch 2003b, S. 1). Offensichtlich hat dieser Einwände gegen die Veröffentlichung eines solchen Papiers unter dem Titel „Kerncurriculum“ erhoben, weshalb die Bezeichnung von „Kerncurriculum“ auf „Basiscurriculum“ verändert wurde. Einem Protokoll der DGfE-Vorstandssitzung vom 05.12.2003 lässt sich der Hinweis entnehmen, dass die Sektion BWP auf den Begriff „Kerncurriculum“ verzichtet habe und daher „seitens des Vorstandes keine Einwände mehr gegen die Veröffentlichung des Papiers durch die Sektion“ (DGfE 2003, S. 1) bestünden. Klaus Beck erinnert sich daran, dass der Kollege Reinisch als Sprecher des Sektionsvorstands angesichts der Einwendungen des DGfE-Vorstands den Begriff Basiscurriculum ohne weitere Rücksprache gewählt hätte und die Begründung, der DGfE-Einwand habe diese Neubenennung erforderlich gemacht, allseits akzeptiert worden sei (Beck 2023).

Auf der Frühjahrstagung der Sektion BWP im Jahr 2012 in Osnabrück wurde beschlossen, das Basiscurriculum unter Berücksichtigung aktueller bildungspolitischer Entwicklungen und Forschungserkenntnisse zu überarbeiten (vgl. Sektion BWP 2012). Damit erfüllte die Sektion ihre selbst auferlegte Verpflichtung, „das Basiscurriculum in angemessenen Abständen zu überprüfen und gegebenenfalls zu aktualisieren“ (Sektion BWP 2014, S. 1).

Zur Erarbeitung eines Entwurfs der novellierten Fassung des Basiscurriculums wurde eine Arbeitsgruppe gebildet, die „Mitglieder aus den Bereichen Wirtschaft, Technik und Gesundheit umfasst[e]“ (Sektion BWP 2014, S. 1). Namentlich setzte sich die Arbeitsgruppe zusammen aus *Susanne Weber* (Prof. für Wirtschaftspädagogik, Ludwig-Maximilians-Universität München), *Hugo*

9 Der Entwurf wurde vom Vorstand der Sektion BWP und Klaus Beck, Adolf Kell und Jürgen Zabeck (vgl. Sektion BWP 2003c) als Antrag an die Mitgliederversammlung herangetragen.

Kremer (Prof. für Wirtschafts- und Berufspädagogik, insbes. Mediendidaktik und Weiterbildung, Universität Paderborn), *Ralf Tenberg* (Prof. für Technikdidaktik, Technische Universität Darmstadt), *Ulrike Weyland* (Prof. für Pädagogik, insbesondere Berufspädagogik für Gesundheitsberufe und Pädagogische Psychologie, Fachhochschule Bielefeld; heute: Prof. für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik, Universität Münster) und *Klaus Beck* (siehe oben). Klaus Beck, der als einziger Vertreter bereits am ersten Basiscurriculum mitwirkte, hatte in der eingesetzten Arbeitsgruppe eine beratende Funktion.

Für die Überarbeitung des Basiscurriculums wurde – wie in der Erarbeitung des ersten Entwurfs – eine Befragung der Sektionsmitglieder durchgeführt, dieses Mal in Form einer einmaligen Onlinebefragung vom November 2012 bis April 2013. Mit nur 34 vollständigen und auswertbaren Datensätzen (vgl. Weber 2013) war die Beteiligung am Prozess gering. Gefragt wurden die Mitglieder danach, für wie wichtig sie ausgewählte Themenbereiche der BWP einschätzten und welcher Studienphase (Bachelor/Master) sie diese Themen zuordneten. Darüber hinaus gab es die Möglichkeit, weitere Inhalte und Literaturempfehlungen über ein offenes Antwortfeld einzubringen (vgl. ebd.). Die Neufassung des Basiscurriculums wurde auf der Mitgliederversammlung im Rahmen der BWP-Herbsttagung an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch-Gmünd am 25.09.2014 beschlossen.

4. Das Basiscurriculum der BWP und das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft

Während der Arbeit der BWP am eigenen Basiscurriculum beschloss die DGfE im Jahr 2001, aufbauend auf der Arbeit einer Strukturkommission des Vorstands, Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft, die als „Leitfaden und Strukturierungshilfe für ein erziehungswissenschaftliches Kerncurriculum“ (DGfE 2001) fungieren sollten. Ausgangspunkt der Empfehlungen war die Forderung, „daß zentrale Inhaltsbereiche der Erziehungswissenschaft als Fachdisziplin für die unterschiedlichen Studiengänge möglichst weitgehend *gemeinsame* Inhalte sein sollen. Zugleich wurde versucht, das erziehungswissenschaftliche Kerncurriculum so anzulegen, daß es genügend Gestaltungsspielraum für die je spezifischen Profile der Hochschule ebenso wie für individuelle Schwerpunktbildung der Studierenden läßt“ (ebd., S. 1; Hervorh. i. O.). Die Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft von 2001 enthielten Module für das erziehungswissenschaftliche Haupt- und Nebenfachstudium sowie für die Lehrerbildung.

In der darauffolgenden Vorstandsperiode (2002-2004) der DGfE wurde die Arbeit an einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft fortgesetzt. In einer gemeinsamen Sitzung des Vorstandes mit ausgewählten Sektionssprechern (Allgemeine Erziehungswissenschaft, Erwachsenenbildung, Empirische Bildungsforschung sowie BWP) wurde das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft zwar „als wichtiger Schritt, die Einheit der Disziplin erkennbar zu machen“ (DGfE 2002, S. 8), gewertet, gleichwohl wurde eingeräumt, dass „bei einzelnen Teildisziplinen Entwicklungen hin zu einer Abgrenzung zu beobachten“ (ebd.) gewesen seien. Daher sollte das bisherige Papier „von den verschiedenen Sektionen bzw. den einzelnen Subdisziplinen darauf hin geprüft werden, inwiefern diese an das allgemeine Kerncurriculum anschlussfähig sind“ (ebd.). Als Sprecher der Sektion BWP berichtete Holger Reinisch, „dass in der Berufspädagogik Fragen des Kerncurriculums bereits seit vier Jahren diskutiert würden. Im September 2002 werde ein erstes Papier verabschiedet“ (DGfE 2002, S. 8). Zwei Jahre später teilte Reinhold Nickolaus als Sprecher der Sektion BWP dem Vorstand der DGfE schriftlich mit, „dass für die Berufs- und Wirtschaftspädagogen mehrfachspezifische Anteile im Studium vorgesehen werden müssten. Deshalb könne das KC EW [damit ist das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft gemeint, Anm. d. A.] hier nicht in der gewünschten Form umgesetzt werden“ (DGfE 2004, S. 2). Stattdessen wurde vorgeschlagen, dass von der DGfE-Strukturkommission erarbeitete Modell der Lehrerbildung „auf die ‚allgemeinbildenden‘ Schulen zu beschränken und für die beruflichen Lehrämter auf den Beschluss der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu verweisen“ (Nickolaus 2004, S. 2).

Mit dieser Skepsis gegenüber den Standardisierungsbemühungen der erziehungswissenschaftlichen Studienangebote waren die Vertreter der BWP nicht allein: Auch die Standards für das Diplomstudium für Erziehungswissenschaft sind „[v]on Anfang an [...] auf erhebliche Vorbehalte gestoßen und als ‚akademisch‘, ‚praxisfern‘ und ‚realitätsfremd‘ kritisiert worden“ (Faulstich 2007, S. 20). Der DGfE-Vorstand beauftragte 2007 die „Strukturkommission mit der Erarbeitung weiterer Papiere [...], die auf dem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft basieren und Studienrichtungen berücksichtigen. Bevor der Vorstand die Papiere verabschiedet, berät die Strukturkommission ihre Entwürfe mit Vertretern der entsprechenden Sektionen“ (Tippelt 2007, S. 75). Darunter war auch ein Papier für die Studienrichtung „Berufspädagogik/Wirtschaftspädagogik“ (ebd.) bzw. „Berufs- und Wirtschaftspädagogik (nicht-konsekutiv)“ (DGfE 2007, S. 4), für das nach Beratungen der Strukturkommission mit einem nicht benannten Vertreter der Sektion BWP „Elemente aus dem ‚Basiscurriculum‘ der Sektion übernommen“ wurden (ebd., S. 5).

In der Version von 2008 wurde erstmals das „Kerncurriculum für konsekutive Bachelor-/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (DGfE 2008, S. 41) vorgelegt. Dieses sieht „bestimmte zentrale Inhalte aus der Erziehungs-

wissenschaft und der Studienrichtung Berufs- und Wirtschaftspädagogik hochschulstandortübergreifend“ vor (ebd.) und ist unverändert in die neueste Version des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft (DGfE 2010) übernommen worden. Inwiefern das Kerncurriculum in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Ausbildung von Relevanz ist, lässt sich auf Grundlage der analysierten Daten und Dokumente nicht schlussfolgern. Dass das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft nach 2010, also seit immerhin 13 Jahren, nicht mehr grundlegend weiterentwickelt wurde und dementsprechend auch die Weiterentwicklung des BWP-Basiscurriculums von 2014 nicht in das erziehungswissenschaftliche Kernstudium für den Studienschwerpunkt BWP übernommen wurde, deutet zumindest daraufhin, dass es in den Reihen der BWP gegenüber dem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft durchaus Vorbehalte gab und gibt.

5. Das disziplinäre Selbstverständnis der BWP im Spiegel ihrer Basiscurricula

Das Basiscurriculum der BWP dokumentiert nicht nur die aktuellen Anforderungen an den Nachwuchs bzw. die „Kernbestandteile[] des berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiums“ (Sektion BWP 2003b, S. 1), sondern kann auch als Ausdruck des disziplinären Selbstverständnisses aufgefasst werden. Das wird im Vorwort des ersten Basiscurriculums der Disziplin (Sektion BWP 2003b, S. 1) deutlich: „Mit dem Basiscurriculum dokumentiert die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihr disziplinäres Selbstverständnis und definiert inhaltliche Standards, an denen sich die Studienangebote an den unterschiedlichen Standorten orientieren.“ Im Rahmen des vorliegenden Beitrags kann jedoch kein erschöpfender Vergleich der beiden Basiscurricula der BWP erfolgen. Die nachfolgende Tabelle 1 umfasst eine Gegenüberstellung der beiden Basiscurricula anhand unterschiedlicher Kriterien.

Tab. 1: Gegenüberstellung der Basiscurricula der BWP (eigene Darstellung)

Vergleichskriterium	Basiscurriculum 2003	Basiscurriculum 2014
Selbstverständnis	„die Fachgruppe der auf dem Gebiete der Berufsbildung forschenden und lehrenden Erziehungswissenschaftler“ (S. 1)	„die Gruppe der auf dem Gebiet der Berufsbildung forschenden und lehrenden Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen“ (S. 1)
Umfang	30 SWS	keine Angaben enthalten
Verständnis des Basiscurriculums	Es führt die „konvergierenden Ausprägungen [sic!] berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung und Lehre [...] in einer systematischen Rahmenordnung zusammen und konturiert damit die Gestalt des akademischen Studiums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik [...]“. Mit der Benennung von Schwerpunkten, Themengebieten und Lehrinhalten fasst das Basiscurriculum jene Wissens- und Problembereiche zusammen, die in ihrer Substanz den aktuellen inhaltlichen Grundbestand des Faches umreißen.“ (S. 4)	„Das Basiscurriculum bündelt die aktuellen Ausprägungsformen berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung und Lehre, die sich in den letzten Dekaden in der Lehre [...] herausgebildet haben. Es führt sie in einem systematischen Rahmen zusammen und konturiert damit die Ausgestaltung des akademischen Studiums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik [...]“. Mit der Benennung von beruflichen Tätigkeitsfeldern, Inhalten und korrespondierenden Dispositionen fasst das Basiscurriculum jene Kompetenz- und Aufgabenbereiche zusammen, die in ihrer Substanz den aktuellen Professionalisierungsgrundbestand des Faches umreißen.“ (S. 5)
Zweck des Basiscurriculums	„Mit dem Basiscurriculum dokumentiert die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihr gegenwärtiges disziplinäres Selbstverständnis und markiert inhaltliche Standards, an denen sich die Studienangebote an den unterschiedlichen Standorten orientieren.“ (S. 4)	„Mit dem Basiscurriculum dokumentieren die Fachvertreterinnen und Fachvertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihr disziplinäres Selbstverständnis. Damit legen sie einen fachwissenschaftlich und zugleich bildungstheoretisch fundierten Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität fest [...].“ (S. 2)
Leitbild	„Das Studium soll den Erwerb grundlegender Kenntnisse und jener Kompetenzen ermöglichen und sicherstellen, die für eine erfolgreiche Tätigkeit in den genannten Berufsfeldern konstitutiv sind [...]“. Zur Erreichung dieses Ziels werden die Studierenden mit den zentralen Inhalten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in einer Weise vertraut gemacht, die sie in die Lage versetzt, praktische Fragen und Probleme in den genannten Tätigkeitsfeldern theoretisiert zu reflektieren und rational begründete, auf individuelle und kollektive Bedürfnisse abgestimmte Lösungen zu entwickeln und umzusetzen.“ (S. 6)	„Das Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik soll wesentlich zum Erwerb grundlegender Kompetenzen (inkl. Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen, Haltungen) beitragen, die für eine erfolgreiche Tätigkeit in den genannten Tätigkeitsfeldern konstitutiv sind [...]“. Zur Erreichung dieser Ziele werden den Studierenden Möglichkeiten eröffnet, zentrale Kompetenzprofile der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu entwickeln.“ (S. 7)

Vergleichskriterium	Basiscurriculum 2003	Basiscurriculum 2014
Berufliche Tätigkeitsfelder	„Berufsbildendes Schulwesen Betriebliches Bildungs- und Personalwesen Berufliche Weiterbildung in öffentlicher und privater Trägerschaft Bildungsverwaltung Bildungsmanagement und Bildungspolitik“ (S. 6)	„Berufsbildendes Schulwesen, Betriebliches Bildungs- und Personalwesen, Berufliche Weiterbildung in öffentlicher und privater Trägerschaft, Bildungsverwaltung, Bildungsmanagement und Bildungspolitik, Bildungsberatung, Wirtschaftswissenschaftliche, ingenieurwissenschaftliche und gesundheitswissenschaftliche Tätigkeitsfelder sowie Wissenschaft“ (S. 6)
Dimensionen berufs- und wirtschafts- pädagogischer Professionalität	„Differenziertes und integriertes Wissen und Können in Bezug [sic!] auf pädagogisch relevante Bedingungs- und Entscheidungsfelder; (Selbst-)kritisch-experimentelle Haltung und Bereitschaft zu reflexiver Praxis und Pädagogisches Ethos und balancierende Identität“ (S. 7)	„Mit Blick auf die genannten komplexen Tätigkeitsfelder und die mit ihnen verbundenen Handlungsanforderungen lassen sich für den Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik folgende Dispositionen unterscheiden: <i>Wissen:</i> Hierbei geht es primär um den Auf- und Ausbau mentaler Modelle sowohl für die Bereiche der Fachwissenschaften als auch für den Bereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik einschließlich der Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen. <i>Fähigkeiten und Fertigkeiten:</i> Hierbei handelt es sich vornehmlich um die Ausbildung und Aneignung von praktisch bedeutsamen Handlungsoptionen, Handlungskonzepten und Handlungs routinen in Wissenschaft und Praxis. <i>Einstellungen:</i> Hierbei geht es vor allem um den Erwerb von professioneller Identität und die Entwicklung eines professionellen Habitus im Hinblick auf die beruflichen und disziplinären Inhalte, Denkfunktionen, Modelle und Paradigmen der entsprechenden Fachwissenschaft sowie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einschließlich der Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen.“ (S. 9)

Vergleichskriterium	Basiscurriculum 2003	Basiscurriculum 2014
Konstitutive Kenntnisse und Kompetenzen	„die Ziel- und Inhaltsbestimmung von Bildungsgängen (Curriculumentwicklung), die Gestaltung von Unterricht und Unterweisung sowie die Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen in schulischen und außerschulischen Feldern, die Ermittlung und Beurteilung personaler Lern- und Bildungsvoraussetzungen, der individuellen Lernergebnisse sowie die damit zusammenhängende Berufs- und Bildungsberatung, die Entwicklung der Rahmenbedingungen für die berufliche Bildung (Schul- und Organisationsentwicklung, Lernortkooperation, Ordnungsmittel, Zertifikations- und Prüfungswesen).“ (S. 6)	„Strukturen, Institutionen, Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung und deren Paradigmen, Theorien und Modellierungen sowie auf berufliche Schul- und Organisationsentwicklung, Lernortkooperation, berufliche Ordnungsmittel, Zertifizierungs- und Prüfungswesen – auch im internationalen Vergleich (Strukturen/Bildungspolitik/Bildungsmanagement im beruflichen Bereich), Ziele und Inhalte von Bildungsgängen (berufsbezogene Curriculumentwicklung), Unterricht und Unterweisung sowie Lern- und Bildungsprozesse in schulischen und außerschulischen Feldern, auch unter Berücksichtigung der Anforderungen, die sich im Umgang mit Heterogenität und Inklusion stellen (Lehren/Lernen/Entwickeln im beruflichen Bereich), personale Lern- und Bildungsvoraussetzungen und individuelle Lernergebnisse (Diagnose) sowie die damit zusammenhängende Berufs- und Bildungsberatung [...] (Assessment im beruflichen Bereich), die Rolle als Lehrende/Ausbildende in den vielfältigen Tätigkeitsfeldern [...] sowie eigene Entwicklungsschwerpunkte, eine forschend-distanzierte und zugleich zugewandt-engagierte Haltung zum Berufsfeld und eine Selbstregulation des eigenen beruflichen Handelns insbesondere vor dem Hintergrund der spezifischen Anforderungen und Belastungen sowie Antinomien im Handeln von Lehrenden im beruflichen Bereich, methodisch reflektierte Untersuchungen im Bereich der beruflichen Bildung sowie aktuelle Forschungsergebnisse für die Gestaltung und Bewertung beruflicher Bildung [...] (Forschungsmethoden im beruflichen Bereich) sowie ausgewählte und profilgebende Vertiefungen, Problemstellungen und aktuelle Herausforderungen [...]“ (S. 7)

Vergleichskriterium	Basiscurriculum 2003	Basiscurriculum 2014
Lehrinhalte (Schwerpunkte)	Grundlagen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Einführung, Wissenschaftstheoretische Grundlagen, Ideen-, Sozial- und Institutionengeschichte) Didaktik der beruflichen Aus- und Weiterbildung (Grundlagen und Grundprobleme, Lehr- und Lernziele, Didaktische Konzeptionen, Berufsbezogene Lehr-Lern-Arrangements) Bedingungen und Strukturen beruflichen Lernens (Theorien des beruflichen Lehrens und Lernens, Evaluation und Diagnostik, Sozialisation durch Arbeit und Beruf, Institutionen und Institutionenentwicklung) Ansätze und Methoden der qualitativen und quantitativen Berufsbildungsforschung Unterrichts- und unterweisungspraktische Studien (vgl. S. 8)	Theorien, Organisation, Strukturen beruflicher Bildung (Berufsbildungssysteme, Institutionen, Übergangssystem, Berufsorientierung, Berufswahl etc.) Berufliches Lehren, Lernen und Entwickeln (Inklusion, Kompetenzen, Emotionen, Curriculum, Lehr-Lern-Arrangements, Assessment) Berufs- und wirtschaftspädagogische Praxisfelder (Schulpraktische Studien, theoriegeleitete Bearbeitung praxisnaher Fragestellungen und Probleme) Professionalisierung (Tätigkeitsfelder, Rolle der Lehrenden, Berufliche Sozialisation, Standards zur Professionalisierung von Lehrenden, Selbstreflexion) Forschungsmethoden (vgl. S. 11)
Implementation	„Das Basiscurriculum soll innerhalb von vier bis fünf Jahren nach der Beschlussfassung durch die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik an allen Universitäten mit berufs- bzw. wirtschaftspädagogischen Studiengängen implementiert werden.“ (S. 24)	„Das Basiscurriculum soll innerhalb von drei Jahren nach der Beschlussfassung durch die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik an allen Universitäten mit berufs- bzw. wirtschaftspädagogischen Studiengängen implementiert werden.“ (S. 12)
Anhänge	Literaturliste „Literatur zum Kerncurriculum für das Fach Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (S. 2)	keine

Bereits im ersten Satz der beiden Basiscurricula lässt sich gegebenenfalls eine Veränderung für das Selbstverständnis der Disziplin ausmachen: Während es 2003 noch hieß, dass die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik „die Fachgruppe der auf dem Gebiete der Berufsbildung forschenden und lehrenden Erziehungswissenschaftler“ sei (Sektion BWP 2003b, S. 1), wird die Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2014 als „die Gruppe der auf dem Gebiet der Berufsbildung forschenden und lehrenden Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen“ (Sektion BWP 2014, S. 1) definiert. Das erziehungswissenschaftliche Selbstverständnis der BWP wird damit in der Version von 2014 nicht mehr explizit zum Ausdruck gebracht.

Die Frage der disziplinären Zuordnung der BWP wurde in der Vergangenheit mehrfach und intensiv diskutiert (vgl. Blankertz 1961; Ritzel 1961; Lisop 1962; Zabeck 1965). Die Auffassung, dass die BWP eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin ist, hat sich seitdem durchgesetzt und wird auch heute immer wieder betont (vgl. z. B. Büchter 2017; Lempert 2009; Zabeck 1992b). Das wird auch an der institutionellen Zuordnung der BWP zur DGfE deutlich. Die (unglückliche?) Auslassung dieser disziplinären Zuordnung im aktuellen Basiscurriculum könnte nun jedoch als Verlust eines erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses gedeutet werden. Es könnte aber auch einer rationalen Entscheidung zugeschrieben werden, dass die BWP sich als eine Sektion in der DGfE nicht mehr selbst als erziehungswissenschaftliche Disziplin ausweisen muss. Da der Diskussionsprozess um die Erneuerung des Basiscurriculums nicht umfassend dokumentiert ist, lassen sich die Hintergründe zur Veränderung des schriftlich dargelegten Selbstverständnisses der Disziplin nicht mehr nachvollziehen.

Das Basiscurriculum selbst wird in beiden Versionen als systematischer Rahmen verstanden, der „die aktuellen Ausprägungsformen berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung und Lehre“ (Sektion BWP 2014, S. 5) bündelt und „damit die Ausgestaltung des akademischen Studiums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (ebd.) konturiert, um die „individuelle[] Professionalität der Absolventen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge“ (Sektion BWP 2003b, S. 4) zu sichern. Insofern dokumentiert das Basiscurriculum das jeweils gegenwärtige Selbstverständnis der Disziplin und „legt einen [...] Rahmen der berufs- und wirtschaftspädagogische[n] Professionalität fest“ (Sektion BWP 2014, S. 2). Diese Professionalität wird – in unterschiedlicher Art und Weise – bestimmt durch ausgewählte Wissensbestände, Fähigkeiten und Einstellungen.

Als konstitutive Kompetenzen bzw. Wissensbestände werden die Curriculumentwicklung, die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, Assessments sowie die Entwicklung von Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung skizziert (vgl. Sektion BWP 2003b, S. 6; 2014, S. 7). In der Fassung von 2014 wird die Rolle des lehrenden Personals und der Umgang mit Forschungsmethoden ergänzt (vgl. Sektion BWP 2014, S. 7).

Die daraus abgeleiteten zentralen Lehrinhalte des berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiums werden in unterschiedlicher Art und Weise beschrieben und ausdifferenziert. In der ersten Fassung werden dazu Schwerpunkte, Themengebiete und Lehrinhalte (sowie jeweils dazu passende Literaturangaben) zusammengetragen. Mit der Überarbeitung des Basiscurriculums wurde auf das Zusammentragen derart konkreter Lehrinhalte verzichtet, stattdessen werden „berufliche[] Tätigkeitsfelder[], Inhalte[] und korrespondierende[] berufliche[] Dispositionen“ benannt, die „jene Kompetenz- und Aufgabenbereiche zusammenfassen, die in ihrer Substanz den aktuellen Professionalisierungsbestand des Faches umreißen“ (Sektion BWP 2014, S. 5). Damit einher geht jedoch ein Verlust konkreter inhaltlicher Standards, was dazu führen könnte, dass die mit Studienstandards verbundenen Intentionen der gemeinsamen Festsetzung von Mindestinhalten und der damit verbundenen Mobilität für die Studierenden eingeschränkt werden.

6. Stand der Umsetzung des aktuellen Basiscurriculums

Studien, die sich mit den Curricula berufs- und wirtschaftspädagogischer Studienanteile auseinandersetzen (vgl. Söll 2016; Neske 2022), zeigen, dass die Studienprogramme in den berufs- und wirtschaftspädagogischen Studienanteilen sehr heterogen sind und teilweise deutliche Differenzen zum Basiscurriculum der BWP aufweisen:

„Insgesamt zeigt sich, dass die Inhalte der Kategorien ‚Berufliches Lehren, Lernen, Entwickeln‘ und ‚Berufs- und wirtschaftspädagogische Praxisfelder‘ von den Studiengängen stärker betont werden als im Basiscurriculum vorgesehen. Dies verringert im Gegenzug den Umfang der Gegenstände der Rubriken ‚Theorien, Organisation, Strukturen beruflicher Bildung‘, ‚Forschungsmethoden‘ und ‚Professionalisierung‘.“ (Söll 2016, S. 263)

Das lässt die Interpretation zu, dass den didaktischen Themen und den berufs- und wirtschaftspädagogischen Praxisfeldern von den Vertreterinnen und Vertretern der BWP ein hoher und im Vergleich zu Fragen der Theorien, Organisation und Strukturen beruflicher Bildung und Forschungsmethoden sowie zur Professionalisierung höherer Stellenwert für die berufs- und wirtschaftspädagogische Ausbildung zugewiesen wird. Dieser Befund wird gestützt von der Mitgliederbefragung, die im Rahmen der Überarbeitung des Basiscurriculums durchgeführt wurde (vgl. Weber 2013). Im Mittel wurden die Themen, die den

Inhaltsbereichen¹⁰ „Berufliches Lehren, Lernen, Entwickeln“ (59 Themen, M = 4,00) und „Berufs- und wirtschaftspädagogische Praxisfelder“ (8 Themen, M = 4,04) zugeordnet werden können, als bedeutsamer bewertet als Themenfelder der Inhaltsbereiche „Theorien, Organisation, Strukturen beruflicher Bildung“ (24 Themen, M = 3,84), „Forschungsmethoden“ (21 Themen, M = 3,74) und „Professionalisierung“ (2 Themen, M = 3,91). Auf der Grundlage einer im Rahmen des Projektes „DEIN LBS_{Campus}“¹¹ im Jahr 2021 durchgeführten Delphi-Studie¹² lassen sich diese Relevanzen ebenfalls nachweisen. Die Themen, die sich dem Inhaltsbereich „Berufliches Lehren, Lernen und Entwickeln“ (11 Themen) zuordnen lassen, wurden im Mittel dem Rang 5,51 zugewiesen.¹³ Die Themen der Inhaltsbereiche „Theorien, Organisation, Strukturen beruflicher Bildung“ (13 Themen, M = 6,19), Forschungsmethoden (2 Themen, M = 5,98) und Professionalisierung (1 Thema, M = 6,24) werden im Durchschnitt hinter den didaktischen Themen verortet.

Söll (2016, S. 264) zeigt zudem, dass sich die Inhaltsbereiche zwischen den lehrerbildenden und nicht-lehrerbildenden Programmen unterscheiden. Polyvalent angelegte Studiengänge orientierten sich demnach eher an den Vorgaben des Basiscurriculums und betonen stärker als lehrerbildende Studiengänge die Vorbereitung der Studierenden auf eine forschende Tätigkeit, während lehrerbildende Studiengänge stärker auf das (Berufs-)Bildungssystem bezogen seien und sich an lehramtsspezifische Regelungen orientierten, die stärker praxisorientiert ausgerichtet seien als die Studienstandards der BWP dies vorsehen.

Weitere inhaltliche Analysen lassen die vorliegenden Studien nicht zu. Sowohl die Mitgliederbefragung im Rahmen der Überarbeitung des Basiscurriculums (vgl. Weber 2013) als auch die im Rahmen des oben genannten Projektes „DEIN LBS_{Campus}“ durchgeführte Delphi-Studie haben jedoch neue The-

-
- 10 Auf der Grundlage der Präsentation von Susanne Weber wurden die Themen, die von den Mitgliedern hinsichtlich ihrer Relevanz für die berufs- und wirtschaftspädagogische Ausbildung auf einer 5-stufigen Likert-Skala (1 = absolut unwichtig bis 5 = absolut wichtig) bewertet wurden, den Inhaltsbereichen des Basiscurriculums der BWP in der Fassung von 2014 zugeordnet.
 - 11 Das Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung unter dem Förderkennzeichen: 01JA2018 gefördert (Projektlaufzeit: 01.03.2020–31.12.2023; siehe www.dein-lbs.uni-osnabrueck.de).
 - 12 In Vorbereitung der Entwicklung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Wissenstests wurde eine zweistufige Delphi-Studie durchgeführt, um relevante Inhaltsbereiche zu identifizieren, auf die sich der Test beziehen soll. Der Delphi-Studie vorausgegangen ist eine Analyse ausgewählter Studiencurricula der BWP (ausschließlich in lehrerbildenden Studienangeboten).
 - 13 Themenbereiche aus dem Bereich der berufs- und wirtschaftspädagogischen Praxisfelder wurden in der Delphi-Studie nicht berücksichtigt, da die Praxisfelder aus der Untersuchung explizit ausgeschlossen wurden.

menbereiche hervorgebracht, die für die Ausbildung der nächsten Generation der Berufs- und Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen als relevant eingeschätzt werden.

7. Fazit

Das berufs- und wirtschaftspädagogische Basiscurriculum ist als Zeugnis des disziplinären Selbstverständnisses ein wichtiges Leitbild und eine zentrale Grundlage für die Gestaltung von Studienangeboten der BWP. Aus der Disziplin heraus entwickelt, kennzeichnet es „den aktuellen inhaltlichen Grundbestand des Faches“ (Sektion BWP 2003b, S. 2) und „bündelt die aktuellen Ausprägungsformen berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung und Lehre“ (Sektion BWP 2014, S. 5). Wie oben gezeigt werden konnte, hat die BWP jedoch mit der Weiterentwicklung des Basiscurriculums genau diesen inhaltlichen Grundbestand eingebüßt, was möglicherweise zu der in den wenigen vorliegenden Studien nachgewiesenen Heterogenität des berufs- und wirtschaftspädagogischen Studienprogramms führte. Mit Blick auf die Veränderungen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Angebote (z. B. Ausbau der Quermasterprogramme, Erprobung dualer Studienformate) und im Hinblick auf aktuelle Entwicklungen (Verlagerung der beruflichen Lehrerbildung an die Hochschulen für angewandte Wissenschaften) ist es jedoch angezeigt, erneut in den Diskurs um das berufs- und wirtschaftspädagogische Basiscurriculum einzutreten und der Selbstverpflichtung nachzugehen, das Basiscurriculum „in angemessenen Abständen im Konsens der Fachvertreterinnen und Fachvertreter“ (Sektion BWP 2003b, S. 5) einer Überprüfung und ggf. Aktualisierung zu unterziehen. Für die Studiengangsentwicklungen an den (bisherigen und neuen) Standorten ist eine Aktualisierung des Kanons berufs- und wirtschaftspädagogischer Lehre von nicht zu unterschätzender Bedeutung, auch, um eine professoral untersetzte Eigenständigkeit gegenüber den Fachdidaktiken der beruflichen Fachrichtungen sowie den Bildungswissenschaften zu erhalten oder durchzusetzen.

Entsprechend der Strukturen der Varianten der berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehre steht die wissenschaftlich fundierte Bestimmung des berufs- und wirtschaftspädagogischen Basiscurriculums in einem engen Zusammenhang zur Standardisierung der Studienangebote für das berufliche Lehramt in Deutschland. Im Hinblick auf die bundeseinheitlichen Standards in diesem Bereich wäre es durchaus erstrebenswert, in ähnlicher Weise wie für die beruflichen Fachrichtungen berufs- und wirtschaftspädagogische Standards in die Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz für das bildungswissenschaftliche Studium (vgl. KMK 2019a) einzubringen. Hierfür wäre sehr wahrscheinlich eine enge Abstimmung mit den Kolleginnen und Kollegen der

DGfE erforderlich und damit zu der Frage, ob und wie das bildungswissenschaftliche Studium in den Lehramtsstudiengängen inhaltlich gerahmt werden soll. Das erfordert eine Aufnahme der bereits im Rahmen der Entwicklung eines Kerncurriculums für die Erziehungswissenschaft geführten Diskurse, in die sich die BWP zuletzt offensichtlich weniger engagiert eingebracht hat als andere Sektionen.

Und auch über die lehrerbildenden Studienanteile hinaus steht das disziplinäre Selbstverständnis der BWP in einem engen Zusammenhang zur DGfE. Als institutionalisierte Teildisziplin der Erziehungswissenschaft stellt sich die Frage des disziplinären Selbstverständnisses nur insoweit, wie diese Subsumption in Frage gestellt werden könnte. Ernsthafte Argumente hierzu sind nicht zu erkennen. Gleichwohl ist es für die BWP von besonderer Bedeutung, den schmalen Grat zwischen der disziplinären Einordnung und einer überlebenswichtigen und daher eigenständigen Profilierung eines berufsbildungswissenschaftlichen Studiengebietes und einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungsgemeinschaft zu beschreiten.

Der alimentierte wissenschaftliche Blick auf die Berufsbildung steht in einem engen Zusammenhang zur Bedeutung des Gegenstandsbereiches selbst, der in Deutschland ein ausgeprägtes Profil innerhalb des Gesamtbildungssystems entwickeln konnte. Die Bedeutung der Berufsbildung in Deutschland *per se* und deren evidenzbasierte Weiterentwicklung macht es also erforderlich, hierfür eine wissenschaftlich spezialisierte Fachgemeinschaft zu pflegen und auszubauen. Diese Konsolidierung und Weiterentwicklung, vornehmlich an den Universitäten, muss die Bindung an die Aufgaben in der beruflichen Lehrkräftebildung sorgfältig und gewissenhaft hüten. Sie muss aber darüber hinaus eine Form der Emanzipation anstreben, die zu den typischen Voraussetzungen für die Weiterentwicklung einer wissenschaftlichen Teildisziplin gehört. Ein zentrales Merkmal hierfür sind eigene fachliche Studiengänge und Studienangangsprofilierungen. Nur darüber kann langfristig auch ein substanzieller Beitrag für die wissenschaftliche Nachwuchsentwicklung geleistet werden, die über eine Promotion führt.

Literatur, Quellen, unveröffentlichte Dokumente

Literatur

- Beck, K. (2005). *Standards für die Ausbildung von Berufsschullehrern in Europa – Professionalisierung im Kompetenzkorsett?* Mainz. Arbeitspapiere WP – Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 52.
- Blankertz, H. (1961). Ist Wirtschaftspädagogik als Pädagogik möglich? In *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 57(11), 819-822.
- Buchmann, U. & Kell, A. (2001). *Abschlußbericht zum Projekt Konzepte zur Berufsschullehrerbildung*. Siegen: Universität Siegen.
- Büchter, K. (2017). Zum Gehalt berufs- und wirtschaftspädagogischer Selbstthematizationen – Rückblick und Ausblick. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017* (S. 7-28). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2001). *Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft*. Online: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2001_KC_EW.pdf (28.01.2023).
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2008). Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderband*. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2010). Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderband*. 2. Erw. Aufl.. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Faulstich, P. (2007). Hauptfach Erziehungs- und Bildungswissenschaft im BA/MA-Studiengangssystem und in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft – Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 18(34), 16-22.
- Georg, W. & Lauterbach, U. (1979). *Studiengänge für das Lehramt an beruflichen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung – Dokumentation zum in- und ausländischen Schulwesen, 19. Weinheim & Basel: Beltz.
- Herzog, W. (2005). Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 252-258.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1961). Richtlinien zur Ausbildung und Prüfung der Diplomhandelslehrer. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.10.1953 i. d. F. vom 28./29.09.1961. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1961/1961_09_29_Diplomhandelslehrer.pdf (28.03.2023).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2018). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 13.09.2018. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf (09.02.2023).

- KMK (Kultusministerkonferenz) (2019a). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (09.02.2023).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2019b). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (09.02.2023).
- Laube, H. (1969). KMK: Diplom-Pädagogen für Schulen und das betriebliche Ausbildungswesen. *Die deutsche Berufs- und Fachschule* 65, 226-228.
- 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.
- Lisop, I. (1962): Zur Frage, ob Wirtschaftspädagogik als Pädagogik möglich ist. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 58(3), 164-172.
- Niethammer, L. (1985). Fragen-Antworten-Fragen. Methodische Erfahrungen und Erwägungen zur Oral History. In L. Niethammer & A. von Plato (Hrsg.), „*Wir kriegen jetzt andere Zeiten*“. *Auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern* (S. 392-447). Berlin: Dietz.
- Oehler, C. (1998). Die Hochschulentwicklung nach 1945. C. Führ & C.-L. Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband* (S. 412-446). München: Beck.
- Otto, H.-U. & Rauschenbach, T. (2002). Der Diplomstudiengang. In H.-U. Otto; T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium* (S. 21-32). Opladen: Leske & Budrich.
- Pleiß, U. (1973). Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik. Göttingen: Otto Schwartz.
- Reh, S. (2005). Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 259-265.
- Reinisch, H. (2003a). Berichte aus den Sektionen – Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik. *Erziehungswissenschaft*, 14(26), 99-102.
- Ritzel, W. (1961): *Die Pädagogik und ihre Disziplinen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sektion BWP (Berufs- und Wirtschaftspädagogik) (2003b). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Online: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2003_Basiscurriculum_BWP.pdf (28.03.2023).
- Sektion BWP (Berufs- und Wirtschaftspädagogik) (2014). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen Berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge*. Online: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf (28.03.2023).
- Söll, M. (2016). Die Entwicklung von Studiengängen. Eine Curriculumanalyse am Beispiel der Wirtschaftspädagogik. *Wirtschaftspädagogisches Forum*, 55. Detmold: Eusl.

- Tippelt, R. (2006). Kerncurriculum in der Erziehungswissenschaft: Verbindlichkeit, Forschungsbezug und Transparenz. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1(4), 588-594.
- Tippelt, R. (2007). Bericht des Vorsitzenden. *Erziehungswissenschaft – Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 18(34), 74-78.
- Twardy, M. & Beck, K. (2000). Die neue Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Wirtschaftspädagogik an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen. *Wirtschaft & Erziehung*, 52(2), 55-58.
- Wigger, L. & Horn, K.-P. (2002). Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In H.-U. Otto; T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium* (S. 185-200). Wiesbaden: VS.
- Wilbers, K. (2005). Standards für die Bildung von Lehrkräften. In P. Gonon; F. Klauser; R. Nickolaus & R. Huisinga (Hrsg.), *Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung* (S. 135-146). Wiesbaden: SV.
- WR (Wissenschaftsrat) (1967). *Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Hochschulen bis 1970*. Online: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Ausbau_Hochschulen_1967.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (24.05.2023).
- 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. (1992a). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als profilbestimmendes Integrationsfach der Handelslehrerbildung. In K.-H. Sommer (Hrsg.), *Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung* (S. 136-160). Esslingen: DEUGRO.
- Zabeck, J. (1992b). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. *Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung*, 24. Baltmannsweiler: Schneider.

Quellen

- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (1968). Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungslehrgänge. Entscheidung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF (DGFE V 480), Berlin.
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (1972). Protokoll der Mitgliederversammlung der DGfE am 11.04.1972. Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF (DGFE V 128), Berlin.
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2002). Protokoll der 3. Vorstandssitzung des DGfE-Vorstandes der Periode 2002/2004 am 05.07.2002 von 16.00 – 20.00 Uhr und am 06.07.2022 von 9.00–10.15 Uhr. Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF (DGFE V 64), Berlin.
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2003). Protokoll der 10. Vorstandssitzung des DGfE-Vorstandes der Periode 2002/2004 in Berlin. Freitag,

- den 5. Dezember 2003. Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF (DGFE V 71), Berlin.
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2004). Protokoll der 3. Vorstandssitzung des DGfE-Vorstandes der Periode 2004/2006. Samstag, 16. Oktober 2004. Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF (DGFE V 76), Berlin.
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2007). Protokoll der 6. Vorstandssitzung des DGfE-Vorstandes der Periode 2006/2008. Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF (DGFE V 90), Berlin.
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2012). Protokoll der 1. Gemeinsamen Sitzung des DGfE-Vorstandes mit den Vorsitzenden der Sektionen (Periode 2012/2014). Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF (DGFE V 120), Berlin.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1995). Niederschrift über die 1. Sitzung der Fachkommission Wirtschaftspädagogik am 03. Mai 1995 in Bonn. Bonn.
- Lange, H. (1972). Schreiben an den Vorsitzenden der DGfE Herrn Prof. Dr. Walter Schultze vom 03.10.1972. Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF (DGFE V 275). Berlin.
- Nickolaus, R. (2004). Schreiben an den Vorstand der DGfE vom 07.10.2004 zum Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System. Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF (DGFE V 76). Berlin.
- Reinisch, H. (2003b). E-Mail an den Vorsitzenden der DGfE vom 20.05.2003 zum Hochschulranking CHE. Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF (DGFE V 72). Berlin.

Unveröffentlichte Dokumente

- Beck, K. (2023). Schriftliches Interview zum Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik, durchgeführt von Silke Lange, Dietmar Frommberger und Christoph Porcher.
- Neske, H. (2022). Eine systematische Curriculum-Analyse der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Niedersachsen. Unveröffentlichte Bachelorarbeit.
- Sektion BWP (Berufs- und Wirtschaftspädagogik) (2003a). Antrag des Vorstands und der Kollegen Beck, Kell, Zabeck. Kerncurriculum zum Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stand Februar 2003.
- Sektion BWP (Berufs- und Wirtschaftspädagogik) (2003c). Entwurf für ein Kerncurriculum zum Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hinweise zur Beschlusvorlage.
- Sektion BWP (Berufs- und Wirtschaftspädagogik) (2012). Ergebnisprotokoll Mitgliederversammlung in Osnabrück. 12.03.2012.
- Weber, S. (2013). *Basiscurriculum für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Präsentation.
- Zabeck, J. & Beck, K. (2001a). Kerncurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Kommentierende Auswertung der ersten Befragungsrunde.

- Zabeck, J. & Beck, K. (2001b). Fragebogen zur Bestimmung eines „Kerncurriculum“ für berufs- und wirtschaftspädagogische Studiengänge.
- Zabeck, J. & Beck, K. (2001c). *Kerncurriculum, 3. Runde der Delphi-Studie*. Anschreiben an die Mitglieder der Vereinigung von Universitätsprofessoren der Wirtschafts- und Berufspädagogik vom 26.10.2001.
- Zabeck, J. & Beck, K. (2002). *Kerncurriculum zum Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Entwurf vom Oktober 2002.

Teil 2

Disziplinäre Standortsuchen und Legitimationen

Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft. Relativ autonom und isoliert?

Karin Büchter

1. Einleitung

Auch wenn nicht alle berufs- und wirtschaftspädagogischen Institute und Professuren an geistes- und sozialwissenschaftlichen bzw. erziehungswissenschaftlichen Fakultäten angesiedelt sind (vgl. Arnold et al. 2016, S. 262), nur wenige berufs- und wirtschaftspädagogisch Forschende ein grundständiges erziehungswissenschaftliches Studium absolviert haben, nicht alle in ihrer Theorie und Empirie auf erziehungswissenschaftliche Diskurse und Erkenntnisse rekurren oder im engen und kontinuierlichen Austausch mit Kolleg:innen der Erziehungswissenschaft und ihren Einzeldisziplinen sind, und die Berufs- und Wirtschaftspädagogik insgesamt ein disziplinäres Eigenleben führt, mit eigenen Publikationsorganen, eigenen Forschungsobjekten und einer eigenen Fachsprache (vgl. Jahn et al. in diesem Band), besteht Konsens darin, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine erziehungswissenschaftliche Disziplin ist. Sie ist in wissenschaftstheoretisch paradigmatischer Hinsicht (vgl. Minnemeier & Horlebein 2019) und aufgrund von curricularen Verflechtungen in der Lehrer:innenbildung an Universitäten mit der Erziehungswissenschaft verbunden. Institutionell legitimiert ist diese Verbindung durch die Mitgliedschaft der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Sektion in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).

Laut § 11 (2) der Satzung der DGfE repräsentieren „wissenschaftliche Sektionen [...] an den Hochschulen ausgebaute Schwerpunkte der Erziehungswissenschaft und dienen der wissenschaftlichen Arbeit und Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft“ (DGfE 2022). Dennoch ist das Verhältnis zwischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Erziehungswissenschaft weder selbstverständlich noch eindeutig beschreibbar. Der Aufnahmeprozess der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zunächst als Kommission in die DGfE in der Zeit zwischen 1972 und 1974¹ fand vor dem Hintergrund von Neuorientierung

1 Über die Unklarheit hinsichtlich des genauen Datums der Aufnahme der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Kommission in die DGfE siehe die Einleitung und den Beitrag von Lange & Porcher in diesem Band.

gen und Konsolidierungen von Wissenschaftsdisziplinen statt. Er war kein Selbstläufer, sondern wurde begleitet von Unentschiedenheiten und Zurückhaltungen sowohl auf Seiten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als auch auf Seiten der Erziehungswissenschaft.²

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik waren die Gründe hierfür vielfältig. Neben den „Differenzen in der Festlegung des wissenschaftlichen Standortes“ (Fischer & Zabeck 1970, S. 124) gehörten hierzu auch die sich in den 1970er Jahren konsolidierende Berufsbildungspolitik und mit ihr die von der Erziehungswissenschaft entfernte außeruniversitäre Berufsbildungsforschung, in die einzelne Institute und Lehrstühle der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einbezogen waren bzw. werden sollten (vgl. Blankertz et al. 1966, S. 62 f.). Zudem waren die heterogene akademische Provenienz der Mitglieder der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Lipsmeier & Münk 2019), ihre verschiedenen Affinitäten zur Erziehungswissenschaft – nicht zuletzt aufgrund der mehrfachen Disziplinreferenz zur Wirtschaftswissenschaft, zur Ingenieurwissenschaft, zur Gesundheits- und Pflegewissenschaft und der Fokussierung auf Institutionen und Prozesse im Schnittbereich zwischen Arbeit, Ökonomie, Technologie und Pädagogik – sowie ihr unterschiedliches persönliches Engagement bei der Aufnahme in die DGfE ursächlich für das uneindeutige Verhältnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Erziehungswissenschaft.

Die Aufnahme der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Kommission in die DGfE erfolgte somit nicht auf der Basis einer inneren disziplinären Geschlossenheit und auch nicht auf Basis einer deutlichen Entschiedenheit und Aufnahmebereitschaft der Erziehungswissenschaft (vgl. Berg et al. 2004). Bis heute ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE und innerhalb der Erziehungswissenschaft eine Außenseiterin geblieben (vgl. Kell 2014; Porcher & Lange in diesem Band). Auch wenn vereinzelt Kooperationen im Rahmen von Publikationen, Forschungsprojekten und Tagungen zwischen Mitgliedern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Mitgliedern der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Erwachsenenbildung, der historischen Bildungsforschung oder der Schul- oder Sozialpädagogik stattfinden, kann nach wie vor von einem relativ abgeschirmten Eigenleben der Disziplin und der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft bzw. der DGfE ausgegangen werden. Zwar existieren auch andere Sektionen der DGfE eher unverbunden nebeneinander (vgl. z. B. Rosenberg 2018), doch die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik nimmt aufgrund der besonderen historischen Ausdifferenzierung beruflicher Bildung jenseits der allgemeinen Bildung, der Rückkopplung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an die Fachwissenschaften und der komplexen institutionellen Referenzen im Berufsbildungs- bzw. Beschäftigungssystem weit stärker eine Außen-

2 Vgl. hierzu auch die Beiträge von Achtenhagen & Beck, Buschfeld et al., Lange et al. sowie Zumhof & Oberdorf in diesem Band.

seiterposition innerhalb der Erziehungswissenschaft ein als andere Teildisziplinen und ihre Sektionen, die mit ihren Themen und Fragestellungen fester erziehungswissenschaftlich verwurzelt sind. Die Außenseiterposition der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft kam und kommt in unterschiedlicher Weise zum Ausdruck. In ihrem Vorschlag „Pro sectionibus“ benennt Dahmer (1999) ungeachtet der bis dahin etablierten Bezeichnung Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Disziplin und Kommission eine künftig zu schaffende Sektion „Sektion 9: Aus- und Weiterbildung, koalierend mit Altenbildung“ (S. 19). In Auseinandersetzungen mit dem „Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft“ (Fatke & Oelkers 2014) oder mit der „Verfasstheit der Erziehungswissenschaft“ (Kondratjuk 2022) wird die Berufs- und Wirtschaftspädagogik allenfalls am Rande berücksichtigt. Zudem werden eher unregelmäßig und selten Beiträge von Mitgliedern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Kongressbänden der DGfE, in der Zeitschrift „Erziehungswissenschaft“ oder in den „Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ publiziert.^{3, 4} Auch in grundlegenden erziehungswissenschaftlichen Sammelwerken zu Themen, die in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehre und Forschung in den letzten zwanzig Jahren zentral waren und noch sind, wie zu Inklusion oder Übergängen, finden sich keine oder selten Beiträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. z. B. Walther et al. 2020; Sturm et al. 2023). Bildungs- und erziehungswissenschaftliche Kolleg:innen fremdeln mit den Forschungsgegenständen, Themen und Fragestellungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und mit dem System der beruflichen Bildung.^{5, 6} Inwieweit die Aussage Banks (2009), dass „die Anschlussfähigkeit der Diskurse [...] eine partielle und v. a. eine einseitige [ist], denn nicht die Pädagogen suchen Anschluss an die Diskurse der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (S. 4), nach wie vor gültig ist, müsste systematisch überprüft werden, ihre Hypothesenrelevanz kann zumindest angenommen werden (vgl. Porcher & Lange in diesem Band).

Die Langwierigkeit und Zögerlichkeit bei der Aufnahme der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Kommission in die DGfE sind nicht nur den zu dieser Zeit offensichtlichen Differenzen und Uneindeutigkeiten bei der disziplinären Zuordnung und auch nicht nur den damals existierenden personellen Konstellationen, Meinungen und Präferenzen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Erziehungswissenschaft geschuldet. Der Anerkennung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin und ihrer Aufnahme in die DGfE ging bereits eine Entwicklung voraus, in deren

3 <https://www.dgfe.de/dgfe-kongresse/bisherige-dgfe-kongresse>

4 <https://www.dgfe.de/zeitschrift-erziehungswissenschaft>

5 Vgl. auch den Beitrag von Buchmann in diesem Band.

6 Vgl. hierzu den Bericht über die Arbeit der „Ständigen Wissenschaftlichen Kommission“ (SWK) der KMK auf der Mitgliederversammlung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik am 6. September 2023 in Flensburg.

Verlauf sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit ihren spezifischen Praxisproblemen, Wertvorstellungen und ihren eigenen erziehungswissenschaftlichen Auffassungen relativ autonom von der Erziehungswissenschaft institutionalisiert hat. Während die Erziehungswissenschaft oder Allgemeine Pädagogik⁷ bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts den Sonderstatus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik reproduzierte, indem sie deren Objektbereich der beruflichen Bildung weitgehend ignorierte, ihr die Angelegenheiten der berufsschulischen und betrieblichen Bildung der Jugend überließ und keine theoretischen oder praxisbezogenen Fragen an sie stellte oder sie zur gemeinsamen Theoriebildung und Reflexion aufforderte; eine Hypothek, die bis heute anhält.

Im Folgenden wird das Verhältnis zwischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Erziehungswissenschaft von Beginn des 20. Jahrhunderts bis zur Aufnahme der berufs- und wirtschaftspädagogischen Kommission in die DGfE näher beleuchtet. Es wird gezeigt, durch welche Abgrenzungen, Parallel- und Sonderwege, nicht zuletzt auch Selbstausschlüsse der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und deren Reproduktion durch die Erziehungswissenschaft, dieses Verhältnis gekennzeichnet war und immer noch ist.

2. Anfänge der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Kontinuität in der relativen Autonomie

Als ein bislang nicht widerlegter Grund für die Distanz zwischen der als akademisch älteren Wirtschaftspädagogik und der Erziehungswissenschaft gilt, dass die Wirtschaftspädagogik „zunächst gar nicht erziehungswissenschaftlich begründet wurde, daß sie vielmehr einer Sonderfrage im Rahmen betriebswirtschaftlicher Überlegungen und Ausbildungsgänge ihr ‚Entstehen‘“ (Stratmann 1970, S. 830) zu Beginn des 20. Jahrhunderts verdankt. Sie ist somit nicht das Ergebnis einer theoretischen Reflexion oder eines „Systementwurf[s], sondern einer praktischen Notwendigkeit, nämlich für die zukünftigen Diplomhandelslehrer [...] eine eigene Pädagogik zu entwickeln“ (Groothoff 1961, S. 779). „Wirtschaftspädagogik“ umfasste aber nicht nur hochschuldidaktische Fragen für die Handelslehrerbildung. Der Begriff fiel in dieser Zeit auch dort, wo versucht wurde, Wirtschaft zum Bezugspunkt von Pädagogik und wirtschaftliche

7 Der Begriff Erziehungswissenschaft kam im 19. Jahrhundert vor dem Hintergrund der „positiven Wissenschaften“ und des Verblassens der philosophischen Pädagogik auf. Mit Erziehungswissenschaft sollte die Erforschung der „Erziehungswirklichkeit“ betont werden. Der Begriff der Allgemeinen Pädagogik umfasste sowohl die Historie der Pädagogik, die Philosophie als auch die pädagogische Tatsachenforschung (vgl. Groothoff 1968, S. 686 f.).

Bildung als Bestandteil von Kultur und des Schulunterrichts zu etablieren (vgl. Franke 1903; Aa 1923).

Die „Berufspädagogik“, als die für die Lehrerbildung verschiedener Fachrichtungen – der gewerblich-technischen, der hauswirtschaftlichen, der landwirtschaftlichen, der sozialpädagogischen und der gesundheitlich-pflegerischen – zuständige Teildisziplin wurde erst in den 1960er Jahren akademisiert (vgl. Stratmann 1994, S. 477). Während in dieser Zeit das Studium der Wirtschaftspädagogik bzw. die Prüfung zum „Diplomhandelslehrer“ geordnet wurde, wurde die Berufspädagogik in der Rahmenordnung Erziehungswissenschaft als ein Studienfach oder eine Studienrichtung im erziehungswissenschaftlichen Studium ausgebaut (vgl. Lange et al. in dem Band).

Der Begriff „Berufspädagogik“ stand für die gewerbliche Ausbildung und für Gewerbelehrerbildung, gleichzeitig umfasste er Fragen und Themen zu Bildung und Erziehung im Kontext des Berufs. So gesehen hatte die Berufspädagogik seit jeher eine engere Nähe zur Erziehungswissenschaft. Dies lässt sich auch historisch nachvollziehen.

Der Begriff „Berufspädagogik“ findet sich in den 1920er Jahren im Zusammenhang mit pädagogischen Begründungen der Fortbildungs-/Berufsschule. Das Preußische Ministerium für Handel und Gewerbe richtete 1921 an der Deutschen Hochschule für Politik in Berlin eine „Berufspädagogische Woche“ aus, und 1928 wurden die Preußischen Gewerbelehrer-Seminare in „Berufspädagogische Institute“ umbenannt. Auch „in die pädagogische Literatur hat der Begriff ‚Berufspädagogik‘ von Ende der zwanziger Jahre an Eingang gefunden“ (vgl. Abel 1963, S. 9). Dadurch trat die „Berufspädagogik“ als spezielle Pädagogik „ins allgemeine Bewußtsein“ (Baumgardt 1967, S. 86). In der Allgemeinen Pädagogik kursierte auch der Begriff „Berufsschulpädagogik“ (Schulz 1921; Petersen 1924), mit dem im Zuge von Bestrebungen nach relativer Autonomie innerhalb der Pädagogik die Vorstellung verknüpft war, sie als eigenständigen Bereich der allgemeinen Pädagogik mit dem Schwerpunkt der Jugendkunde und Berufserziehung zu etablieren. Berufspädagogik stand vor allem für eine kulturphilosophische und geisteswissenschaftliche Auslegung der „Berufsidee“ und der beruflichen Erziehung und Bildung der Jugend (vgl. Barschak 1929, S. 106 f.; Fischer 1924, S. 343 ff.). In diesem Sinne und aufgrund seiner Werke in den ersten zwei Jahrzehnten über Beruf, Berufsschule, Erziehung und Bildung der Jugend für den Beruf bezeichnete Kreitmair (1967) Aloys Fischer auch als den „Begründer der Berufspädagogik“ (S. 9).

Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts deutete sich das an, was in den 1960er Jahren in der Erziehungswissenschaft diskutiert wurde, nämlich dass die Allgemeine Pädagogik der „Wirtschaftspädagogik“ und den mit ihr verbundenen Bemühungen der Integration von Wirtschaft in die Pädagogik skeptisch bis ablehnend gegenüberstand, während sie sich der „Berufspädagogik“ mit ihrer Idee der Integration von Beruf und Bildung und dem pädagogischen Interesse an der Jugend aufgeschlossener zeigte (vgl. Kap. 3).

Insgesamt entsprach das Verhältnis der Allgemeinen Pädagogik zu den ersten Ansätzen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihrem Verhältnis zur beruflichen Bildung. Sie öffnete sich diesem Gegenstand erst spät und nur zögerlich. Davon ausgehend, dass die Anfänge der Allgemeinen Pädagogik in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts liegen, kritisierte Barschak (1929):

„Fast ein Jahrhundert sollte vergehen, bis die Idee der Berufsbildung in der pädagogischen Wissenschaft [...] berücksichtigt wurde [...]. Daß auch durch die Berufsbildung ein Weg zur Menschenbildung führen könnte, daß auch in der Bildung zu einem bestimmten Beruf menschenformende Werte enthalten sein können, hat die Pädagogik bis zur Wende des 19. Jahrhunderts kaum gesehen.“ (Barschak 1929, S. 10)

Die bis dahin erfolgte „Verdrängung der Berufsbildung durch die neu-humanistische Strömung“ (Barschak 1929, S. 10) und das damit zusammenhängende Ausblenden von politischen und praktischen Entwicklungen, Konflikten, Problemen und Fortschritten in der beruflichen Bildung im Zuge der Gewerbeförderungen, des korporatistischen Arrangements, der landes-, regional- und kommunalspezifischen Lösungen der Fortbildungsschulfrage und der Jugendfrage führten dazu, dass der Allgemeinen Pädagogik die berufliche Bildung und damit die Anfänge der heutigen Berufs- und Wirtschaftspädagogik fremd waren.

„Die Pädagogik an der Wende zum 20. Jahrhundert mußte überfordert [gewesen] sein, in einem Zug den ganzen Komplex der Berufsausbildung analysieren zu können.“ (Blankertz 1969, S. 152)

Die Trennung zwischen einer Allgemeinen Pädagogik und mit ihr der Schulpädagogik als Volksschul- und Gymnasialpädagogik auf der einen Seite und einem undurchsichtigen Komplex beruflicher Bildung und der ihr zugehörigen speziellen Pädagogik, die sich auf eine zweckbezogene Ausbildung einer sozial, ökonomisch und kulturell weniger privilegierten Jugend konzentrierte, spiegelte sich in einem „Kastengeist“, einer „Dunkelhaftigkeit“ (Fischer 1924, S. 373) und einer „Abneigung der Oberlehrer gegen den Berufsschullehrer als eine neue Spezialität des Lehrerstandes“ (S. 371) wider. Daran änderten auch die schulpolitischen Reformen in der Weimarer Republik kaum etwas. Abgeschieden vom allgemeinen Schulwesen und den Hochschulen differenzierte sich in einem eigenen pädagogischen und politischen Segment in den 1920er Jahren das Berufs- und Fachschulwesen weiter aus, es festigte sich ein eigener Berufsstand von Fortbildungs- bzw. Berufsschullehrern, ein eigenes berufs- und wirtschaftspädagogisches Zeitschriftenwesen wurde ausgebaut, und eigene Handbücher, Sammelbände und Monografien wurden publiziert (vgl. Kühne 1923; Thyssen 1954, S. 186 ff.).

Als sich die Pädagogik in dieser Zeit verstärkt für soziale Bedingungen des Lernens, für Kreativität und Produktivität im Unterricht zu interessieren begann, sich neben der humanistischen auch der „realistischen Bildung“ zu-

wandte, die Jugend als eine „pädagogische Herausforderung“ (vgl. Herrmann 1991, S. 167) wahrnahm und die Entwicklung unterschiedlicher Schulen und pädagogischer Arbeitsfelder in ihr Aufgabenverständnis einbezog, sah es zunächst so aus, als öffnete sie sich über diesen Weg auch der beruflichen Bildung. Nohl (1926) sprach von der „großen Wendung“ der Pädagogik, die sich aus „einem großen Arbeitsfeld“ (S. 57) ergebe, das von „der Arbeit an unserer Jugend, die von der Säuglingspflege bis zur Volkshochschule und Universität, von der Schulreform bis zur Neuordnung der Gefängnisfürsorge, von der Anormalenerziehung bis zur Berufsschule jeder Art und endlich eben auch bis zur Jugendpflege reicht“ (S. 58). Die „Berufsschule“, zu dieser Zeit bereits ausführlich berufspädagogisch legitimiert, wurde damit auch in der Allgemeinen Pädagogik erwähnt.

Eine intensivere bildungstheoretische Auseinandersetzung mit Fragen der berufsschulischen Bildung fand aber nur im engen Kreis der damaligen Berufsbildungstheoretiker:innen statt. Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger, Erna Barschak, Aloys Fischer kamen aus dem gymnasialen Schuldienst bzw. hatten Professuren für Pädagogik, Philosophie und Psychologie inne und waren mit ihrer Idee der Integration von Bildung und Beruf akademisch mit der Allgemeinen Pädagogik verbunden. Doch die Mehrheit der akademischen Pädagogik (vgl. Tenorth 1997) folgte der Berufsbildungstheorie mit ihren Vorstellungen von der Harmonisierung von Bildung, Arbeit und Beruf „denkbar zögernd, verteidigte noch lange, obschon in der Defensive, die Dichotomie von Allgemeinbildung und Berufsbildung“ (Blankertz 1969, S. 149) und konzentrierte sich bei Fragen zur Bildung und Erziehung der Jugend eher auf die neu entstandene Sozialpädagogik (vgl. Nohl & Pallat 1929).

Und die genannten Berufsbildungstheoretiker und -theoretikerinnen hatten ihrerseits wiederum keine Bezüge zur Entwicklung einer eigenen Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Sie trieben die Disziplinentwicklung auch nicht voran, sondern gingen eher davon aus, dass Berufsbildungsfragen zur Allgemeinen Pädagogik gehören sollten. So begann sich relativ autonom und weitgehend abgekoppelt von der bis dahin über hundertjährigen Allgemeinen Pädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als eigene Disziplin zu entfalten, indem sie theoretische Versatzstücke aus der Berufsbildungstheorie bezog (vgl. Franke 1903; Aa 1923; Feld 1928).

Die „Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die in dem von der Berufsbildungstheorie eröffneten Spielraum zaghaft beginnen konnte, war bald wieder von der allgemeinen Pädagogik isoliert, zumal sie an keiner Stelle das theoretische Niveau des geisteswissenschaftlichen Ansatzes erreichte, ganz zu schweigen von dem Niveau anderer, stärker philosophisch orientierter Richtungen.“ (Blankertz 1969, S. 149)

In ihrer eigenen Sphäre zog sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf „eine konservative Soziallehre zurück [...], um die Kräfte berufsständischer Ordnung begründen zu können“, verhielt sich mit ihrem „Bildungsanspruch beruflicher Schulen äußerst kleinkariert“, übersetzte „Unternehmerinteressen

in pädagogische Terminologie“ (S. 149) und entwickelte eigenwillige erziehungswissenschaftliche Perspektiven.

Als einer der ersten theoretischen Wirtschaftspädagogen gilt Theodor Franke (vgl. Bank & Lehmann 2014; Bank in diesem Band). Er machte sich in seinen erziehungswissenschaftlichen Vorstellungen und mit einer affirmativen Haltung gegenüber einer funktionalen Synchronisierung von Wirtschaft, Staat und Pädagogik Gedanken über „die Stellung der Wirtschaftspädagogik im Gesamtplane der Erziehungswissenschaften“ (Franke 1903, S. 30), forderte ein umfassendes wirtschaftspädagogisches Grundverständnis und verknüpfte dies mit einer Erziehungslehre für das gesamte Schulwesen.

Wenn erst das „wirtschaftspädagogische System und Prinzip [...] gründlich durchforscht und schulgemäß erbaut [ist], so ist auch die unerläßliche Ausgleicheung der verschiedenen Gesichtspunkte und Grundsätze der Erziehungslehre anzustreben, weil nur so eine widerspruchslose Bildungswissenschaft, die allen Schulgattungen und Schulstufen gerecht wird, zu schaffen ist.“ (Franke 1903, S. 34)

Aus der Verbindung einer zu entwerfenden „Wirtschaftserziehungskunde“ mit einer „Nationalpädagogik“ ergab sich für ihn die „deutsche Wirtschaftspädagogik“.

„Mit der Nationalpädagogik vermählt sich die Wirtschaftserziehungskunde zunächst zur deutschen Wirtschaftspädagogik, denn beide fußen auf einem einheitlichen Grunde: dem Vaterlandsgedanken.“ (Franke 1903, S. 34)

Mit seinen wirtschaftspädagogischen Überlegungen stieß Franke „auf heftige Gegenwehr und Ressentiments erziehungswissenschaftlicher Nachbardisziplinen“ (Schlicht & Moschner 2018, S. 3).

„Kritisiert wurde [...] sein Vorschlag, dies [die Berücksichtigung wirtschaftlicher Lehr- und Lerninhalte] zur Aufgabe einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin, zur Aufgabe einer ‚Wirtschaftspädagogik‘, zu machen. [...] Von einer Erziehungswissenschaft für die Wirtschaft könne nicht die Rede sein; ebenso wenig könne für jedes Stoffgebiet eine besondere Art der Pädagogik eingeführt werden.“ (Bank & Lehmann 2014, S. 30)

Warnten Stimmen der Allgemeine[n] Pädagogik vor zu viel Wirtschaft in der Pädagogik, kritisierten Wirtschaftspädagogen die „Überschätzung der sogenannten Allgemeinbildung“ (Aa 1923, S. 153). Friedrich Feld (1928) suchte mit seiner Habilitationsschrift über „Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik“ einen Weg zwischen Erziehungswissenschaft und seiner Auffassung von Wirtschaft und Staat. Er insistierte auf eine „Verbundenheit berufs- und wirtschaftspädagogischen Strebens mit der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Entwicklung“ (S. 9), forderte aber einen „selbstständigen pädagogischen Wissenschaftszweig“ (S. 54), mahnte, dass „die Wirtschaft nicht als Hemmung auf dem Wege zum rein Geistigen“ (S. 15) aufgefasst werden dürfe und betonte „die Notwendigkeit allgemeiner wirtschaftli-

cher Bildung aller Staatsbürger“ (S. 27). Für das nationalsozialistische Wirtschafts- und Berufsdenken war Feld empfänglich, die „axiomatisch-deduktive Grundlegung seiner Konzeption“ (Mayer 1990, S. 141) war ihrerseits anschlussfähig an die nationalsozialistische Ideologie. Feld verknüpfte seine berufs- und wirtschaftspädagogischen Aussagen mit Begriffen der NS-Ideologie und nahm in seine „Erziehungstheorie nationalsozialistische Zielvorstellungen von Wirtschaft, Gesellschaft und Erziehung“ (Pleiß 1971, S. 206) auf. Neben Feld folgten auch andere Berufs- und Wirtschaftspädagogen der nationalsozialistischen Ideologie bereits früh und konzipierten ihre ideologische Pädagogik. Für Löbner (1939) war „die Wirtschaftspädagogik [...] integrierender Bestandteil der Totalitätspädagogik“ (S. 113 ff.), Urbschat (1939) beschrieb und unterstützte die „Aufgaben der Berufserziehung im Lichte der neuen Erziehungswissenschaft“ (S. 54 ff.), und Schlieper (1939) forderte „im Sinne unserer Weltanschauung“ eine „weltanschauliche Erziehung“ (S. 22).

Nach 1945 verhielten sich die Mitglieder der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wie viele der „Nachkriegspädagogik“ insgesamt. Nicht die „Frage nach der Mitschuld oder Kollaboration mit dem Regime als vielmehr [...] die Frage nach einer neuen Identität“ (Oelkers 1998, S. 220) wurde gestellt. Die „Beteiligung der Pädagogik und ihrer Vertreter am NS-Staat [wurde] nicht offen dargelegt, sondern eher verschwiegen, [...] die Zeit der NS-Herrschaft als eine Art Unglücksfall [betrachtet und mythisiert]“ (ebd.). In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erfolgten nach 1945 der Übergang und die erziehungswissenschaftliche Einordnung geradezu bruchlos:

„In Übereinstimmung mit Friedrich Feld [...], in Annäherung an Walther Löbner, in bedingter Anlehnung an Friedrich Schlieper und Fritz Urbschat [...] soll die Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin aufgefaßt werden.“ (Dörschel 1960, S. 50)

Mit einer „Verwandlungs- und Anpassungsfähigkeit“ (Lipsmeier 2019, S. 88) zogen sich die berufs- und wirtschaftspädagogischen Hochschullehrer nach 1945 sowie ihre unmittelbar nachfolgende Generation in ein sozialkonservatives Normengerüst zurück, in dem die als naturwüchsig interpretierte Wirtschaft und Technik, das Christentum sowie die Vorstellung von einer organisch entstandenen Gesellschaftsordnung zentrale Bezugspunkte waren, aus denen sie ihre Werte für die Berufserziehung der Jugend ableiteten (vgl. z. B. Schlieper 1963a, b).

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zwischen 1930 und 1960 zeichnete sich „durch informelle Geschlossenheit, diskursive Selbstreferentialität, personale Kontinuität und theoretische Homogenität [aus]“ (Kipp & Miller-Kipp 1994, S. 555), so dass „in wirkungsgeschichtlicher Hinsicht [...] die BWP nach 1945 die Fortsetzung ihrer Vergangenheit [war]“ (ebd.).

3. Erziehungswissenschaftliche und bildungstheoretische Standortsuche

Während in der Erziehungswissenschaft mit ihren verschiedenen Spezialgebieten und Objektbereichen Ende der 1950er Jahre die Frage nach ihrem Selbstverständnis „in der Gegenwart“ (Flitner 1957) aufkam, machte sich auch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf die Suche nach ihrem wissenschaftlichen Standort (vgl. Antony 1955; Abraham 1960, Dörschel 1960). Sie definierte ihr Verhältnis zur Erziehungswissenschaft, ohne sich allerdings an der in der Erziehungswissenschaft stattfindenden methodologischen Diskussion zu beteiligen (vgl. Zabeck 1965, S. 806).

Aber dies war auch eine Zeit, in der sich Mitglieder der Erziehungswissenschaft der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zuwandten. Zu ihnen gehörten Hans-Hermann Groothoff, Wolfgang Ritzel, Herwig Blankertz und Hermann Röhrs. Sie unterschieden zwischen einer den Problemen der Jugend, der „Fragwürdigkeit der Berufsbildung im Zeitalter der Technik und Rationalisierung“ (Thyssen 1954, S. 139 ff.) und der Geschichte der Berufserziehung zugewandten Berufspädagogik einerseits und einer den Wirtschaftswissenschaften nahen Wirtschaftspädagogik andererseits, der gegenüber „gewisse Bedenken der Allgemeinen Pädagogik“ (Groothoff 1961, S. 772) geäußert wurden. Als Berufs- und Wirtschaftspädagoge begründete Linke (1961) diese Bedenken damit, dass „von pädagogischer Seite nicht ganz zu Unrecht darauf hingewiesen [wurde], daß zur Zeit in der Wirtschaftspädagogik die Tendenz zu einem mechanistischen und instrumentalistischen Erziehungsdenken bestehe“ (S. 737), und dass „das Bemühen um exakte Forschungsergebnisse [...] unbeabsichtigt dazu geführt [hat], daß auch der Mensch versachlicht wurde“ (ebd.). Weiter forderte er, dass es darum gehen müsse, „die Absonderung der Wirtschaftspädagogik von der Pädagogik überwinden zu helfen“ (S. 738).

Groothoff (1961) wies darauf hin, dass sich die Wirtschaftspädagogik „anders als alle anderen Besonderen Pädagogiken, anders auch und insbesondere als die Schulpädagogik [...] und als die ‚Berufs‘-Pädagogik [...] als Sezession konstituiert“ hätte (S. 780). Während „sich die Allgemeine Pädagogik, und zwar seit langem, fast ausschließlich mit der Berufspädagogik [...] auseinander[setzt]“ (S. 774), könne die Wirtschaftspädagogik als „Pädagogik besonderer Art nur bedingt aufrechterhalten werden“ (S. 781). Ihr fehle die Historisierung der wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und technologischen Phänomene, eine „Situationsanalyse“ in Form von Gesellschafts- und Kulturkritik sowie eine „humane Bestimmung der Wirtschaft“ (ebd.).

„Die Sprache der Wirtschaftspädagogik erscheint dem allgemeinen Pädagogen [...] als mechanistisch (s. Begriffe und Wendungen wie ‚Bildung als Formung durch Kulturgüter‘, ‚Möglichkeiten wirtschaftswissenschaftlicher Kulturgüter‘,

die zu ‚wirtschaftswissenschaftlichen Bildungsgütern‘ werden können usw.), während umgekehrt die Sprache der Allgemeinen Pädagogik dem Wirtschaftspädagogen romantisch (neuhumanistisch) vorkommt.“ (Groothoff 1961, S. 775)

Gegen die damaligen wirtschaftspädagogischen Bestrebungen einer eigenen Disziplin konstitution wandte sich Ritzel (1961). Er lehnte die Wirtschaftspädagogik als unabhängige Pädagogik ab, da die Synthese von Wirtschaft und Erziehung aus der Perspektive einer grundlegenden Didaktik bis dahin nicht gelungen sei. Mit dem Hinweis, dass nicht die Wirtschaft, sondern die unmittelbare Berufstätigkeit erzieherische Bedeutung hat, stellte er fest, dass es nicht eine auf Wirtschaft, sondern auf Beruf bezogene Erziehung und Bildung gibt, bzw. „daß es nur eine legitime Wirtschaftspädagogik gibt, eben die Berufspädagogik“ (S. 753).

„Wir bestreiten den Erkenntnisanspruch und Wissenschaftscharakter der Wirtschaftspädagogik zugunsten dessen der Berufspädagogik [...]. Sie [die Berufspädagogik] stellt die Fragen, zu denen sich die Frage der einen und ganzen Pädagogik im Hinblick darauf differenziert, daß der ‚Weg zu der höheren Allgemeinbildung über den Beruf und nur über den Beruf‘ führt.“ (Ritzel 1961, S. 753)

Unter dem Titel „Ist Wirtschaftspädagogik als Pädagogik möglich“ schlug Blankertz (1961) vor, die Pädagogik als Ausgangspunkt der Wirtschaftspädagogik zu setzen, da es bei der Frage nach den Bildungsinhalten in erster Linie um deren „mediative Tauglichkeit“ (S. 820) gehe.

Ähnlich setzte sich Röhrs (1963) für eine erziehungswissenschaftliche Fundierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bzw. für die „allgemein-pädagogische[...] Fragestellung als ihrem eigentlichen Ursprungsort“ (S. 13) ein. Wie diese Fundierung vorstellbar war, ob als „Wechselbeziehung zwischen unserem objektsprachlichen Ansatz und der Metapädagogik“ (Zabeck 1965, S. 827), oder indem „Allgemeinbildung als Genus proximum für jede inhaltlich bestimmte besondere Bildung“ (Blankertz 1963, S. 121) wird, blieb aufgrund des Autonomiebestrebens der Wirtschaftspädagogik offen, wohl auch deshalb, weil die Erziehungswissenschaft zu dieser Zeit selbst kein konsolidiertes Selbstverständnis hatte (vgl. Zabeck 1972, S. 577).

Dafür, die Pädagogik als „Genus proximum“ zu sehen, sprach und spricht immer noch, dass, wie Fischer (1970) es formulierte, „in den eigenständigen Sonderpädagogiken [...] mithin die Gefahr [liegt], daß das in den ‚Bestimmungswörtern‘ [...] Bezeichnete [wie Wirtschaft, Technik etc.; K. B.] zum Wesentlichen wird – in der Hoffnung, die Durchdringung derselben verbürge ‚volles‘, ‚echtes‘ Menschsein“ (S. 126). Das Spezielle, wie Wirtschaft und Technik, dürfe nicht zum Grundlegenden und Maßgeblichen werden, sondern diese seien das Zufällige, während die Pädagogik die Grundlage der Berufs- und Wirtschaft zu sein habe (vgl. S. 130).

Rückblickend stellt sich die Frage, warum sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach 1945 im Sinne einer erziehungswissenschaftlichen

Fundierung und einer modernen Berufsbildungstheorie nicht auf jene bildungstheoretischen Überlegungen konzentriert hat, die im Schnittbereich zwischen Allgemeiner Pädagogik und Berufs- und Wirtschaftspädagogik lagen, und auf deren Basis ein gemeinsamer Diskurs hätte beginnen können. Eine solche Bildungstheorie bot in dieser Zeit Theodor Litt. In seiner Kritik an der Klassik der (Berufs-)Bildungstheorie lehnte Litt (1947) ein übergeordnetes Bildungsideal ab, ging davon aus, dass Leben antinomisch und voll von nicht überwindbaren Spannungen ist. Er vertrat eine dialektische Sichtweise, die auf eine Gegenüberstellung des sich bildenden Subjekts in einer historisch generierten und einer objektiven Welt verzichtet.

„Der Gegensatz zwischen der Diktatur der Sachforderungen und dem Selbstbehauptungsdrang des Menschen gehört zu den inneren Entzweigungen der modernen Welt, die in sich durchzukämpfen kaum einem vollsinnigen Menschen erspart bleibt.“ (Litt 1955, S. 108)

Der „Humanität“ stehe die „Antinomie“ des Menschenlebens gegenüber, und „wer seine pädagogischen Gedanken noch immer unter den Leitbegriffen ‚Bildungsgut‘, ‚Bildungswert‘, ‚Bildungsziel‘ meint ordnen zu sollen, der beweist dadurch, daß sein Sehnsuchtsblick auch heute noch an dem Kunstwerk der zur Harmonie durchgedrungenen Persönlichkeit haftet und daß er es versäumt hat, sich von der Unabweisbarkeit der Gegenmacht zu überzeugen, die immer wieder dem Bildner dazwischenfährt“ (S. 111).

„Als ‚gebildet‘ darf danach nur gelten, wer diese Spannung sieht, anerkennt und als unaufhebbares Grundmotiv in seinen Lebensplan einbaut.“ (Litt 1955, S. 117)

Diese Überlegungen hätten Bezugspunkte für eine von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Erziehungswissenschaft gemeinsam geteilte Bildungstheorie sein können, die gemeinsam hätte weiter entfaltet und mit Blick auf das Selbstwerden der Jugend in Gegensätzen des Lebens und der Arbeitswelt konkretisiert werden können. Aber die „bildungstheoretisch fundierte Theorie beruflicher Bildung [von Litt; K. B.] geriet in den 1960er Jahren bemerkenswert schnell ins akademische Abseits“ (Gonon et al. 2010, S. 435).

Stattdessen bemühte sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bei der Suche nach ihrem Platz in der Erziehungswissenschaft um ein eigenes Bildungsverständnis, in dem an die Stelle des neuhumanistischen Bildungsideals und der klassischen Berufsbildungstheorie ein normativ-funktionalistisches Verständnis von Berufsbildung trat.

Orientiert an einer Eigenlogik von Wirtschaft und Technik und mit sozial-konservativen Werten entstanden mitunter eigenwillig kreative Berufsbildungstheorien.

„Der Tag wird kommen, an dem Bildung nicht mehr in der reinen Innerlichkeit, sondern in klarem Wollen und Helfenkönnen, in der Hilfsbereitschaft und im Takt beim Helfen besteht.“ (Blättner 1960, S. 19)

Löbner (1963) sah die Motive „wirtschaftsberuflicher Bildung“ nicht im „ökonomischen Bezirk, sondern sie haben ihren Ausgangspunkt im sittlichen und religiösen Wertgebiet, also nicht nur in der Verantwortung den Mitmenschen, sondern Gott gegenüber“ (S. 257). Schlieper (1963b) legte das Ziel der Bildung in das „Erfassen eines Gesamtwerteordnungszusammenhangs“ (S. 292). Monsheimer (1970) versuchte sich in einer eigentümlichen Systematik: „Die Bildung ist der Erziehung untergeordnet“ (S. 238). Daneben setzte er eine wertfreie Ausbildung: „Während Erziehung und Bildung sinnbezogen und wertausgerichtet sind, ist Ausbildung wertindifferent“ (S. 240). Die Ausbildung „dient dem wirtschaftsgesellschaftlich geforderten Vorgang der ‚Anpassung‘ in Richtung auf einen bestmöglichen Arbeits- und Leistungseffekt. Dazu bedarf es intentionaler Erziehungs- und Bildungshilfen“ (S. 240).

Berufsbildungstheoretisch ging es im Gesamt der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht weiter. Vielmehr standen willkürliche und theoretisch wenig tiefergehende Konzepte nebeneinander, die „nicht ohne oft krampfhaft anmutende Beteuerungen der ‚bildenden Gehalte in werktätiger Arbeit‘, nicht ohne trotziges Insistieren darauf, ‚daß Feilen, Nieten und Fräsen ‚Bildungsgüter‘ seien und daß ein tüchtiger Fräser ein Gebildeter sei““ (Stratmann 1979, S. 512), ihre bildungstheoretische Ausrichtung begründeten. Damit blähte sich die „Disziplin für sich auf“ und brachte sich „gleichzeitig in die Isolation“ (Lisop et al. 1976, S. 19).

Aber auch in der Erziehungswissenschaft war der Bildungsbegriff inzwischen vieldeutig, vage und „wenig brauchbar“ (Brezinka 1971, S. 27), während gleichzeitig in der Bildungsreformdiskussion der Bildungsbegriff als öffentliche, politische und sozialwissenschaftliche Kategorie eine zentrale Bedeutung bekam.

Einzig die kritische Berufsbildungstheorie von Blankertz (1963) kann als eine berufsbildungstheoretische Fortsetzung verstanden werden. Ihr zufolge verläuft „der Weg der Bildung über die Arbeit am besonders bestimmten Gegenstand“ (S. 122), wobei der Gegenstand „durch die historisch bedingten Mächte des Lebens, die als solche außerhalb pädagogischer Zuständigkeiten verbleiben“ (ebd.). Seine Überlegungen fanden Eingang in curriculum- und didaktiktheoretische Konzepte (vgl. Blankertz 1971). Aber aufgrund von pragmatischen Reduktionen dessen, was mit Bildung im Medium des Berufs gemeint war, von didaktischem Dilettantismus und von ausbleibenden berufsbildungstheoretischen Reflexionen wurde diese Berufsbildungstheorie kaum weiterentwickelt (vgl. Kutscha 2003). Die Idee, Bildung im Medium des Berufs zu erfahren, stieß immer wieder an die Grenzen des Fremdbestimmten und Utilitären im durch die Arbeitswelt und ökonomische Interessen diktierten Berufskonzept. Bereits Kritikerinnen und Kritiker im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts stellten den Beruf als Bildungszentrum in Frage (vgl. Thyssen 1954, S. 139 f.). Aber vor allem in den 1960er Jahren ließen die Fragwürdig-

keit des Berufs und das „Berufsproblem“ (Abel 1963) Zweifel an der Tauglichkeit des Berufs als Zentrum von Bildung aufkommen.

Anstatt Beruf aber nicht als ausschließlichen Bezugspunkt von Bildung, sondern als *ein* Element im bildenden Selbst-Welt-Verhältnis zu begreifen, verblasste die Berufsbildungstheorie zusammen mit dem „Berufsproblem“. Mit der Modernisierung des Berufsverständnisses in Richtung „Beruflichkeit“ und ihrer „Empirieorientierung“ konnte sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der bis dahin schwerfällig anmutenden und unbeholfen angegangenen berufsbildungstheoretischen Frage entledigen. So sind seit den 1970er Jahren „berufsbildungstheoretische Diskurse im Sinne bildungsphilosophischer Erwägungen [...] aus der Mode gekommen“ (Kutscha 2009, S. 56).

4. Anfang und Ende eines kurzen wissenschaftstheoretischen Paradigmendiskurses

Auf der Suche nach ihrem wissenschaftlichen Selbstverständnis und Theoriefundament rekurrierten erziehungswissenschaftlich Forschende zu Beginn der 1960er Jahre auf „die neue Philosophie und Anthropologie, [die] kritische Theorie oder Phänomenologie“, öffneten sich Erkenntnissen, „die in den Sozialwissenschaften auch international über Schule und öffentliche Erziehung beitreten“, reflektierten „Methodendefizite der eigenen Erziehungsforschung“ und stellten „selbstreflexive Bemühungen“ an, die in die Gründung einer eigenen Gesellschaft (DGfE) von 1964 mündeten (vgl. Tenorth 1997, S. 126). Von all dem schien die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in dieser Zeit weit entfernt zu sein. Lipsmeier (1972) sah „große Theorie-Defizit[e]“ in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die er darauf zurückführte, dass die Theorie-Diskussion „seit Jahren zum Stillstand gekommen“ (S. 21) sei.⁸

„Ist schon die Rezeption des wissenschaftstheoretischen und des erziehungswissenschaftlichen Standards in der Berufspädagogik bisher ausgeblieben, so kommt noch hinzu, daß dieser Disziplin bisher als theoretische Richtschnur ein traditionelles Verständnis von Pädagogik diene.“ (Lipsmeier 1972, S. 22)

Die Erziehungswissenschaft musste sich in dieser Zeit von berufs- und wirtschaftspädagogischer Seite den Vorwurf gefallen lassen, die „pädagogische[.] Reflexion des Ausbildungswesens vernachlässigt“ (Stratmann 1970, S. 830) zu haben „und die für die Sozialisation der Jugendlichen entscheidende Phase [...] aus ihren Reflexionen und Untersuchungen weitgehend ausgeklammert

8 Lipsmeier (1972) benutzt die Begriffe „Berufspädagogik“ und „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ synonym.

und so für diesen Bereich nicht einmal ihre Funktion als pädagogisch normierende Instanz wahrgenommen zu haben“ (Stratmann & Bartel 1975, S. XIII).

Aus der gegenseitigen Distanz war ein gemeinsam geführter wissenschaftstheoretischer Paradigmenstreit kaum denkbar. Die paradigmatischen Debatten in den Sozialwissenschaften und ansatzweise auch in der Erziehungswissenschaft hinterließen allenfalls einige wenige Spuren in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Pleiß 1969, S. 82). Sie bedeuteten hier und dort das Ende kulturphilosophischen und geisteswissenschaftlichen Denkens zugunsten von erfahrungswissenschaftlichen, kritisch rationalen und gesellschaftskritischen Überlegungen. Die in dieser Zeit entworfenen wissenschaftstheoretischen Systematiken in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. z. B. Zabeck 1972; Lipsmeier 1972; Stratmann 1979) markierten sowohl den Höhepunkt als auch das Ende ihrer paradigmatischen Auseinandersetzungen. Im Grunde ging es bei solchen Positionen und Bemühungen auch eher darum, der Disziplin einen wissenschaftstheoretischen Unterbau und damit eine erziehungswissenschaftliche Legitimität zu verleihen (vgl. Harney 1987). Ein intensiver wissenschaftstheoretischer oder methodologischer Austausch zwischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Erziehungswissenschaft über Wissenschaftsparadigmata ist zumindest nicht nachweisbar. Auch eine Auseinandersetzung mit präskriptiven Aussagen und dem normativen Gehalt einer sich mit Nachdruck als wertfrei, rational und sogar axiomatisch verstehenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Sinne einer „differentiellen Normanalyse“ (Bokelmann 1964) blieb in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik damals aus, obwohl klar war, dass es „die Redlichkeit [gebietet], kenntlich zu machen, wo der normative Anspruch eintritt, statt wissenschaftliche Begründbarkeit vorzutäuschen“ (Pleiß 1986, S. 82).

Stattdessen geriet mit einem bemerkenswerten Eifer die „emanzipatorische Pädagogik“ in die Kritik einer sich als empirisch-analytisch verstehenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Zabeck 1972). Mit ihrer „postulierte[n] Parteilichkeit und Politisierung“ (S. 593), so der Vorwurf, handle es sich bei der emanzipatorischen Pädagogik um ein „geschichtsphilosophisches Glaubensbekenntnis“ (ebd.). Ihre Vertreter seien „Revolutionäre, die offen die Dysfunktionalität der Berufsausbildung anstreben“, oder „Utopisten, die [...] die Funktionalität der Berufsausbildung [aushöhlen]“ (Zabeck 1975, S. 106 f.).

Im Nachhinein stellt sich die Frage, warum die emanzipatorische Pädagogik derart provozieren konnte, zumal sie klarer als die funktionale und axiomatische Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihre historische Bedingtheit, ihre soziale Kontextualisiertheit sowie ihr analytisches und normatives Interesse offenlegte (vgl. ausführlich hierzu Stratmann 1979, S. 546). So formulierte Lempert (1972), der in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bis heute als der Hauptvertreter emanzipatorischer Berufs- und Wirtschaftspädagogik gilt, sein Verständnis von Emanzipation folgendermaßen:

„Unter Emanzipation verstehe ich die Erweiterung menschlicher Handlungs- und Befriedigungsmöglichkeiten und -fähigkeiten; sie bezieht sich also auf Selbstentfaltung einerseits; Bedürfnisbefriedigung andererseits und ist an objektive Bedingungen und subjektive Potenziale gebunden. Das Maß der möglichen Emanzipation variiert im Laufe der Geschichte und von Gesellschaft zu Gesellschaft; es wird unter anderem überall dort unterschritten, wo die Handlungs- und Befriedigungschancen und -potentiale verschiedener Gruppen und Individuen stark voneinander abweichen“ (Lempert 1972, S. 600 f.).

Blankertz (1979), ebenfalls der emanzipatorischen Pädagogik zugeordnet, plädierte für eine „Offenheit für den historischen Prozess“, gegen ein unreflektiertes sachlogisches Verhalten und eine „falsche Positivität“:

„Eine Erziehungswissenschaft, die sich nicht auf kleinkarierte Unterrichtstechnologie und Verhaltenssteuerung reduzieren läßt und sich über die für einen weiteren Horizont erforderlichen Möglichkeitsbedingungen auch in wissenschafts- und gesellschaftstheoretischer Hinsicht Rechenschaft ablegt, tritt in einen den Bereich der Pädagogik überschreitenden Bedeutungshorizont von Emanzipation ein. Dabei kommt ihr der Emanzipationsbegriff der ‚kritischen Theorie‘ mit seiner Offenheit für den historischen Prozess entgegen, weil der Verzicht auf falsche Positivität zugleich auch die Gefahr einer antipädagogischen Mediatisierung der Jugend für nicht mehr problematisierte Ziele, wenn nicht ausschließt, so doch verringert.“ (Blankertz 1979, S. 40)

Schlichten Politisierungs- und Parteilichkeitsvorwürfen stand sein Verständnis von Kritik entgegen, deren Ermöglichung nicht „als Auslieferung an die Willkür der eigenen Launen, als Stimulus zu neurotischem Verneinungszwang gegen jedes Identifikationsangebot, als Verweigerung von Gehorsam, Dienstpflicht und Solidarhaft“ (S. 42) missverstanden werden dürfe. Im individualitätstheoretischen Sinn ging es ihm um „Selbstreflexion“ und „Selbstverwirklichung“ in einem sozialen bzw. Bildungskontext (S. 42).

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik war Lange (1975) der einzige (vgl. Stratmann 1979, S. 563), der sich differenzierter mit der emanzipatorischen Pädagogik, insbesondere mit der von Blankertz, befasste. Er kritisierte, dass sich die emanzipatorische Pädagogik mit ihrer Kritik selbst „nicht als gesellschaftliches Phänomen“ (Lange 1975, S. 314) begreife, die Theorie strebe eine „überempirische Gültigkeit“ an, und zwar „vor der Praxis“ (S. 313). Ferner träten Menschen in der kritischen Berufsbildungstheorie „nicht als Sozialwesen in Erscheinung, immer nur der Mensch im Singular“ (S. 319), wodurch sie zu Monaden würden (S. 325). Das „Subjekt“ würde vergegenständlicht und Emanzipation operationalisiert (S. 322). Einen entscheidenden Kritikpunkt sah Lange in der Gegenüberstellung von „‚Staat‘/‚Markt‘/‚Technik‘“ einerseits und Individuum andererseits.

„Die Tatsache, daß es zwei Brennpunkte gibt, hindert an der Einsicht in die elliptische Geschlossenheit des Systems. Es wird für Emanzipation genommen, wenn man vom Brennpunkt ‚Staat‘/‚Markt‘/‚Technik‘ auf den Brennpunkt ‚Individuum‘

hinübergelangen. Erst die Einsicht in die dichotomische Bezogenheit beider Brennpunkte aufeinander (Staat/Markt/Technik als Bedingung der Möglichkeit individueller Emanzipation) ermöglicht wirkliche Emanzipation.“ (Lange 1975, S. 327)

Lange ging es nicht um eine Opposition gegen die emanzipatorische Pädagogik oder gar um deren Ablehnung, sondern um eine theoretische Reflektion zugunsten einer „wirklichen Emanzipation“ (ebd.).

In der Erziehungswissenschaft stieß die emanzipatorische Perspektive in den 1970er Jahren auch auf Kritik, die jedoch nicht destruktiv, sondern offen formuliert wurde:

„Wenn auch die politischen Ideale der Anhänger einer ‚Bildungsforschung im Dienste der Emanzipation‘ mit hochabstrakten Formeln wie ‚Abbau sozialer Herrschaft‘ oder ‚Befriedigung unterdrückter menschlicher Bedürfnisse‘ bisher noch nicht klar beschrieben worden sind, so verdienen sie doch ebenso kritisch geprüft zu werden wie andere Ideale auch.“ (Brezinka 1971, S. 43)

Eine solche differenzierte Prüfung blieb in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aus, mit der Folge, dass bis heute immer noch mit einem Gestus der Entlarvung als disziplinärer Makel herausgestellt wird, dass die emanzipatorische Pädagogik und „ihr fortwirkender ‚subkutaner‘ Einfluss auf das diskursive Innenleben der Disziplin gar nicht zu übersehen ist“ (Beck 2019, S. 2).

Die Kritik an einem in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vertretenen emanzipatorischen Anspruch, die in erster Linie auf die handlungsorientierte Funktionsfähigkeit von Jugendlichen und den Kompetenzbegriff setzt (vgl. Kutscha 2019), lässt mit unberücksichtigt, dass der Emanzipationsgedanke mit Bildung und Erziehung „derart verknüpft [ist], daß ohne dieses gedankliche Motiv [...] sowohl die Entstehung von Pädagogik als auch deren neuzeitliche Renaissance und ihre flächendeckende Etablierung in der Moderne nicht begreiflich wären“ (Ruhloff 198, S. 420).

Mit seiner dialektischen Sichtweise hatte Lange (1975) eine Diskussionsrichtung vorgegeben, die – wie auch die Vorstellung von einer „wirklichen Emanzipation“ – in den Folgejahren nicht aufgenommen wurde. Dies kann auf ein Nachlassen der wissenschaftstheoretischen Diskussion in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zurückgeführt werden (vgl. Stratmann 1979, S. 563; Beck 2019, S. 1), wobei noch einmal genauer zu untersuchen wäre, welches eigentlich die Ursachen dafür waren.

5. Ausblick

Die Zugehörigkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Erziehungswissenschaft ist legitimiert durch ihre Mitgliedschaft in der DGfE. Dennoch hat sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik weitgehend isoliert von und paral-

lel zur Erziehungswissenschaft entwickelt. Zu diskutieren wäre, inwiefern sich im Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Berufs- und Wirtschaftspädagogik das „deutsche Bildungsschisma“ (Baethge 2017) widerspiegelt.

Die disziplinäre Abschottung zeichnete sich bereits in den Anfängen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Disziplin zu Beginn des 20. Jahrhunderts ab. Offensichtlicher wurde sie während der Phase der Aufnahme der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Kommission in die DGfE zu Beginn der 1970er Jahre. Diese Aufnahme erfolgte in einer Zeit, als sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (berufs-)bildungstheoretische Reflexionen als mögliche gemeinsame Verbindung nachließen.

Selbstverständnisfragen in der Wissenschaft sind oftmals Fragen nach ihren normativen Grundlagen und Implikationen, die besonders in der anwendungsorientierten und vermeintlich „wertfreien“ berufs- und wirtschaftspädagogischen Disziplin ausführlicher reflektiert werden müssten. In der Erziehungswissenschaft wird die Normativitätsfrage offensiver, analytischer und selbstkritisch angegangen (vgl. Meseth et al. 2019). Hieran könnte sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik beteiligen, auch mit der Frage nach ihrem Grundverständnis von zentralen Begriffen wie Handlungskompetenz und Persönlichkeit.

Schließlich kann die weitgehende Unverbundenheit von Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Erziehungswissenschaft bzw. die relative berufs- und wirtschaftspädagogische Isoliertheit in der Erziehungswissenschaft wissenschafts- und professionspolitische Folgen haben, insofern der Rückhalt der Erziehungswissenschaft in berufs- und wirtschaftspädagogischen Legitimations- und Rückbaukrisen nicht selbstverständlich ist; ähnlich wie die Aufnahme der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Kommission in die DGfE nicht selbstverständlich war. Die Mitglieder der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik sollten sowohl aus wissenschaftlichen als auch aus politischen Gründen die Frage nach ihrem Standort in der Erziehungswissenschaft reflektieren und behaupten.

Literatur

- Aa, K. v. (1923). Wert und Art einer Geschichte der Berufsschulbildung. *Deutsche Handelsschulwarte*, 22(3), 153-155.
- Abel, H. (1963). Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig: Westermann.
- Abraham, K. (1960). Wirtschaftspädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Antony, E. (1955). Grundfragen der Wirtschaftspädagogik. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 51, 883-901.

- Arnold, R., Gonon, P. & Müller, H.-J. (2016). Einführung in die Berufspädagogik. 2. Aufl. Opladen: Leske & Budrich.
- Baethge, M. (2017). Die Abschottung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung in Deutschland. Bundeszentrale für Politische Bildung. Online: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/251705/die-abschottung-zwischen-allgemeiner-und-beruflicher-bildung-in-deutschland/29.11.2023>.
- Bank, V. & Lehmann, A. (2014). Theodor Franke. Sächsischer Pionier wirtschaftspädagogischen Denkens in Deutschland. In J. Seifried, U. Faßhauer & S. Seeber (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014*. (S. 21-34). Opladen: Leske & Budrich.
- Bank, V. (2009). Epitaph einer Disziplinlosen. In K. Büchter, M. Kipp & J. Klusmeyer (Hrsg.), a. a. O. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/bank_bwpat16.pdf (17.11.2013).
- Barschak, E. (1929). Die Idee der Berufsbildung und ihre Einwirkung auf die Berufserziehung im Gewerbe. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Baumgardt, J. (1967). Berufspädagogik – Sozialpädagogik – Wirtschaftspädagogik. In H. Röhrs (Hrsg.), *Die Wirtschaftspädagogik – eine erziehungswissenschaftliche Disziplin* (S. 86-105). Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Beck, K. (2019). Irrungen und Wirrungen im „Abseits politisch-ökonomischer Reflexion“. In K. Büchter, J. Klusmeyer & T. Tramm (Hrsg.), *Ökonomisierung in der Bildung und ökonomische Bildung. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 35*. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/beck_entgegnung-kut_scha_bwpat35.pdf (17.11.2023).
- Berg, C., Herrlitz, H. G. & Horn, K.-P. (2004). Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden: VS.
- Blankertz, H. (1961). Ist Wirtschaftspädagogik als Pädagogik möglich? *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 57(11), 819-822.
- Blankertz, H. (1963). Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf: Schwann.
- Blankertz, H. (1969). Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover: Schrödel.
- Blankertz, H. (1971). Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Neue pädagogische Bemühungen 46. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Blankertz, H. (1979). Kritische Erziehungswissenschaft. In K. Schaller (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik*. (S. 28-45). Bochum: UTB.
- Blankertz, H., Claessens, D. & Edding, F. (1966). Ein zentrales Forschungsinstitut für Berufsbildung? Gutachten im Auftrag des Senators für Arbeit und soziale Angelegenheiten des Landes Berlin. Berlin. vervielfältigtes Manuskript.
- Blättner, F. (1960). Die Aufgaben der Berufsschule. In F. Blättner, L. Kiehn, O. Monsheimer & S. Thyssen (Hrsg.), *Handbuch für das Berufsschulwesen* (S. 1-45). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Bokelmann, H. (1964). Das Normproblem in der Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik. 5. Beiheft, Einsichten und Impulse. Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag, 60-79.
- Brezinka, W. (1971). Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim: Beltz.

- Büchter, K., Kipp, M. & Klusmeyer, J. (Hrsg.) (2009). Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Ausgabe 16*. Online: <http://www.bwpat.de/ausgabe16> (17.11.2023).
- Dahmer, I. (1999). Pro Sectionibus. Vorschlag zur konsequenten Neugliederung der DGfE-Binnenstruktur. *Erziehungswissenschaft, 10(18)*, 15-20.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2022). Satzung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e. V. Online: <https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns/satzung> (01.12.2023).
- Dörschel, A. (1960). Arbeit und Beruf in wirtschaftspädagogischer Betrachtung. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Fatke, Reinhard & Oelkers, Jürgen (2014). Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Geschichte und Gegenwart. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 60. Weinheim: Beltz
- Feld, F. (1928). Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik. Versuch einer Systematik der berufspädagogischen Theorie. Langensalza: Beltz.
- Fischer, A. (1924). Die Humanisierung der Berufsschule. In K. Kreitmair (Hrsg.) (1950), a. a. O. (S. 315-384).
- Fischer, W. (1970). Der systematische Ort der Berufs- und Wirtschaftspädagogik innerhalb des gegenwärtigen Differenzierungsvorgangs der Erziehungswissenschaft. In J. Speck & G. Wehle (Hrsg.), *Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe*, Bd. 2 (S. 123-131). München: Kösel.
- Fischer, W. & Zabeck, J. (1970). Die Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin in ihrem Selbstverständnis. In J. Speck & C. Wehle (Hrsg.), *Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe, Bd. 1* (S. 113-133). München: Beck.
- Flitner, W. (1957). Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Franke, T. (1903). Grundzüge der deutschen Wirtschaftspädagogik, Auszüge aus dem Original. In G. Schannewitzky (Hrsg.) (1998), *Kulturwissenschaftliche Aspekte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Teil 2*. (S. 23-35). Frankfurt a. M.: Lang.
- 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 Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 424-440). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Groothoff, H. H. (1961). Allgemeine Wirtschaftspädagogik. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 57(10)*, 772-781.
- Groothoff, H.-H. (1968). Pädagogik/Erziehungswissenschaft. In Ders. & M. Stallmann (Hrsg.), *Pädagogisches Lexikon* (S. 682-695). Stuttgart: Fischer.
- Harney, K. (1987). Kritische Theorie als Bestandteil berufspädagogischer Selbstformierung im Wissenschaftssystem. In F. Paffrath (Hrsg.), *Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung* (S. 171-191). Weinheim: Beltz.
- Herrmann, U. (1991). Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In C. Berg (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. 1870 – 1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs* (S. 147-178). München: Beck.
- Kell, A. (2014). Grenzgänge, Traditionen und Zukünfte in der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Kongresse zur Reflexion – auch für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik? *Erziehungswissenschaft, 25(49)*, 49-64.

- Kipp, M. & Miller-Kipp, G. (1994). Kontinuierliche Karrieren – diskontinuierliches Denken. Wiederabdruck. In Dies. (Hrsg.) (1995), *Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus* (S. 539-562). Frankfurt a. M.: GAfB.
- Kondratjuk, M. (2022). Trans | Disziplinarität der Erziehungswissenschaft. Notizen zur disziplinären Grenzbearbeitung und Verfasstheit der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft* 33(65), 41-50.
- Kreitmair, K. (1967). Einleitung des Herausgebers. Aloys Fischer als Begründer der Berufspädagogik. In Ders. (Hrsg.), *Aloys Fischer. Leben und Werk. Band 7. Gesammelte Abhandlungen zur Berufspädagogik.* (S. 9-28). München: Bayerischer Schulbuch-Verlag.
- Kühne, A. (Hrsg.) (1923). Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Kutscha, G. (2003). Über den Strukturgitteransatz. Interview mit Andreas Fischer. Online: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/strukturgitter.pdf> (17.11.2023).
- Kutscha, G. (2009). Bildung im Medium des Berufs? In Lisop, I. & Schlüter, A. (Hrsg.), *Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 13-36). Frankfurt a. M.: GAfB.
- 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 (17.11.2023).
- Lange, H. (1975). Technik und Praxis. Bemerkungen zum wissenschaftstheoretischen und politischen Standort einer zeitgemäßen Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In Stratmann, K. & Barthel, W. (Hrsg.), *Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung* (S. 308-337). Köln: Kiepenheuer.
- Lempert, W. (1972). Vorüberlegungen zum theoretischen Rahmen wissenschaftlicher Analysen beruflicher Bildungsprozesse. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 68(8), 600-608.
- Linke, W. (1961). Kritische Beiträge zur Wirtschaftspädagogik. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 57(10), 737-738.
- Lipsmeier, A. & Münk, D. (Hrsg.) (2019). Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Stuttgart: Steiner.
- Lipsmeier, A. (1972). Vom Beruf des Berufspädagogen. Zu Wissenschaftstheorie der Berufspädagogik. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 68(1), 21-49.
- Lisop, I., Markert, W. & Seubert, R. (1976). Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine problemorientierte Einführung. Kronberg Ts.: Scriptor.
- Litt, Th. (1947). Berufsbildung und Allgemeinbildung. Wiesbaden: Brockhaus.
- Litt, Th. (1955). Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bonn: Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst.
- Löbner, W. (1939). Formen und Inhalte der Wirtschaftserziehung an Wirtschaftsschulen. In F. Feld (Hrsg.), *Grundfragen der Erziehung für Beruf und Wirtschaft* (S. 151-195). Stuttgart: Teubner.

- Löbner, W. (1963). Die wirtschaftliche Bildungsidee. In H. Röhrs (Hrsg.), *Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt* (S. 249-257). Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Mayer, C. (1990). Aussagen der Pädagogik zur Berufsschule: Friedrich Feld (1887-1945). In I. Lisop, W.-D. Greinert & K. Stratmann (Hrsg.), *Gründerjahre der Berufsschule. 2. Berufspädagogisch-historischer Kongress* (S. 129-148). Berlin & Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Meseth, W., Casale, R., Tervooren, A. & Zirfaß, J. (Hrsg.) (2019). Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer.
- Minnameier, G. & Horlebein, M. (2019). Wissenschaftstheorie. Logik und Paradigmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Monsheimer, O. (1970). Drei Generationen Berufsschularbeit. Gewerbliche Berufsschulen. Weinheim: Beltz.
- Nohl, H. & Pallat, L. (Hrsg.) (1929). Handbuch der Pädagogik. Band 5: Sozialpädagogik. Berlin: Beltz.
- Nohl, H. (1926). Zur deutschen Bildung I, Auszug. In E. Blochmann, H. Nohl & E. Weniger (Hrsg.) (1930), *Kleine Pädagogische Texte. Heft 11. Das Problem der Pädagogischen Autonomie* (S. 55-59). Langensalza: Beltz.
- Oelker, J. (1998). Pädagogische Reform und Wandel der Erziehungswissenschaft. In C. Führ & C. L. Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland* (S. 217-244). München: Beck.
- Petersen, P. (1924). Allgemeine Erziehungswissenschaft. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Pleiß, U. (1969). Die Abgrenzung der Wirtschaftspädagogik als aktuelles methodologisches und wirtschaftspolitisches Problem. In Ders. (Hrsg.) (1982), *Wirtschaftspädagogik, Bildungsforschung & Arbeitslehre* (S. 79-96). Heidelberg: esprint.
- Pleiß, U. (1971). Friedrich Feld und die Begründung der Wirtschaftspädagogik. Wiederabdruck. In Ders. (Hrsg.) (1982), *Wirtschaftspädagogik, Bildungsforschung & Arbeitslehre* (S. 195-208). Heidelberg: esprint.
- Pleiß, U. (1986). Wirtschafts- und Berufspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In R. Lassahn & B. Ofenbach (Hrsg.), *Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Übergang* (S. 79-130). Frankfurt a. M.: Lang.
- Ritzel, W. (1961). Aktuelle Fragen der Wirtschaftspädagogik und des wirtschaftspädagogischen Studiums. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 57(10), 738-753.
- Röhrs, H. (1963). Zur Einleitung: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. In H. Röhrs (Hrsg.), *Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt* (S. 3-17). Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Rosenberg, H. (2018). Diszipliniert und disziplinierend? Anschlüsse an die Debatte um das Selbstverständnis der Erwachsenenbildungswissenschaft. Debatte: Beiträge zur Erwachsenenbildung 1, 15-29. Online: urn:nbn:de:0111-pedocs-221808 – DOI: 10.25656/01:2218 (17.11.2023).
- Ruhloff, J. (1998). Versuch über das Neue in der Bildungstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik* 44(3), 411-423.
- Schlicht, J. & Moschner, U. (2018). Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik. In Dies. (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik* (S. 1-18). Wiesbaden: VS.
- Schlieper, F. (1939). Einzelhandel und Berufsschule. Gegenwartsfragen der schulischen Berufsausbildung im Einzelhandel. Stuttgart: Teubner.

- Schlieper, F. (1963a). Allgemeine Berufspädagogik. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Schlieper, F. (1963b). Das Wesen der Berufsbildung. Die wirtschaftliche Bildungsidee. In H. Röhrs (Hrsg.), *Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt* (S. 288-298). Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Schulz, O. (1921). Berufsschulpädagogik. *Die Berufsschule* 4, 345-348.
- Stratmann, K. & Bartel, W. (1975). Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung* (S. XIII-XXIV). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Stratmann, K. (1970). Probleme berufspädagogisch-historischer Forschung. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 66(11), 824-839.
- Stratmann, K. (1979). Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wiederabdruck. In G. Pätzold & M. Wahle (Hrsg.), *Karlwilhelm Stratmann. Berufserziehung und sozialer Wandel* (S. 509-580). Frankfurt a. M.: GAFB.
- Stratmann, K. (1994). Die historische Entwicklung der Gewerbelehrerbildung. Wiederabdruck. In G. Pätzold & M. Wahle (Hrsg.), a. a. O. (S. 477-505). Frankfurt a. M.: GAFB.
- Sturm, T., Balzer, N., Budde, J. & Hackbarth, A. (Hrsg.) (2023). Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung. Opladen: Budrich.
- Tenorth, H.-E. (1997). Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 zur Vereinigung 1990. In K. Harney & H. H. Krüger (Hrsg.), *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit* (S. 111-154). Opladen: UTB.
- Thyssen, S. (1954). Die Berufsschule in Idee und Gestalt. Essen: Giradet.
- Urbschat, F. (1939). Die Aufgaben der Berufserziehung im Lichte der neuen Erziehungswissenschaft. In F. Feld (Hrsg.), *Grundfragen der Erziehung für Beruf und Wirtschaft* (S. 54-58). Stuttgart: Teubner.
- Walther, A., Stauber, B., Rieger-Ladich, M. & Wanka, A. (Hrsg.) (2020). Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen: Budrich.
- Zabeck, J. (1965). Zur Stellung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 61(11), 801-827.
- Zabeck, J. (1972). Das Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 68 (8), 577-599.
- Zabeck, J. (1975). Berufsbildungsreform in der Krise – Aufgaben einer funktionalen Politik. In W. Schlaffke & J. Zabeck (Hrsg.), *Berufsbildungsreform – Illusion und Wirklichkeit. Institut der Deutschen Wirtschaft* (S. 89-101). Köln: idw.

Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Widerspruch zwischen Zukunftsbedeutsamkeit und Legitimationsverlust – Reflexionen zum disziplinären Common Ground

Ulrike Buchmann

Das wechselvolle, stets ambivalente und bedingt aufgeklärte Verhältnis von Ideen- und Realgeschichte tangiert die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihr Selbstverständnis in spezifischer Weise: Sie ist den gesellschaftlichen Widerspruchsverhältnissen über ihr Objektfeld berufliche Bildung (von der vorberuflichen Bildung bis zur wissenschaftlichen Weiterbildung reichend) einerseits sowie über ihre zentrale Fragestellung nach der qualitativen Entsprechung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem andererseits in besonderer Weise ausgesetzt. Im Beitrag wird unter Bezugnahme auf die bildungstheoretisch begründete Berufsbildungswissenschaft und die subjektbezogene Theorie der Berufe auf die *Vermittlungsfunktion* der beruflichen Bildung in den Antinomien eines zunehmend digitalen Zeitalters rekurriert – mitunter eine Option zur Sicherung von Zukunftsbedeutsamkeit diskutiert. Damit ist eine Betrachtung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik intendiert, die vom zu lösenden Problem bzw. von den zu bewältigenden Aufgaben her denkt und weniger eine historisch systematische Geschichtsschreibung der Teildisziplin rekonstruiert.

1. Ideen- und Realgeschichte als ambivalentes Framing der (teil-)disziplinären Historie

Die historische Bilanzierung der Teildisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik bzw. ihrer Vorläuferinstitutionen hat immer wieder innerteildisziplinäre Konflikte hervorgebracht – insbesondere mit Blick auf die Frage nach ihrem wissenschaftlichen Ertrag und ihrer Rolle zwischen 1933 und 1945 (vgl. u. a. Seubert 1977; Tenorth 1986; Berg & Ellger-Rüttgardt 1991; Kipp & Miller-Kipp 1995). Nicht nur der Mangel an einschlägigen Publikationen, die nicht alle dem damals ohnehin bescheidenen Wissenschaftsstandard standgehalten hätten, sondern auch eine in den 1920er Jahren nur in Ansätzen vorhandene

Berufsbildungstheorie, der es an einer eigenständigen Theorie zu Arbeit und Beruf in der Industriegesellschaft und einem darauf bezogenen Erziehungs- und Bildungskonzept fehle, erschwere eine systematische historische Aufarbeitung (vgl. Seubert 2000, S. 307 f.). Und daran konnten auch die zukunftsweisenden Arbeiten von Erna Barschak, Anna Siemsen, Eduard Spranger oder Georg Kerschensteiner nichts Grundsätzliches ändern, auch wenn sie deutlich gemacht haben, wie wichtig eine eigenständige pädagogische Begründung der Berufsbildung in Zukunft sein würde (a. a. O.). In Übereinstimmung mit Seubert kann davon ausgegangen werden, dass die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung, oftmals als theoretische Vorgabe oder als Prinzip der neuhumanistischen Bildungskonzeption (die bis heute der neuralgische Punkt berufs- und wirtschaftspädagogischen Selbstverständnisses ist) missgedeutet, nicht allein ursächlich für diese Manko ist. Es sei vielmehr Ergebnis eines gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses, einer klassenspezifischen Aufspaltung von Erziehung und Bildung, die mit der Entwicklung der kapitalistischen Industriegesellschaft entstanden sei. Erst der Mangel an qualifizierter Arbeit rücke dieses ideengeschichtlich vorgedachte Erfordernis in das, vor allem bildungspolitische, gesellschaftliche Bewusstsein (vgl. Seubert 2000, S. 309). Dieser wahrgenommene Mangel ist für die wechselvolle Geschichte der Berufsbildung und die sich mit ihr beschäftigenden Disziplin(en) konstitutiv. Implizit wird dieses konstitutive Moment der Teildisziplin auch in Büchters sozial- und ideengeschichtlich konnotierter Phaseneinteilung der teildisziplinären Historie deutlich, die Konstitution (1890-1933), Ideologisierung und Stagnation (1933-1945), disziplinäre Restauration (1945-1960), Konsolidierung (1960-1980), Ausdifferenzierung (1980-2000) sowie Legitimation und Restrukturierung (seit etwa 2000) unterscheidet (vgl. Büchter 2012, S. 122 ff.).

Die Entstehung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bzw. ihrer Vorläuferinstitutionen ist realpolitisch unmittelbar mit der Herausbildung eigener Lehrkräfte für berufliche Schulen insbesondere im gewerblich-technischen und kaufmännischen Bereich verbunden. Ziel war es, diese beiden Bereiche, die von der allgemeinen Pädagogik als Objektbereiche vernachlässigt wurden, pädagogisch zu bearbeiten. Diesem historischen Selbstverständnis entsprechend ist die berufs- und vor allem die wirtschaftspädagogische Forschung auf die Bedürfnisse der Lehrkräftebildung in der nicht akademischen Berufsausbildung konzentriert (vgl. Buer & Kell 2000, S. 58; Büchter, Klusmeyer & Kipp 2009, S. 1). Das heißt, primär standen und stehen schulische Lernprozesse in den beruflichen Schulen im Forschungsmittelpunkt, die inzwischen um die berufliche Weiterbildung, die vorberufliche Bildung und partiell auch die akademische Berufsausbildung ergänzt werden. Die historischen Wurzeln sind unter anderem auch dafür verantwortlich, dass das Verhältnis von Pädagogik und Wirtschaftspädagogik von den Vertreter:innen der jeweiligen Teildisziplin durchaus kontrovers diskutiert wird, während zum Beispiel Wurdack, Stratmann oder Zabeck unkommentiert eine Kopplung der Berufspädagogik

und der Wirtschaftspädagogik als Berufs- und Wirtschaftspädagogik vornehmen, weist Dauenhauer darauf hin, dass trotz verbindender Verwendung beider Termini sich wirtschaftliches von beruflichem Verhalten und wirtschaftliche Bildung und Erziehung von beruflicher Bildung und Erziehung akzenthaft abhebe. Ein Teil der Wirtschaftspädagogen (wie zum Beispiel Achtenhagen) ging davon aus, dass die Wirtschaft als übergeordnetes System für berufliche Zusammenhänge und Fragen zentral ist und entsprechend die Wirtschaftspädagogik der übergeordnete Begriff sei, dem die Fachdidaktiken und die gewerblich-technische und kaufmännische Lehr- und Lernprozessforschung nachgeordnet seien (vgl. Dauenhauer & Kell 1990). Diese Sichtweise greift meines Erachtens zu kurz, da die Wirtschaft nur einen Bezugspunkt von Beruf ausmacht, der zwar wichtig, aber nicht ausschließlich für den komplexen Gegenstandsbereich beruflicher Bildung von Bedeutung ist (vgl. Buchmann & Kell 2018).

In diesem Sinne kann der 4. Oktober 1957 als Startpunkt einer neuen (berufs-)bildungspolitischen Geschichtsschreibung betrachtet, als Zäsur verstanden werden, die eine Konstituierung und Implementierung der Erziehungswissenschaft als universitäre Disziplin und ihrer Teildisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik lancierte und ihre Geschicke bis zum heutigen Tag beeinflusst: Mit dem Start des sowjetrussischen Satelliten Sputnik I, der 83,6 kg schwer seinen Weg in die Erdumlaufbahn antrat, setzte nicht nur ein Technologie-Wettlauf zwischen den antagonistischen Industriestaaten des Kalten Krieges ein, es verschärfte sich zusätzlich die Mitte der 1950er-Jahre einsetzende Automatisierungsdebatte (vgl. Pollock 1956) in der Bundesrepublik (vgl. dazu Buchmann 2011). Ausgelöst durch den Sputnik-Schock realisierte sich ein technologie-, forschungs- und wirtschaftspolitisches Umdenken, das eine bildungspolitische Reformphase in den zwei Jahrzehnten zwischen 1958 und Mitte der 1970er-Jahre begünstigte, die in Aktivitäten zur Ausschöpfung von Begabungsreserven nicht zuletzt über eine Annäherung, Verbindung, Verzahnung bzw. Integration von Allgemein- und Berufsbildung (vgl. Dauenhauer & Kell 1990) mündeten, wie etwa die curriculare Entwicklung doppelt qualifizierender Bildungsgänge im Rahmen des Kollegschulversuchs NRW. Damit wurde der bisher bedeutendste Versuch einer Überwindung des sogenannten „Bildungs-Schismas“ (Baethge 2007, S. 7) initiiert (vgl. dazu Buchmann 2021). Im Rahmen der staatlichen Planungsstrategien zur Sicherung der gesellschaftlichen Arbeitsvermögen in dieser Phase habe sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als akademische Disziplin gesellschaftlich neu konstituieren können und der Aufgabe gestellt, an einer „neuen Allgemeinbildung“ (Huisinga 2001, S. 163) zu arbeiten. Angesichts der neuen fachlichen Qualifikationserfordernisse in Verbindung mit dem Demokratiegebot, des Chancengleichheitspostulats sowie emanzipatorischer Ansprüche, habe diese neue Allgemeinbildung weder ausschließlich Erziehung zur Industriösität noch eine Hinwendung zu einer Theorie der Arbeit als Beruf sein können und habe zu-

dem auf das (missinterpretierte, U. B.) neuhumanistische Bildungsideal verzichten müssen (a. a. O.). Wie an anderen Stellen dargelegt (vgl. Buchmann & Kell 2018, 2019; Buchmann 2021, 2022), ist das Problem der Sicherung des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens über eine neue Allgemeinbildung sowohl ideengeschichtlich als auch realgeschichtlich nach wie vor virulent, hat sich im Kontext der technikinduziert weiter um sich greifenden Verwissenschaftlichung mithin verschärft und ausgedehnt. Auf eine diesbezügliche Problemwahrnehmung machen ideengeschichtliche und realgeschichtliche Reaktivierungsversuche (z. B. *studium generale*, Doppelqualifizierung) ebenso wie zunehmende gesellschaftliche Selektions- und Segregationsprozesse oder Mismatches aufmerksam. Nun kann darauf rekuriert werden, dass die günstige politische Gelegenheitsstruktur im Entstehungskontext der wissenschaftlichen Teildisziplin relativ rasch – angesichts der Energiekrise zu Beginn der 1970er Jahre in Verbindung mit der Freisetzung menschlicher Arbeitskraft durch Technikeinsatz und geopolitischen Verwerfungen – in eine eher (reform-)ungünstige Gemengelage mündete. Weiterhin sind die Fokussierungen auf den o. g. Objektbereich in Forschung und Lehre und die damit im- oder explizit einhergehenden Selbstverständnisse in der Teildisziplin zu berücksichtigen, wenn Erklärungen dafür gefunden werden sollen, warum innerdisziplinär bereits Ende der 1970er Jahre die komplexen curricularen (Sinn-)Fragen auf instrumentelle Methodendiskussionen verkürzt wurden, die bis heute ihre Wirksamkeit zeigen.

Bildungstheoretisch fundierte implikative Curriculumansätze, die nicht hinter die Erkenntnisse der Curriculumrevision zurückfallen, sondern sich der Komplexität gesellschaftlicher Praxis und wissenschaftlicher Erkenntnis gleichermaßen stellen, bleiben seither eher die Ausnahme (vgl. Buchmann & Kell 1997; Buchmann 1999, 2011; Lisop & Huisinga 2004; Rauner 2004). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass trotz des hervorgebrachten Problembewusstseins und der erarbeiteten theoretischen Ansätze zur curricularen Verzahnung von beruflicher und allgemeiner Bildung es der Teildisziplin (bisher) nicht gelungen ist, Ideengeschichte und Realgeschichte im Hinblick auf die Bildungsfrage zu synchronisieren. Die realgeschichtliche Entwicklung in den Bildungsgängen bleibt hinter den gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnissen zurück.

Doch was sind die gesicherten Erkenntnisse der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, wie positioniert sie sich im Schnittfeld unterschiedlicher (Teil-) Disziplinen, die unzweifelhaft mindestens eine Schnittmenge zum Objektbereich berufliche Bildung aufweisen? Wo liegen die Wurzeln ihrer theoretischen Grundlagen und mehr noch mit welcher wissenschaftlichen Rationalität positioniert sich die Teildisziplin zur Erziehungswissenschaft und im Spektrum der weiteren Disziplinen?

2. Welches Problem soll berufs- und wirtschaftspädagogisch in Bearbeitung gebracht werden? – Eine beständige Suche nach dem Common Ground

Gesellschaftliche Dynamiken im Prozess okzidentaler Rationalisierungsprozesse oder der Entzauberung (Weber 1972) provozieren die Auflösung einer einheitlichen Vorstellung von Welt und auf sie bezogener Deutungen, die damit ihre integrierende Kraft verloren haben.

Unter den Bedingungen einer zunehmenden Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Teilbereiche, insbesondere von Wissenschaft, Ethik/Moral, Kunst und eines fortschreitenden Industrialisierungsprozesses diagnostizierte Beck (1986) die Moderne als Risikogesellschaft, in der sich das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft zunehmend paradox und kompliziert entwickle, da es gleichzeitig zu individualisierten und standardisierten Lebenslagen und Biografien käme (ebd., S. 205). Die damit einhergehenden kognitiven und emotionalen Verunsicherungen, Brüche und Ungleichzeitigkeiten hat Helsper „als konstitutive Spannungen pädagogischen Handelns“ im Hinblick auf Freiheit und Zwang, Organisation und Interaktion, pädagogische Einheitsentwürfe und kulturelle Vielfalt sowie als Nähe und Distanz gedeutet (vgl. Helsper 2000, S. 15).

Zusätzlich entstehen im fortschreitenden Modernisierungsprozess (in Verbindung mit Bearbeitungsdesiderata) neue Ambivalenzen (Antinomien höheren Grades): Institutionalisierung versus Auflösung (z. B. Outsourcing), Förderung versus Auslese, Integration versus Segregation, Gemeinwohl versus Privatisierung oder auch Normalität versus Abweichung. Komplexitätszuwachs (mithin Verwissenschaftlichung), wachsende Unübersichtlichkeit, allgegenwärtige Intransparenz sowie permanente Ungleichzeitigkeiten sind als gesellschaftliche Widerspruchslagen nicht auflösbar, fordern jedoch die Erziehungswissenschaft und speziell die Berufs- und Wirtschaftspädagogik dazu auf, über Bildungsprozesse ihre Vermittlungsaufgabe auf einem qualitativen Niveau so zu erfüllen, dass die nachwachsende Generation zum Aushalten, zum Umgang mit und nicht zuletzt zur gestaltenden Beeinflussung dieser Antinomien befähigt wird.

Berufliche Bildungsprozesse sind in unmittelbarer Nähe und unter Berücksichtigung dynamischer wirtschaftlicher Prozesse und Strukturen zu organisieren. Entmischungen (neue distributive Agglomerationen im Welthandelsverkehr, digitale Infrastruktur, Metaplattformen, Telematik etc.) brechen traditionelle Strukturen auf und führen zu neuen Arbeitsschneidungen, die zum einen durch ein hohes Maß an Wissensintegrationsleistungen im Spannungsfeld unterschiedlicher (Wissenschafts-)Disziplinen (z. B. Recht, Medizin, Psy-

chologie, Verwaltungswesen, Technik, Ökonomie und Ökologie) und zwar sowohl bezüglich traditioneller Wissensbestände als auch im Hinblick auf Einstellungen, Verhaltensweisen, Werthaltungen etc. (habituelle Praxen) gekennzeichnet sind. Neue Arbeitsschneidungen betreffen auch zunehmend die traditionellen *Formen* von Erwerbs-, Bürger*innen- und Care-Arbeit – wie der Dynamisierungsschub durch das pandemische Geschehen in den letzten drei Jahren anschaulich demonstriert hat und überdies gefühlt zu einem Vorlauf der Realgeschichte gegenüber der Ideengeschichte führte: Neue Arbeitsvermögen sind nicht nur theoretisch ideengeschichtlich legitimiert unerlässlich, sondern entäußern sich unmittelbar als realgeschichtlicher Handlungsdruck.

3. Herausforderung: Qualitative Entsprechung von Bildungs- und Beschäftigungssystem – Vor und nach ihrer Verwahrlosung

Damit ist ein generelles berufs- und wirtschaftspädagogisches Problem angesprochen, das die Teildisziplin seit ihren Anfängen beschäftigt, die Frage nach der *qualitativen Entsprechung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem*. Sie wurde und wird auch unter dem Begriff der Realitätsnähe oder des empirischen Gehaltes von Curricula erörtert und das mitnichten erst seit der der großen Curriculumreform der 1960/70er Jahre: Bereits Anna Siemsen (1926) warf dem als Vater der Berufsschule geltenden Kerschensteiner vor, feste Schneidungen (z. B. in Form von Berufen) seien als Leitidee von Ausbildung im Industriezeitalter obsolet geworden. Reflexionen über „Umbildungen“ im Berufsleben und in der Berufsausbildung beschäftigen die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, aber auch die Bildungspolitik zunehmend seit Anfang der 1960er Jahre (vgl. u. a. Abel 1963, Mertens 1970, Lisop 1985, Huisinga 1990). Es sind die Debatten über Schlüsselqualifikationen (Mertens 1974) und zu den Thematiken der Handlungs- und Lernfeldorientierung (KMK 1996/2021) ebenso wie die jüngeren Diskussionen um Kompetenzen (vgl. u. a. Niedermayer 2012), die das Problem der Entsprechung von Ausbildung und Qualifikationsbedarf besonders nachvollziehbar spiegeln. Terminologisch wurde es unter den Begrifflichkeiten Abstimmungsproblematik (vgl. Klose 1987) oder auch Passung (vgl. Huisinga & Lisop 1999) verhandelt; später – mit einer Verschiebung hin zu individuellen Defizitzuschreibungen – und bis heute als Übergangsproblem diskutiert (vgl. Bojanowski & Eckert 2012), flankiert von gesellschaftlichen Mismatches (vgl. Buchmann 2007, 2011).

Die Herausforderung problemloser Übergänge zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem betrifft keineswegs die Auswahl und Bestimmung von Wissens- und Könnenskatalogen bezüglich der Ausführung konkreter Tätig-

keiten, sondern erfordert eine Neujustierung von generellen (extrafunktionalen) und speziellen Qualifikationen. Zu klären ist in diesem Sinne, welches Wissen und Können, welche habituellen Dispositionen, welche Rollen- und Wertemuster über die zu erlernenden Arbeitstechniken hinaus von Belang sind.

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat das Verhältnis von generellen und speziellen Qualifikationen unter Rückgriff auf die subjektbezogene Theorie der Berufe von Beck, Brater, Daheim (1980) und Leitbilder kaufmännischer Ausbildung diskutiert, jedoch kaum Instrumente oder Standards für eine entsprechende Qualifikations- und Curriculumforschung entwickelt. Erschwerend haben die korporative Struktur des Berufsbildungssystems und seine legitimatorische Grundlage, das Berufsbildungsgesetz, der Lösung des Passungs-, Abstimmungs- oder Übergangsproblems eine spezifische Hürde entgegengestellt: das Procedere zur Erstellung von Ausbildungsordnungsmitteln. Komplexe Abstimmungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen sind zu durchlaufen mit der Folge von time-lags und inhaltlichen Verflachungen. Mitte der 1970er Jahre setzt eine Diskussion darüber ein, wie die Relation von generellen und speziellen Qualifikationen in den beruflichen Ordnungsmitteln besser gefasst werden könne; sie mündete in Stufungsmodellen, die nach einer berufsfeldbreiten Grundbildung berufsfeldspezifische Berufsbildungsgänge vorsahen. Der Rationalisierungsschub der 1990er Jahre provozierte horizontale und vertikale Strukturveränderungen (Lean-Production und -Management). Vertikale Segmentierungen hatten Baethge & Oberbeck bereits Mitte der 1980er Jahre für den kaufmännischen Bereich analysiert. Sie konstatierten, dass Erwerbsarbeitskarrieren weniger an entsprechende Aus- und Weiterbildung sowie individuelles Leistungsstreben gebunden seien, sondern mehr und mehr von den betrieblichen Arbeitsteilungsstrukturen und ihren Veränderungen abhängig würden. Diese Veränderungen erbrächten so etwas wie „neue berufliche Demarkationslinien“ (Baethge & Oberbeck 1986, S. 324). Es verringere sich horizontal der Bedarf an Erfahrungswissen und neben dem nach wie vor relevanten Fachwissen seien vermehrt formale Qualifikationen, insbesondere intellektuelle Beweglichkeit erforderlich. „Die umfassende Einführung der EDV-Technologie in den Dienstleistungsbereichen bringt geistige Arbeit auf ihren Begriff, die schlaglichtartig die Zukunft der Arbeit in diesen Sektoren beleuchtet, und eine solche letztlich nur noch dem einräumt, was das unabdingbare Signum menschlicher Intellektualität, die Verbindung von Erkenntnis und Gestaltung interaktiver Situationen und Marktprozesse trägt“ (a. a. O., S. 35).

Die diagnostizierten neuen Arbeitsschneidungen und damit verbundenen Strategien tangieren das Ausbildungssystem so eklatant, dass in den 1990er Jahren in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine breite und kontroverse Modernisierungsdiskussion im Spektrum von Ver- und Entberuflichung initiiert wurde (u. a. Huisinga 1990, Achtenhagen 1991, Beck 1996, Euler & Slo-

ane 1997, Huisinga & Lisop 2002, Brosi, Krekel & Ulrich 2003, Pätzold & Wahle 2003, Kipp u. a. 2004, Rauner 2004). Einerseits wurde der Überzeugung Rechnung getragen, dass der Markt die neue Regulationsinstanz sei, was zu Privatisierungen und Deregulierungen führe – und sich weitestgehend kritiklos einer ökonomistischen Ratio unterwirft, die das Bildungssystem dem Wirtschaftssystem unterordnet.

Auf der anderen Seite stand die Überzeugung, mittels Flexibilisierung und Binnendifferenzierung innerhalb des Berufsbildungssystems das qualifikatorische Passungsproblem lösen zu können, ohne das System zu destabilisieren. Hierfür sprächen Indizien wie Modularisierungen, neue Lernortkooperationen, selbstorganisierte Ausbildung und E-learning etc. Unter Bezugnahme auf die Deutung der Geschichte der Berufserziehung positionierte sich insbesondere Kutscha mit dem Prinzip Modernisierung durch Differenzierung, das für das 20. Jahrhundert die Ausdifferenzierung eines Pluralen Systems der beruflichen Bildung hervorgebracht habe (vgl. Kutscha 1993, S. 40 f.), die er später mit der Aufforderung „[...] Beruflichkeit in Verbindung mit Bildung und Wissenschaft neu zu denken [...]“ (ebd. 2015, S. 1) auf das Verhältnis von betrieblicher und hochschulischer Bildung erweiterte.

Mit der Einführung von Bildungsstandards (KMK 2002) und den damit auf den Weg gebrachten Kompetenzmodellen besteht wiederum eine historische Gelegenheitsstruktur, um das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung neu zu justieren bzw. das bekannte Schisma zu überwinden. Backes-Haase & Klinkisch (2015) konstatieren, dass Kompetenz im Diskurs um berufliche Bildung zum Leitkonzept avancierte; „[...] und zwar nicht nur in Theoriebildung und (empirischer) Forschung, sondern vielmehr gleichzeitig auch in den Praxisdiskursen von Bildungspolitik, -planung und -verwaltung sowie im Bildungshandeln in Schulen und Betrieben“ (ebd., S. 1). Die aktuelle disziplinäre (und gesellschaftliche) Kompetenzdebatte deutet darauf hin, dass der antizipierte Verlust der inneren Kontrolle („locus of control“) bei gleichzeitig implementierter Outputorientierung als zentrales Prinzip der neoliberalen Steuerungslogik im Bildungssystem durch verschärfte externe Kontrollmechanismen (Kompetenzmessung) ersetzt werden soll (vgl. Buchmann & Zielke 2012; Niedermeyer 2012; Huisinga 2023). Weder lässt die damit implementierte schärfere Selektion einen Beitrag zur Lösung des Passungsproblems erwarten noch verspricht der Kompetenzdiskurs Impulse für einen Common Sense in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

4. Verortungs- und Selbstvergewisserungsversuche der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Sinnsuche im Widerspruch von Tradition und Innovation

In der Historie der wissenschaftlichen Teildisziplin haben die wahrgenommenen Ambivalenzen und Ungleichzeitigkeiten zu unterschiedlichen, auch unterschiedlich erfolgreichen Bilanzierungs- und Verortungsversuchen geführt. Auf die bis heute kontrovers diskutierten Vorstellungen vom *Objektbereich* beruflicher Bildung wurde bereits hingewiesen. Das trifft auch auf das damit im Zusammenhang stehende interdisziplinäre Feld der Berufsbildungsforschung in Deutschland zu, das von verschiedenen universitären Einzeldisziplinen, staatlichen Instituten auf Bundes- und Länderebene sowie außeruniversitären Instituten in freier Trägerschaft bearbeitet wird. Um diesbezüglich Transparenz zu schaffen, wurde am 7. Juni 1991 in Nürnberg die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) gegründet, die seitdem den Aufbau von Datenbanken zur Forschungs- und zur Literaturdokumentation, die Schaffung von Grundlagen zur Berichterstattung über Berufsbildungsforschung sowie die Durchführung von Tagungen und Workshops zu aktuellen Einzelfragen der Berufsbildung ebenso wie eine Unterstützung institutioneller Entwicklungen (KIBB, REFER-Net etc.) geleistet hat.¹ Die Umsetzung des Teilziels regelmäßige Berichterstattung über Berufsbildungsforschung erforderte einen systematischen konzeptionellen und thematischen Orientierungsrahmen, den eine Gesamtbilanzierung der Berufsbildungsforschung an universitären und außeruniversitären Instituten sowie staatlichen Forschungseinrichtungen im Rahmen des bmbf-geförderten Forschungsprojekts Berichterstattung über Berufsbildungsforschung (1995-1998, vgl. van Buer & Kell 1999) liefern sollte (vgl. Czycholl & Zedler 2004, S. 213). Einerseits brachte das Forschungsprojekt „wichtige Grundlagenbausteine“ hervor wie historische, systematische zur Definition, Abgrenzung und Binnenstrukturierung der Berufsbildungsforschung, eine Strukturmatrix zur thematischen Verortung von Forschungsarbeiten in der Berufsbildungsforschung, ein Modell zur Beschreibung und Bewertung der Qualität von verfügbarem Wissen aus empirischen Studien, Über-

1 Bei anderen wissenschaftspolitisch initiierten Verortungsversuchen, wie der Denkschrift der Deutschen Forschungsgemeinschaft zur Berufsbildungsforschung an Universitäten (DFG 1990) oder dem „Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht“ (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE 2009), handelt es sich um Teilbilanzierungen, die spezifische institutionelle Anbindungen und/oder spezifische Objektbereiche der Berufsbildungsforschung fokussieren.

blicke über Informationsquellen und Datenbanken, Befragungsergebnisse zur universitären und außeruniversitären Berufsbildungsforschung sowie zur Forschungsförderung ebenso wie Expertisen zur Berufsbildungsforschung in ausgewählten Wissenschaften: Berufsbildungsforschung in der Psychologie, in der Soziologie, in den Wirtschaftswissenschaften und zur Berufsbildungsforschung in multidisziplinären Forschungsbereichen: in der Jugendforschung, in der Erwachsenenbildungsforschung und in der Frauenforschung. Andererseits wurden die Ergebnisse innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ausgesprochen kontrovers diskutiert, was nicht zur (überfälligen) Verständigung hinsichtlich „vorausgesetzter Kontexte der Sinnverständigung“ (Pongratz 2009, S. 36) führte, sondern „[...] unter anderem mit dazu bei[tragen], dass die Diskussion über die Fortführungsmöglichkeiten des Teilzieles B (Berichterstattung über Berufsbildungsforschung) im Arbeitsrahmen der AG BFN stecken geblieben ist“ (Czycholl & Zedler 2004, S. 213 f.).

2009 initiierten Büchter, Klusmeyer und Kipp als Herausgeber:innenteam der *bwp@16* einen erneuten, nun auf Publikationsebene angelegten Versuch, sich den Grundsatzfragen zu stellen „Mit welchem Selbstverständnis greift die Berufs- und Wirtschaftspädagogik die aktuelle Wirtschafts- und Gesellschaftskrise auf? Und in welchem Verhältnis stehen die neuen Begriffe wie Employability und Kompetenz zu den bislang für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik identitätsbildenden Kategorien Arbeit, Beruf und Bildung?“ (Editorial *bwp@16*). Die Herausgeber:innen erhofften sich „[...] Beiträge zu versammeln, die sich mit der historischen Entwicklung der Disziplin und ihrem Selbstverständnis, wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundlegungen, ihren theoretischen und empirischen Gegenständen und Schwerpunkten, ihrer Einbindung in die Erziehungswissenschaft und ihrem Verhältnis zu Nachbardisziplinen, ihrem Verhältnis zur außeruniversitären Berufsbildungsforschung sowie ihrer Zukunft auseinandersetzen“ (a. a. O.). Diese Hoffnung hat sich insbesondere hinsichtlich grundlegender wissenschaftstheoretischer und methodologischer Beiträge, mit Aufarbeitungen ihrer theoretischen und empirischen Gegenstände und Schwerpunkte, ihrer Einbindung in die Disziplin Erziehungswissenschaft und ihrem Verhältnis zu Nachbardisziplinen, ihrem Verhältnis zur außeruniversitären Berufsbildungsforschung sowie ihrer Zukunft nur bedingt erfüllt, so dass nach wie vor „[...] eine Verflachung des Problembewusstseins [für fehlende ideengeschichtliche und methodologische Grundlagen, U. B.] in der Disziplin [...] (a. a. O.) zu bemängeln ist.

5. Statt einer Zusammenfassung der Ausblick auf den Common Ground in der Berufsbildungswissenschaft – Oder was Anna Siemsen und Georg Kerschensteiner unterscheidet

Gesellschaftliche Transformationsprozesse, die seit Mitte des 20. Jahrhunderts zunehmend an Relevanz gewinnen, führen neben den neuen realgeschichtlichen Optionen im Bildungssystem zugleich zu verschärften Abstimmungs- bzw. Passungsproblemen (vgl. Huisinga & Lisop 1999) und Mismatches (vgl. Buchmann 2011) in einer neuen Qualität. Die aktuelle Bildungsberichterstattung resümiert, dass „[...] es zu einem deutlichen Anstieg von *Passungsproblemen* gekommen ist. So hat sich das gleichzeitige Auftreten von unversorgten Ausbildungsinteressierten und unbesetzten Ausbildungsplätzen zwischen 2019 und 2021 von 9 auf 12 % erhöht“ (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 10).

Die bereits thematisierten ersten, aber durchaus umfassenden Versuche einer Risikominimierung im Rahmen der sogenannten großen Curriculumrevision in den 1960er-/70er-Jahren in Verbindung mit der ideengeschichtlichen Verankerung der Gleichwertigkeitsdiskussion in den konzeptionellen Überlegungen zum Kollegs Schulversuch NRW, der vor allem die curriculare Integration von Allgemein- und Berufsbildung, die organisatorische Integration in Gestalt eines Bildungsganges, die doppelte Abschlussorientierung, eine Zeiterparnis gegenüber der Absolvierung getrennter Bildungsgänge sowie die rechtliche Absicherung der erworbenen Abschlüsse verfolgte (vgl. Dauenhauer & Kell 1990), konnten das zugrundeliegende Problem der *Wissensintegration* bzw. *neuer Wissensarchitekturen* bis heute nicht lösen – auch wenn die damaligen politischen Gelegenheitsstrukturen eines technologie-, forschungs- und wirtschaftspolitischen Umdenkens günstige Rahmenbedingungen für bildungspolitische Reformen bot, die in Aktivitäten zur Annäherung, Verbindung, Verzahnung bzw. Integration von Allgemein- und Berufsbildung (vgl. ebd.) mündeten, um die Durchlässigkeit zwischen Sekundarbereich II und Tertiärbereich zu erhöhen (vgl. Buchmann 2021, S. 325).

Die aktuellen digitalen Dynamiken offenbaren das ungelöste (Grund-) Problem der Wissensintegration in bisher ungekannter Schärfe und erfordern statt der bekannten, in gewisser Regelmäßigkeit erfolgenden Symptombehandlung eine curriculare, didaktische und zugleich politische Ursachenbearbeitung. Argumentiert man von einem Erkenntnisstandpunkt aus, der die *Subjekt-konstitution* unter jeweils aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen und damit den Zusammenhang von Bildung und Demokratie fokussiert, geht es für die

Berufsbildungswissenschaft mehr denn je darum, sich zum curricularen Projekt zu positionieren und dieses zu vollenden. Das ist die Voraussetzung dafür, um die individuell und gesellschaftlich zukunftsgefährdenden Diskrepanzen zwischen Subjektentwicklung und gesellschaftlichen Transformationen nicht noch größer werden zu lassen, unabhängig davon, ob man sie als Abstimmungs-, Passungs-, Übergangsprobleme oder Mismatches benennt. Denn wenn der größere Teil der Gesellschaft mangels Durchdringung der komplexen Gegenwart nicht mehr als Akteur:in, sondern lediglich als Objekt einer vermeintlich als naturgegeben angenommenen digitalen Transformation fungiert, ist Demokratie vom Grundsatz her gefährdet (vgl. ebd., S. 332).

Herausfordernder, und vermutlich auch bedeutsamer, denn je scheint im digitalen Zeitalter eine *Vermittlung* zwischen Individuum und Gesellschaft, Subjekt und Objekt, anthropogener-sozialer Verfasstheit und Sachanspruch, zu sein, die über die methodische Leitfrage oder den Bildungsgehalt von Curricula zur Entwicklung und Entfaltung des Humanvermögens, einem erweiterten Kompetenzspektrum, zur Subjektbildung, zu Tüchtigkeit und Mündigkeit oder schlicht zur Qualifikation führen. Oder anders ausgedrückt: in schulischen und außerschulischen Lernsettings geht es nicht darum, lediglich Individuen angemessen oder fachlich einschlägig zu unterrichten, sondern zugleich sind pädagogisch professionelle Lehrer:innen dazu zu befähigen, die Lebens- und Lernwelten der Schüler:innen mit der komplexen ethischen, sozialen, technischen, ökonomischen und ökologischen Realität *so zu vermitteln*, dass sich daraus berufliche wie zugleich gesellschaftlich sinnvolle Handlungsfähigkeit entwickelt. *Es geht also um die Bildungsfrage – sie ist der Common Ground der Berufsbildungswissenschaft.* Anna Siemsen hat diesen Zusammenhang und die spezielle Bedeutung, die der Berufsbildungswissenschaft in einer Schnittfeldfunktion zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, zwischen Theorie und Praxis originär zukommen *könnte*, früh erkannt. Anders als Kerschensteiner, Litt oder Spranger setzte sie als Mitglied des Bundes entschiedener Schulreformer bereits in den 1920er Jahren weniger auf eine ideologische Überhöhung des Berufs zwecks Legitimation von Gleichwertigkeit, sondern auf dessen Funktion im antinomischen Verhältnis von (eher traditioneller) Theorie und einer zunehmend industriell geprägten Praxis und positionierte die Bildungsfrage und mit ihr die Fragen der Vermittlung über Repräsentationen (Bildungskraft der Literatur und Kunst) neu (vgl. Säger 2011; Jungbluth 2012).

Nach 50 Jahren Selbstfindung ist die Teildisziplin mehr denn je aufgefordert, nicht nur ihre disziplinär-theoretischen wie methodologischen Referenzrahmen hinsichtlich ihrer aktuellen Erklärungskraft zu überprüfen, sondern ihr *Profil als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft* zu schärfen, um Bildungsfragen aus der nachholenden Bearbeitung zu entbinden und in einen Forecast zu bringen.

Um dem Bildungsanspruch gerecht zu werden zu können und damit den Risiken und Gefährdungen für die Gesellschaft wie für die Subjekte entgegenzuwirken, ist auf der Basis des Common Ground

- eine berufsbildungswissenschaftlich fundierte Curriculumkonstruktion darauf zu fokussieren, die Einheit von Qualifikations- und Curriculumforschung im Sinne einer transversal-implikatorischen Vernunft zurückzugewinnen, indem curriculare Repräsentationen aus der Relationierung gesellschaftlich objektiver Gegebenheiten von Arbeit und dem öffentlichen Bildungsauftrag gewonnen werden,
- eine professionelle Handlungslehre als Lehrkunst zu begründen, die auf der Basis von wissenschaftsrückbezogenem pädagogischem Entscheiden, Handeln und Gestalten eine potenzialfördernde Vermittlungskultur als Kern professioneller pädagogischer Arbeit sichert,
- über berufsbildungsbezogene Fragestellungen ein erweiterter Objektbereich zu bearbeiten (inkl. vorberuflicher und akademischer Bildung sowie wissenschaftlicher Weiterbildung) und die Forschungs Kooperation mit benachbarten Forschungsbereichen (wie u. a. Jugendbildungs-, Erwachsenenbildungs-, Berufs-, Arbeitsmarkt und Hochschulforschung) und Wissenschaftsdisziplinen (z. B. Anthropologie Soziologie, Rechts-, Politik- und Gesundheitswissenschaften) auszubauen.

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Berufsbildungswissenschaft gedacht und konsequent konnotiert, könnte aufgrund ihres originären Bezugspunktes bzw. Common Grounds, also der Bildungsfrage, eine Integrationsfunktion in Forschungsnetzwerken übernehmen, um auf berufsbildungsrelevante Forschungsdesiderate hinzuweisen und diese im Verbund mit anderen Disziplinen in Bearbeitung zu bringen. Ein disziplinäres Selbstverständnis in diesem Sinne würde Intersektoralität zum Prinzip erheben – allerdings von einem expliziten Bezugspunkt „Bildung“ aus, an dem sich die unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Traditionslinien und erkenntnistheoretischen Positionen in der Teildisziplin würden messen lassen müssen.

Literatur

- Abel, H. (1963). Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen der Deutschlands (BRD). Braunschweig: Westermann.
- Achtenhagen, F. (Hrsg.) (1991). Duales System zwischen Tradition und Innovation. 4. Symposium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften, Köln: Müller-Botermann.
- Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). Bildung in Deutschland kompakt. Zentrale Befunde des Bildungsberichts. Bielefeld: wbv.
- Backes-Haase, A. & Klinkisch, E.-M. (2015). Das kompetente Subjekt? – Implizite Tendenzen zur Verdinglichung in der beruflichen Bildung. *bwp@ Berufs- und*

- Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29*, 1-24. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/backes-haase_klinkisch_bwpat29.pdf (15.12.2015).
- Baethge, M. (2007). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *Wirtschaft und Erziehung*, 59, 3-11.
- Baethge, M. & Oberbeck, H. (1986). Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung, Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Beck, K. (Hrsg.) (1996). Berufserziehung im Umbruch: Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung, Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, U., Brater, M. & Daheim, H. (1980). Soziologie der Arbeit und der Berufe, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Berg, Ch. & Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.) (1991). „Du bist nichts, Dein Volk ist alles“. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Bojanowski, A. & Eckert, M. (Hrsg.) (2012). Black Box Übergangssystem. Münster: Waxmann.
- Brosi, W., Krekel, E. M. & Ulrich, J. G. (Hrsg.) (2003). Sicherung der beruflichen Zukunft durch Forschung und Entwicklung. Ergebnisse einer Delphi-Befragung, Bielefeld: Bertelsmann.
- Buer, J. v. & Kell, A., unter Mitarbeit von Buchmann, U. und Wittmann, E. (1999). Forschungsprojekt „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung“. Vier Teile. Hektographierte Fassung des Abschlussberichts. Berlin & Siegen.
- Buer, J. v. & Kell, A. (2000). Wesentliche Ergebnisse des Projektes „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung“ – Thematische, institutionelle und methodologische Analysen und Kritik. In F.-J. Kaiser (Hrsg.), *Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert. Dokumentation des 4. Forums Berufsbildungsforschung 1999 der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz* an der Universität Paderborn. (S. 47-73) Nürnberg: BeitrAB 238.
- Buchmann, U. (1999). Die akademische Berufsausbildung aus Sicht der Parteien. Eine empirisch-sprachanalytische Studie zur Hochschulpolitik in Parteiprogrammen. Dissertation Siegen. Online: <http://www.ub.uni-siegen.de/epub/diss/buchmann.htm> (10.8.2023).
- Buchmann, U. (2011). Subjektbildung und Qualifikation. Ein Beitrag zur Entwicklung berufsbildungswissenschaftlicher Qualifikationsforschung, Frankfurt a. M.: GAFB 2. durchgesehene Auflage (Erstauflage 2007).
- Buchmann, U. & Zielke, T. (2012). Kompetenzen fördern über Entwicklungsaufgaben. In G. Niedermaier (Hrsg.), *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, Band 6 der Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik* (S. 59-80), Linz: Trauner.
- Buchmann, U. (2021). Das Bauhaus – eine Inspiration für die berufliche Bildung?! Oder: über den Blick zurück in die digitale Zukunft? In A. Röhl, A. Schütte, P. D. Knobloch, S. Hornäk, S. Henning & K. Gimbel (Hrsg), *bauhaus-paradigmen künste, design und pädagogik* (S. 355-366), Berlin/Boston: de Gruyter.
- Buchmann, U. (2022). Vocational-Scientific Education in Qualification Design – Conditional Factors for Quality Assurance and Development of Qualifications Across Educational Sectors. In V. Rein & J. Wildt (eds.), *Professional-Scientific Educa-*

- tion. *Discourses, Perspectives, Implications and Options for Science and Practise*, (p. 341-371). Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Buchmann, U. & Kell, A. (1997). Studieren in der Spannung von Bildung und Beruf. Akademische Berufsausbildung als Gegenstand der Berufsbildungsforschung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 93, 6, 587-606.
- Buchmann, U. & Kell, A. (2018). Berufsbildungswissenschaftliche Reflexionen zur Bewältigung von Gestaltungsaufgaben in der Berufsbildungspraxis – Über Einheit und Differenzierungen in der Berufsbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 34* (S. 1-22). Online http://www.bwpat.de/ausgabe34/buchmann_kell_bwpat34.pdf (30.06.2018).
- Buchmann, U. & Kell, A. (2019). Berufsbildungswissenschaftliche Reflexionen zum Studium Generale und über Vernachlässigungen und Gestaltungsoptionen in der hochschulischen Berufsbildungspraxis. In J. van Buer (Hrsg.), *Studium Generale zwischen wiederentdeckten Bildungsansprüchen, utilitaristischer Instrumentalisierung und akademischer Verwahrlosung*. (S. 25-65) Berlin: Logos.
- Büchter, K. (2012). Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP). In K. P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Band 1* (S. 122-124), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Büchter, K., Klusmeyer, J. & Kipp, M. (2009) (Hrsg.). Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16*, Editorial. Online <https://www.bwpat.de/content/ausgabe/16/editorial-bwp16/index.html> (12.02.2024).
- Czycholl, R. & Zedler, R. (2004) (Hrsg.). Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 280, zugleich: Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 5. S. 209-229.
- Dauenhauer, E. & Kell, A. (1990). Modellversuche zur Doppelqualifikation/Integration. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Materialien zur Bildungsplanung, Heft 21. Bonn: BLK.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (1990). Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation – Hauptaufgaben – Förderungsbedarf. Senatskommission für Berufsbildungsforschung (Hrsg.), Denkschrift. Weinheim/Basel: Acta humaniora.
- Euler, D. & Sloane P. F. E. (Hrsg.) (1997). Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Helsper, W. (2000). Sozialisation. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 71-79). Opladen: UTB.
- Huisinga, R. (1990). Dienstleistungsgesellschaft und Strukturwandel der Ausbildung. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik-Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages. Frankfurt a. M.: G.A.F.B.-Verlag.
- Huisinga, R. (2001). Die Frankfurter Wirtschaftspädagogik als Erziehungs- und Sozialwissenschaft. In I. Lisop (Hrsg.). Vom Handlungsgehilfen zur Managerin (S. 157 – 180). Frankfurt a. M.: GAFB.
- Huisinga, R. (2023). Kompetenzen: Brave New World der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – eine essayistische Betrachtung. In L. Eble & P. Pahner (Hrsg.), *Perspektiven auf Rationalität und Emanzipation. Kritisch-theoretische Fragmente* (S. 320-338). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

- Huisinga, R. & Lisop, I. (1999). *Wirtschaftspädagogik: ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch*. München: Vahlen-Verlag.
- Jungbluth, M. (2012). Anna Siemsen – eine demokratisch-sozialistische Reformpädagogin, *Studien zur Bildungsreform*, Band 51. Lausanne, Berlin, Brüssel, Oxford & New York: Peter Lang.
- Kipp, M. & Miller-Kipp, G. (1995). *Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus*. Frankfurt a. M.: GAFB.
- Kipp, M., Struve, K., Tramm, T. & Vollmer, Th. (2004). *Tradition und Innovation: Impulse zur Reflexion und zur Gestaltung beruflicher Bildung*. Münster: Lit-Verlag.
- Klose, J. (1987). Die Problematik der Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Analysen und Perspektiven aus sozialwissenschaftlicher Sicht, Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 113, Nürnberg: IAB.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) (1996/2021). Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. (Beschluss 09.05.1996/Stand 2021). Bonn. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf. (07.08.2023)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) (2002). Bildungsstandards zur Sicherung von Qualität und Innovation im föderalen Wettbewerb der Länder. Bonn. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_05_24-Bildungsstandards-Qualitaet.pdf (12.02.2024).
- Kutscha, G. (1993). Modernisierung der Berufsbildung im Spannungsfeld von Systemdifferenzierung und Koordination, In F. Buttler, R. Czycholl & H. Pütz (Hrsg.), *Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung*. BeitrAB 177 (S. 40-56). Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.
- Kutscha, G. (2015). Erweiterte moderne Beruflichkeit – Eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Regimes. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29*, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha_bwpat29.pdf (15.12.2015).
- Lisop, I. (1985). 40 Jahre Berufsausbildung im technischen Wandel: ihre Zukunft im Rückspiegel betrachtet, Frankfurt a. M.: GAFB.
- Lisop, I. & Huisinga, R. (2004). *Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung, Kompetenz, Professionalität*, Frankfurt a. M.: GAFB.
- Mertens, D. (1970). *Rationale Arbeitsmarktpolitik*. München: Hanser.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB)*, 1, 36-43.
- Niedermaier, G. (Hrsg.) (2012). *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten*, Band 6 der Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik. Linz: Trauner.
- Pätzold, G. & Wahle, M. (2003). Das duale System der Berufsausbildung zwischen Erosionstendenzen und Modernisierungschancen. In A. Bredow, R. Dobischat & J. Rottmann (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z* (S. 471-489). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Pollock, F. (1956). Automation: Materialien zur Beurteilung der ökonomischen und sozialen Folgen. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Pongratz, L. A. (2009). Untiefen im Mainstream. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rauner, F. (2004). Qualifikationsforschung und Curriculum. Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Sänger, Ch. (2011). Anna Siemsen – Bildung und Literatur, Arbeit, Bildung & Gesellschaft, Bd. 22. Lausanne, Berlin, Brüssel, Oxford & New York: Peter Lang.
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2009) (Hrsg.). Memorandum zur Qualifizierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Seubert, R. (1977). Berufserziehung und Nationalsozialismus. Das berufspädagogische Erbe und seine Betreuer. Weinheim und Basel: Beltz.
- Seubert, R. (2000). Zwischen pädagogischem Pragmatismus und „völkischer“ Weltanschauung, In U. Buchmann & A. Schmidt-Peters (Hrsg.), *Berufsbildung aus ökologischer Perspektive. Bedingungen personaler Entwicklung in schulischen und beruflichen Kontexten* (S. 291-325). Hamburg: Dr. Kovac.
- Siemsen, A. (1926). Beruf und Erziehung. Berlin: Laubsche Verlagsbuchhandlung.
- Tenorth, H. E. (1986). Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945. Aspekte ihres Strukturwandels. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, S. 299-321.
- Weber, M. (1972). Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr.

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spannungsverhältnis von Binnen- und Außenlegitimation – Thesen zum disziplinären Selbstverständnis

Silke Lange & Christoph Porcher

Einleitung

Diskurse zum Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) lassen bei genauerer Betrachtung eine Gemeinsamkeit erkennen: In der Diskussion werden vorrangig die Begriffe *Binnenlegitimität* und *Außenlegitimität* verwendet (vgl. z. B. Sloane 2020; Söll 2017; Büchter 2017; Reinisch 2009; Zabeck 1992). Interessanterweise scheint es so zu sein, dass diese Begriffe bezogen auf disziplintheoretische Diskurse ein Phänomen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind. Obwohl ihr geistiger Schöpfer, der Soziologe Rainer Lepsius, ein in seinem Fach und darüber hinaus bekannter und anerkannter Wissenschaftler war, wurden diese speziellen Überlegungen zu wissenschaftlichen Disziplinen in anderen Fachgebieten so gut wie nicht rezipiert. Es lassen sich vereinzelt Publikationen aus der Geschichtswissenschaft (vgl. Langewiesche 2016) und der Sozialen Arbeit (vgl. Dewe 2015) finden.

Jedoch ist es nach unserer Kenntnis zu keiner tieferen Analyse des disziplinären Selbstverständnisses auf der Grundlage des Konzeptes der Binnen- und Außenlegitimität gekommen. Dieser Aufsatz stellt erste Thesen für eine solche tiefergehende Analyse auf. Dafür wird zunächst eine Beschreibung des Konzeptes der Binnen- und Außenlegitimität erfolgen und dieses kursorisch für die BWP und ihr Selbstverständnis diskutiert (Abschnitt zwei). Darauf aufbauend werden ausgewählte Erkenntnisse durch Thesen zum Selbstverständnis pointiert diskutiert in der Absicht, die im vorherigen Abschnitt diskutierten Begriffe in gewisser Weise zu „testen“ sowie die Tradition der Selbstverständnisdebatten fortzusetzen (Abschnitt drei). Der Aufsatz schließt mit einem Ausblick (Abschnitt vier).

1. Binnen- und Außenlegitimität der berufs- und wirtschaftspädagogischen Disziplin

Die Begriffe der Binnen- und Außenlegitimität sind Rainer Lepsius (1990) entnommen, der sie wiederum in Anlehnung an die Wissenschaftssoziologie Max Webers einführt und damit die Autonomie einer wissenschaftlichen Disziplin begründet.

1.1 Zur Binnen- und Außenlegitimität einer Disziplin

Startpunkt der Argumentation von Lepsius ist die These, dass Wissenschaft zunächst einmal lediglich der Glaube an einen gemeinsam getragenen Kanon von Regeln (Wertvorstellungen) in Bezug auf ein „abgegrenztes und konstruiertes Konglomerat von Problemen und Lösungsversuchen“ (Popper 1962, zit. nach Lepsius 1990, S. 288) (= wissenschaftliches Fach) ist. Die Wertvorstellungen sind „Setzungen, deren letzte Begründung durch die Wissenschaft selbst nicht erfolgt“ (Lepsius 1990, S. 288) und legitimieren es, Problemstellungen und Lösungsversuche aus dem „sozialmoralischen Sinnzusammenhang und den organisierten Interessen in einer Gesellschaft“ (ebd., S. 289) zu lösen und nach Erkenntnisinteressen der Disziplin zu homogenisieren und einem bestimmten methodischen Verfahren zu unterwerfen. Im Binnenverhältnis, also innerhalb einer Disziplin, zeigen sie sich in fachspezifischen Standards und Konventionen, deren Einhaltung notwendig ist, um diese Wissenschaft legitimerweise zu betreiben (vgl. ebd., S. 288 f.). Im Außenverhältnis rechtfertigen die Wertvorstellungen die wissenschaftliche Tätigkeit auch denjenigen gegenüber, „die diese weder in ihrer Vorgehensweise noch auch in ihren voraussehbaren Ergebnissen überblicken können“ (ebd., S. 288). Solche Wertvorstellungen dienen damit der „Rechtfertigung der Wissenschaft nach innen gegenüber denjenigen, die sie betreiben, wie nach außen gegenüber denjenigen, die sie alimentieren und ihre Folgen hinzunehmen bereit sind“ (ebd.).

Für die BWP ist der Ausgangspunkt der Entwicklung einer eigenen Disziplin die Notwendigkeit der Verankerung und Theoretisierung didaktischer (und später auch pädagogischer) Fragen der Vermittlung zunächst kaufmännischer und später auch gewerblicher Qualifikationen infolge der Akademisierung der Handels- und später der Gewerbelehrerbildung (vgl. z. B. Pleiß 1973). Insofern ist die BWP aus der Notwendigkeit der pädagogischen Ausbildung von Lehrkräften für die Fortbildungsschulen (später Berufsschulen, noch später berufsbildende Schulen) entstanden (vgl. Lange i. E.; Pleiß 1973). Zwar sind nach Stratmann und Bartel (1975, S. XIII) „solche Impulse [...] nicht

überzubewerten – eine berufs- und wirtschaftspädagogische Fragestellung war längst [...] formuliert und auch diskutiert“. Doch die Lehrerbildung gilt bis heute als das „Kerngeschäft“ (Reinisch 2009, S. 6) der BWP.

Den zentralen Gegenstand der BWP, d. h. ihren Problembereich, bezeichnet die Disziplin heute als das „Gebiet der Berufsbildung“ (Sektion BWP 2014, S. 1) und fasst ihn damit deutlich breiter als zu Beginn ihrer Entstehung, wo lediglich die Vermittlung beruflicher Qualifikationen im Fokus stand (vgl. Pleiß 1973). Der Berufsbildung wird heute eine hohe Relevanz sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft zugeschrieben (vgl. z. B. Kutscha 2019). Der Beruf wird dabei nicht als bloße Strukturkategorie von Arbeit aufgefasst, sondern stellt bezogen auf das Individuum eine Zielkategorie des beruflichen Lernens im Sinne beruflicher Qualifizierung und Persönlichkeitsentwicklung sowie bezogen auf institutionalisierte Bildungs- und Erziehungsprozesse Kontext und Lerninhalt zugleich dar. Für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Berufsbildung ergeben sich damit verschiedene Erkenntnisziele, mit denen die „pädagogischen Probleme beruflicher Bildungs- und Sozialisationsprozesse, vor allem Jugendlicher erforscht, reflektiert und konstruktiv zu klären“ gesucht werden (Stratmann 1994, S. 176).

Zusammengefasst ist festzustellen, dass sich aufgrund der gesellschaftlichen Relevanz der beruflichen Bildung und der mit ihr verbundenen Lehrerbildungsfrage eine institutionalisierte Form der Suche nach Erkenntnis zum Gegenstand der Berufsbildung, die wissenschaftliche Disziplin der BWP, etablieren konnte. Da der Grad der Institutionalisierung der Berufsbildungsforschung in anderen Ländern, wo die Berufsbildung traditionell weniger Anerkennung erfährt, teilweise deutlich geringer ist als in Deutschland, erscheint diese Annahme zunächst plausibel.

Methodisch war die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Fragestellungen der BWP zu Beginn ihrer Etablierung durch eine geisteswissenschaftliche Ausrichtung geprägt, mittlerweile hat sich jedoch das empirische Paradigma etabliert. Letzteres stellt heute den forschungsmethodischen Mainstream dar, wenngleich auch heute noch geisteswissenschaftlich gearbeitet wird (vgl. Jahn et al. 2019, S. 666 f.).

1.2 Die gesellschaftliche Leistungserwartung als Problemfeld

Die Legitimierung einer Spezialisierung auf bestimmte Problemstellungen und methodische Erkenntnisstrategien genügt nach Lepsius (1990, S. 289) nicht aus, um die Autonomie einer wissenschaftlichen Disziplin zu sichern; denn eine Disziplin muss sich auch gegenüber der Leistungserwartung der Gesellschaft verhalten, um bei Nicht-Erfüllung dieser Erwartung dem Niedergang

der eigenen Disziplin in Form von Ressourcenverweigerung, z. B. die Verweigerung von Forschungsgeldern, entgegenzuwirken. Dazu gehört, dass die „Kriterien der Wissenschaftlichkeit, die das Binnenverhältnis der Disziplin regeln, [...] übersetzt werden [müssen, d. A.] in Kriterien, die für die Klienten, Abnehmer und Betroffenen dieser Wissenschaft plausibel und akzeptabel sind“ (Lepsius 1990, S. 289). „Je homogener die Kriterien der Binnen- und Außenlegitimität sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß die Erwartungen des Publikums auf Ziele gerichtet sind, die von der Disziplin nach dem Selbstverständnis ihrer Problemstellungen und Methoden erfüllt werden sollen und können“ (ebd.).

Je besser es einer Disziplin also gelingt, ein konsistentes, d. h. ein in sich stabiles Selbstverständnis zu entwickeln, das zusätzlich den „Leistungserwartungen des Publikums“ (ebd.) nicht entgegensteht, desto eher wird die Legitimität der Disziplin anerkannt. Dabei können nach Lepsius (ebd.) drei Probleme auftreten: Erstens können Erweiterungen der Wertvorstellungen die öffentliche Legitimierung ins Wanken bringen, zweitens kann bei geringer Homogenisierung der Kriterien von Binnen- und Außenlegitimität das Leistungsdefizit zu einer kritischen Größe werden und drittens kann die Erweiterung des Objektbereichs durch eine vergrößerte Leistungserwartung ebenfalls das Leistungsdefizit anwachsen lassen. Diese drei Probleme sollen im Folgenden mit Bezug auf die BWP diskutiert werden.

1.3 Die Interpretation des Gegenstandes hinsichtlich der Wertvorstellung

In der Interpretation des Gegenstands einer Disziplin können Spannungen „zwischen den Leistungserwartungen des Publikums und dem Leistungsvermögen einer wissenschaftlichen Disziplin“ (Lepsius 1990, S. 290) aufkommen; nämlich dann, wenn in den „Kriterien für ihre konkretisierende Interpretation“ (ebd.) Differenzen entstehen. Lepsius (ebd.) spricht von einer „Diffusität der Leistungserwartungen“, durch die „das wahrgenommene Leistungsdefizit“ wächst. Erwartet das Publikum also mehr von der Disziplin, als sie ihrem eigenen Selbstverständnis nach zu leisten bereit oder imstande ist, verlieren Binnen- und Außenlegitimität an Homogenität, wird von außen ein Leistungsdefizit wahrgenommen.

Dass es „durchaus unterschiedliche Auffassungen bezüglich, Rolle, Methodologie, Stellenwert und Radius der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Gefüge der Wissenschaften gegeben zu haben“ scheint (Lisop 2009, S. 2), wurde in der Geschichte der Disziplin mehrfach diagnostiziert: Zabeck zeichnete vor dem Hintergrund einer Krise der Erziehungswissenschaft methodische Differenzen nach (vgl. Zabeck 1992). Der geisteswissenschaftlichen Pä-

dagogik, die die Erziehungswissenschaft seit ihren Gründungsjahren prägte, beschneigt er „eine erstaunliche Integrationskraft“ (ebd., S. 105), die jedoch in den 1960er Jahren nachgelassen habe. Dafür führt Zabeck zwei Gründe an: Zum einen habe die geisteswissenschaftliche Pädagogik ignoriert, dass die Erziehungswissenschaft in einem „polit-ökonomischen Abhängigkeitsverhältnis“ (ebd., S. 107) stehe, zum anderen wurde die Gefahr zu groß, dass sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik durch ihre Nähe zur Erziehungspraxis „an die Praxis verliere“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund etablierten sich der Kritische Rationalismus und die Kritische Theorie als „neue“ Paradigmen, die sich nicht integrieren ließen. Es gelang ihnen allerdings auch nicht, ihren Ansatz innerhalb der Erziehungswissenschaft durchzusetzen (ebd., S. 108). Sowohl der Kritische Rationalismus als auch die Kritische Theorie „sind ungeeignet, die Informations- und Orientierungsbedürfnisse, wie sie in Praxis und Politik bestehen, in ihrer Breite zu befriedigen. Andererseits besteht für die geisteswissenschaftliche Pädagogik kaum Aussicht auf Restauration ihrer Machtposition, da die ‚Anliegen‘ der neuen Ansätze, denen sie nicht zu entsprechen vermag, mit dem Gewicht realer Antriebe ausgestattet sind.“

Mit jedem der Paradigmen allein wäre also nach Zabeck, im Anschluss an Flitner, ein Leistungsdefizit zu erwarten, da es „nicht um die Erkenntnis von Fakten“ geht, „sondern um Tatbestände und Sachverhalte im historischen Feld und unter den Bedingungen der menschlichen Situation als solcher, der Praxis in der *conditio humana*“ (Flitner 1976, S. 2). Zur Auflösung der drohenden Leistungsdiffusität schlägt Zabeck (1992, S. 112) vor, „in Anknüpfung an die Bedürfnisse und Erwartungen der Praxis einen Paradigmenpluralismus zu Ziel und Inhalt des wissenschaftlichen Programms“ zu machen.

Ein Beispiel für eine gegenstandsbezogene Legitimitätskrise beschreiben Arnold et al. (2016), die auf der Grundlage der Analyse von Handbüchern und Festzeitschriften feststellen, dass die „thematische Fokussierung auf Beruf, (duales) Bildungssystem und Handlungsorientierung [...] bis in die jüngste Zeit einerseits gewährleistet [sei, d. A.], andererseits lässt sich seit Jahren eine zunehmende Vielfalt an Themen und Fragestellungen für die BWP [...] festhalten“ (Arnold et al. 2016, S. 72 f.). Dabei setzte sich die Disziplin, so Arnold et al. (ebd., S. 73) weiter, „keine selbsterzeugten Sinn Grenzen“, weshalb sie Gefahr laufe, dass sie auf die „historisch bedingte funktionale Existenzgrundlage“ der Lehrerbildung (Bank 2009, S. 7) beschränkt und „als ‚spezielle Form der beruflichen Bildung‘ des dualen Systems zukünftig nur noch ein unsicher begründetes ‚pragmatisches Verwertungskonzept‘ verwiesen bleibt“ (Arnold et al. 2016, S. 73).

1.4 Die Monopolisierung des Wissens

Das zweite Problem sieht Lepsius (1990, S. 291) in dem Versuch, das Wissen über den Forschungsgegenstand der Disziplin zu monopolisieren. Damit ist gemeint, dass eine Disziplin die Deutungshoheit über ihren Forschungsgegenstand gewinnen und sicherstellen muss, dass Laien, also Personen, die nicht der Disziplin angehören, es aufgrund fehlender Ressourcen (z. B. Wissen, Netzwerke etc.) nicht vermögen, den Forschungsgegenstand neu zu definieren.

Für die BWP würde das bedeuten, dass sie sicherstellen müsste, dass keine andere Disziplin ihren Forschungsgegenstand, die berufliche Bildung, für sich beansprucht. Doch das wäre vermessen, denn die Berufsbildungsforschung „kann heute keiner einheitlichen wissenschaftlichen Disziplin zugeordnet werden. Sie wird von Bildungsökonomern, Bildungssoziologen, Personalökonomern, aber auch von Berufspädagogen und Erziehungswissenschaftlern betrieben“ (Sloane 2020, S. 668).

Für eine Sozialwissenschaft, wie es die BWP ist, besteht immer die Gefahr eines Anwachsens des wahrgenommenen Leistungsdefizits, da sie nicht in der Lage ist, ihr Wissen über den Forschungsgegenstand so weit zu monopolisieren. Bildung als Begriff wird immer neu gedacht werden von einem fachfremden Publikum, sei es von Psychologen, Philosophen oder Ökonomen. Für die BWP kritisiert vor allem Bank, dass es die BWP bisher versäumt habe, „sich ihrer disziplinären Grenzen in eigenständiger Form zu versichern“ (Bank 2009, S. 6).

1.5 Die Erweiterung des Objektbereichs

Das dritte Problem bezieht sich auf die Ablehnung von Sinngebungszwängen, die von außen an eine Disziplin herangetreten werden (vgl. Lepsius 1990, S. 292). Damit meint Lepsius die Erwartung einer Gesellschaft an eine Disziplin, neben einer empirischen Beobachtung von Phänomenen und deren Erklärung auch einen Sinn des Phänomens zu liefern, also das Bedürfnis „der umfassenden Existenzdeutung“ zu befriedigen (ebd.). Hier wird deutlich, dass Lepsius seine Theorie zweifelsfrei auf empirische Wissenschaften ausrichtet.

In den Erziehungswissenschaften gab es mit der empirischen Wende Versuche, den Forschungsgegenstand aus den umgreifenden kulturellen Deutungsmustern und normativen Auseinandersetzungen herauszulösen und so bestimmte Sinngebungszwänge abzuwehren und den Objektbereich auf ein empirisch beobachtbares Problem zu begrenzen (vgl. Brezinka 1978). So schreibt Brezinka etwa: „Ohne Zweifel gehört sie [die Erziehungswissenschaft, d. A.]

zu der großen Gruppe der deskriptiven wertfreien Wissenschaften [...]“ (ebd., S. 65).

In der BWP hat sich eine solche normfreie Vorstellung von Wissenschaft nicht vollständig durchgesetzt. Die BWP zeichnet sich bis heute durch ein vielfältiges Forschungsfeld aus, das sich einerseits auf die normfreie Beschreibung und Erklärung der pädagogischen Handlungspraxis beruflicher Bildung bezieht, andererseits aber auch über Ziele und Inhalte der beruflichen Bildungs- und Erziehungsrealität diskutiert. Als Sozialwissenschaft ist sie und kann sie nicht frei sein von Ideologien des sozialen Handelns. Vor allem in den Debatten um die Berufsbildungstheorie ist der BWP eine solche Sinngebungsgebundenheit immanent (vgl. Ketschau 2018). Wie Lepsius (1990, S. 293) selbst feststellt, ist für eine Sozialwissenschaft „eine Abweisung von Deutungsbedürfnissen durch die Art der Problemstellung bei unklaren Erwartungskriterien und zunehmend einflussloser werdenden institutionalisierten Deutungsproduzenten kaum möglich“.

2. Folgerungen

Die Notwendigkeit einer systematischen Analyse der inneren und äußeren Disziplinverfasstheit dürfte mit den hier nur kurz skizzierten Argumenten deutlich geworden sein. Verliert die BWP-Merkmale sowohl ihrer Binnen- als auch ihrer Außenlegitimität sowie das Verhältnis zueinander aus dem Blick, entsteht das von Kutscha (2011, S. 66) befürchtete „Sinnvakuum“. Dieses Vakuum ist nur dadurch zu füllen, dass ein kontinuierlich begleiteter Selbstreflexionsprozess stattfindet, der diese Merkmale beobachtet und kritisiert. Die Grundlage dieses Selbstreflexionsprozesses können nur systematische Analysen der Verfasstheit der Disziplin selbst sein.

Das Selbstverständnis einer Disziplin ist, wie gezeigt, ein wesentlicher Faktor für das Entstehen ihrer Autonomie. Dieses Selbstverständnis erfordert ein gemeinsam getragenes Verständnis des eigenen Problembereichs und der Erkenntnisinteressen sowie des methodischen Repertoires, also einem relativ geschlossenen Körper von gemeinsamen Wertvorstellungen. Dies wirft unweigerlich die Frage auf, wie geschlossen dieser Körper der BWP ist und wie er die Übernahme des eigenen Erkenntnisinteresses von anderen Disziplinen schützen, d. h., sich dadurch seinen inneren Wert legitimieren kann.

Bisherige empirische Studien zum Felde der Disziplinverfasstheit der BWP beschränken sich darauf, den Institutionalisierungsprozess der BWP in Abhängigkeit von Personen und hochschulpolitischen Entwicklungen zu erklären (vgl. Götzl et al. 2020; Götzl et al. 2018) oder über ausgewählte Publikationsorgane ohne Anspruch auf Vollständigkeit nach dem Gegenstand der BWP zu suchen (vgl. Jahn et al. 2019; Arnold et al. 2016, S. 182 ff.; Söll et al.

2014). Darüber hinaus gibt es eine Reihe von nicht-empirischen Studien, auf die bereits verwiesen wurde. Deren Quintessenz ist häufig entweder die Betonung der Bedeutung von Selbstverständnisdebatten oder ein Resümee für oder gegen die Verortung der BWP in den Erziehungswissenschaften. Jedoch kam es anscheinend bislang noch zu keiner systematisch angelegten Studie, die die Disziplinverfasstheit mit Blick auf die Binnen- und Außenlegitimität der BWP umfassend untersucht. Doch bevor eine solche Studie durchgeführt werden kann, bedarf es einer intensiven, disziplinintern geführten, thesengeleiteten Debatte, um Merkmale und Aspekte der Binnen- und Außenlegitimität der BWP zu entdecken. In diesem Abschnitt werden Folgerungen aus dem Diskutierten gezogen und Thesen sowie Fragen für eine solche Studie abgeleitet. Diese Thesen und Fragen erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sollen einen ersten Aufschlag bilden, der zu diskutieren, zu erweitern und zu ergänzen ist.

These 1: Der Körper BWP ist durch eine Vielzahl an Bezeichnungen ausgefranst. Dadurch verliert die BWP an Legitimation.

Ein geschlossener Körper einer Disziplin charakterisiert sich durch unterschiedliche Merkmale. Eines dieser Merkmale ist die Bezeichnung der Disziplin. Für die BWP ist wohl unumstritten, dass sie nicht auf eine einheitliche Disziplinbezeichnung schaut. In ihrer wissenschaftlichen Vertretung hat sich die Disziplin auf den Namen *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* verständigt. Doch diese Bezeichnung ist nur eine Facette, die Selbstverständnis und Außen Darstellung spiegelt; denn mindestens auch die Bezeichnung der Professuren und Studiengänge bzw. Studienanteile konstituiert das Selbstverständnis und die Außenwahrnehmung der Disziplin. Bereits mit der Gewerbe- und Handelslehrausbildung haben sich unterschiedliche Bezeichnungen herausgebildet (vgl. Pleiß 1973, S. 87). Mit der Etablierung weiterer Fachrichtungen in der Ausbildung der Lehrkräfte für die berufsbildenden Schulen vor allem in personenorientierten beruflichen Fachrichtungen sind weitere Bezeichnungen hinzugekommen, etwa Gesundheits-, Pflege- und Sozialpädagogik. Deren Verhältnis zur BWP ist bis heute unklar. Wie verwirrend die aktuelle Situation ist, ist leicht zu demonstrieren. Schelten (1994) etwa sortierte in seiner „Einführung in die Berufspädagogik“ sowohl die Sozialpädagogik als auch die BWP als „Hauptdisziplinen der Pädagogik“ ein (ebd., S. 24). Wenig später aber wird der Berufserziehung als Begriff u. a. das sozialpädagogische Berufsfeld zugeordnet (vgl. ebd., S. 34).

Doch nicht nur die Frage nach dem Verhältnis unterschiedlicher Bezeichnungen erscheint aus unserer Sicht problematisch. Bereits die Doppelbezeichnung *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* sorgt für Verwirrung und produziert unweigerlich Fragen; denn wenn sowohl die Berufs- als auch die Wirtschaftspädagogik Anspruch auf wahre Beantwortung der Fragen in der Berufs-

bildung erheben, bleiben letztlich sowohl die Frage nach dem Sinn dieser Doppelzeichnung als auch ein Spannungsverhältnis zwischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Auch der Verweis auf die historisch gewachsene Tradition aus der Gewerbelehrer- und Handelslehrerbildung und die damit klar verteilten Berufsfelder würde nicht zur Auflösung dieses Spannungsverhältnisses beitragen. Ritzel (1961, S. 740) schlug etwa vor, die Wirtschaftspädagogik als eine Disziplin der Berufspädagogik zu betrachten, während Dörschel im Begriff der Wirtschaftspädagogik „zweifelsfrei [...] die angemessene Bezeichnung für eine erziehungswissenschaftliche Disziplin“ sah, „die alle Erziehungs- und Bildungsfragen der wirtschaftenden Menschen insbesondere auch in allen wirtschaftlichen Betrieben, Institutionen und Wirtschaftsschulen unter Ein-schluß aller Altersstufen und beider Geschlechter untersucht“ (Dörschel 1971, S. 23).

Zur Beurteilung der Frage, wie ausgefrantzt die Bezeichnung der Disziplin tatsächlich ist, und um herauszufinden, in welchem Verhältnis die unterschiedlichen Bezeichnungen zueinanderstehen, sind aus unserer Sicht systematische Analysen der Bezeichnungen mindestens auf den Ebenen der Bezeichnung der fachlich einschlägigen Professuren und der fachlich einschlägigen Studiengänge bzw. Studienanteile notwendig. Unter der Annahme, dass der unklare Status der Disziplinbezeichnung, d. h. der Sinn der Doppelbezeichnung und die Beziehung der unterschiedlichen Bezeichnungen zueinander, ein Hindernis auf dem Weg zu einer höheren Binnen- und Außenlegitimität ist, bleibt die Frage: Wäre es nicht an der Zeit, eine umfassende, allgemeine Bezeichnung für die Disziplin zu finden und zu verwenden?

These 2: Der BWP ist es bislang nicht gelungen, sich ein gemeinsam getragenes, erziehungswissenschaftliches Selbstbild zu geben. Durch dieses Identitätsvakuum setzt sich die Ausfransung weiter fort.

Ein weiteres auf die Binnenlegitimität bezogenes Merkmal ist die Position der BWP innerhalb der Erziehungswissenschaft. Immerhin gehört die Sektion BWP der DGfE an, führt aber, so Bank (2009, S. 4) ein „weitgehendes Eigenleben“. Das zeigt sich beispielsweise auch an der Entwicklung des Basiscurriculums der BWP und seinem Verhältnis zum Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (vgl. Lange et al. in diesem Band). Büchter (2017, S. 15 f.) beschreibt dieses Verhältnis der BWP zur Erziehungswissenschaft als „neuralgischen Punkt“ in den Selbstverständnisdebatten. Zusammengefasst lässt sich dieser Diskurs als ein Streit darüber charakterisieren, ob die BWP der Erziehungswissenschaft *entwachsen* sei. So argumentiert Lange (1975) dafür, dass es der BWP gelungen sei, den größten Forschungsstand innerhalb der Erziehungswissenschaft zu produzieren, während Lipsmeier (1972) und Zabeck (1972) dagegenhalten. Für sie war klar, dass eine wissenschaftstheoretische Auseinan-

dersetzung nie stattfand, und dass es der BWP an eigenen Theorien fehle. Büchter stellt resümierend fest:

„Am Ende dieser Auseinandersetzung stand fest, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht in der Lage ist, von sich aus und innerhalb ihres eigenen Radius Gesellschafts- und Bildungsfragen zu beantworten. Ohne erziehungswissenschaftliche Anbindung laufe sie Gefahr, zur didaktischen Variante der Fachwissenschaften zu degradieren und die angehende Lehrerschaft ohne gesellschaftskritische Reflexion auf ihre Tätigkeit vorzubereiten.“ (Büchter 2017, S. 16)

Dieses Verständnis setzt sich bis heute fort. Zwar kann durchaus behauptet werden, dass es die wissenschaftliche Mainstream-Meinung geworden ist, die BWP sei eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, wie auch der hier eingangs getätigte Verweis auf die Zugehörigkeit in der DGfE belegt. Doch in der Zuordnung der Professuren und Fächer in den Universitäten zeigt sich das innere Spannungsverhältnis der BWP bis heute. Schon 1961 resümierte Ritzel, dass „einzelne ihrer Vertreter geneigt scheinen, sie eher als Wirtschafts- (und Sozial-)wissenschaft zu betrachten denn als Erziehungswissenschaft“ (Ritzel 1961, S. 741). Während die Berufspädagogik heute nach unserer Wahrnehmung mehrheitlich an erziehungswissenschaftlichen Instituten oder Fachbereichen angesiedelt ist, setzt sich die historisch gewachsene Praktik der Ansiedelung wirtschaftspädagogischer Professuren an wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten weiter fort. Teilweise befinden sich auch traditionell berufspädagogisch denominierte Professuren an wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten. So kann, sozusagen hochschulpolitisch motiviert, argumentiert werden, dass es beim Blick auf die formale Zugehörigkeit der BWP-Professuren ein Spannungsverhältnis gibt.

Als ein Plädoyer für die Abwendung der BWP von der Erziehungswissenschaft argumentiert Bank (2009, S. 15 ff.), dass unklar bleibt, weshalb die BWP kein eigenständiges Forschungsinteresse haben könne. Mit der Fokussierung auf das Konstrukt des Berufes sieht er Chancen, sich seines eigenen Forschungsinteresses und damit des disziplinären Selbstverständnisses zu stärken. Zur Stärkung der Disziplin appelliert er zudem daran, die Forschung stärker zu internationalisieren. Dieser stehen aus seiner Sicht jedoch die Disziplinbezeichnung und die Zugehörigkeit zur Erziehungswissenschaft im Weg, da Fragen zur Berufserziehung interdisziplinär behandelt werden. Zur Auflösung dieser Probleme schlägt er eine Neubenennung der Disziplin vor:

„So gesehen mag die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, in ihrer Unentschiedenheit, ob sie *eine* Disziplin sei oder doch zwei, oder doch gleich gar keine und nur Teil der Erziehungswissenschaften oder lediglich der Ökonomik zugehörig, dahinsinken. Es ließe sich daraus eine Disziplin begründen, die transdisziplinär mit der Erziehungswissenschaft, mit der Soziologie und mit der Ökonomik wesentliche Erkenntnisinteressen teilt, diese aber im Gesamt untersucht und damit aus der disziplinspezifischen Bilateralität befreit: Dieses sei die Vokationomie.“ (ebd., S. 17, kursiv im Original)

Über diese Bezeichnung mag man streiten, aber das Argument, dass die Fragen der BWP national und international von Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen bearbeitet werden, ist nicht abzustreiten. Die Idee, sich zu einer Disziplin weiterzuentwickeln, deren Denk- und Arbeitsweisen interdisziplinär geprägt sind und die sich zugleich einem gemeinsamen Forschungsinteresse unterwerfen, scheint vor dem Hintergrund der bereits skizzierten Entwicklungen schon Realität zu werden. Inwiefern eine Anbindung dieser Disziplin an die Erziehungswissenschaften problematisch oder vorteilhaft wäre, ist eine Frage der interdisziplinären Diskussion. Im Sinne der wissenschaftlichen Analyse der Binnen- und Außenlegitimität ergibt sich jedoch für uns die Frage: Wie erziehungswissenschaftlich ist die BWP derzeit (noch) (nicht)? Dafür ist die Frage zu diskutieren, woran sich die Bindung an die Erziehungswissenschaft (oder eine andere Disziplin) festmachen oder nicht festmachen lässt.

These 3: Die Ausfransung des Körpers BWP spiegelt sich auch in der Auseinandersetzung mit dem konstitutiven Forschungsgegenstand wider und zeigt, dass es der Disziplin bislang nicht gelungen ist, diesen gegenüber anderen Disziplinen zu monopolisieren.

Wie gezeigt ist der Objekt- bzw. Gegenstandsbereich einer Disziplin eine für Fragen der Binnen- und Außenlegitimität dieser Disziplin maßgebende Kategorie. Es stellt sich dementsprechend die Frage, wie sich der Objektbereich, den die BWP erforscht, entwickelt hat. Ist die Berufsbildung als zentraler Forschungsgegenstand noch eben dieser? Welche Felder hat die BWP für sich im Laufe der Zeit entdeckt? Wie definieren Berufs- und Wirtschaftspädagogen ihren eigenen Gegenstandsbereich? Daran anknüpfend können weitere Fragen gestellt werden. Welchen Grundbegriffen und -konzepten sind die Berufs- und Wirtschaftspädagogen in ihren Diskussionen unterlegen? Welche Theorien ziehen sie heran, um die Probleme ihres Gegenstandsbereichs zu erklären bzw. zu lösen? Aus welchem wissenschaftlichen Feld stammen diese Theorien? Es ist anzunehmen, dass sich Berufs- und Wirtschaftspädagogen in ihren Forschungsbemühungen bei Theorien anderer Disziplinen bedienen (z. B. Soziologie, Psychologie, BWL). Sollte sich diese Annahme bestätigen, wäre in einem nächsten Schritt zu diskutieren, welche Auswirkungen dies auf die Binnen- und Außenlegitimation hätte, im Kontext einer auf Interdisziplinarität angewiesenen Sozialwissenschaft.

Ein Anhaltspunkt könnte in der internationalen Berufsbildungsforschung liegen. Die BWP ist in einer vermutlich einmaligen Position, als eine in Deutschland etablierte wissenschaftliche Disziplin (vgl. Reinisch 2009, S. 1) den Institutionalisierungsprozess ihrer Disziplin in anderen Ländern beobachten zu können; denn anders als andere etablierte Disziplinen kann die globale Entwicklung der BWP als asynchron bezeichnet werden. Während sich in Deutschland, Österreich und der Schweiz die Disziplin bereits seit mehreren

Jahrzehnten etabliert hat, kann dies für viele andere Länder nicht behauptet werden. Da sich ein internationales Interesse an einer (weiteren) Institutionalisierung der beruflichen Bildung abzeichnet, kann hier eine internationale Berufsbildungsforschung ansetzen und diesen Prozess systematisch beobachten. So kann bspw. die Frage beantwortet werden, welche Voraussetzungen in einem Land gegeben sein müssen, damit eine wissenschaftliche Disziplin zur Erforschung der beruflichen Bildung entstehen und sich entwickeln kann. Aus den gewonnenen Erkenntnissen ließen sich auch für die deutschsprachige BWP Rückschlüsse ziehen. Bezogen auf den in der These angesprochenen Forschungsgegenstand ließe sich etwa erkennen, welche Ausprägungsform der Forschungsgegenstand für die Entstehung und Entwicklung einer BWP haben kann. Die Identifizierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden einer deutschsprachigen und internationalen BWP können helfen, weitere Merkmale einer Binnen- und Außenlegitimität festzumachen.

Für die deutsche BWP, die eng an die Ausbildung der Lehrkräfte für die beruflichen Schulen gebunden ist, besteht darüber hinaus ein weiteres Problem, ihren eigenen Gegenstand zu definieren. Rothland diagnostiziert für die Schulpädagogik, die ebenfalls eng an die Lehrerbildung für allgemeinbildende Schulen angebunden ist, dass sie sich in ihrer „jüngste[n] Vergangenheit nicht als wissenschaftliche Subdisziplin begründet, sondern als (Aus-)Bildungsprogramm“ (Rothland 2019, S. 84). Im Gegensatz zur Schulpädagogik sieht die BWP ihren Gegenstand bzw. Zweck zwar nicht (mehr, vgl. Stratmann & Bartel 1975) als „Sammelpunkt und Übersetzerin von Forschungsbefunden für die Schulpraxis“ (Rothland 2019, S. 83). Dennoch ist denkbar, dass die enge Anbindung an die Ausbildung der Lehrkräfte in gewisser Weise mit der Anforderung einhergeht, beides zu sein, „Disziplin *und* Profession“ (ebd., S. 89). Als Disziplin konstituiert Rothland dabei „Forschung [...] zur Hervorbringung neuen Wissens“ (ebd., S. 83) im Referenzsystem der Wissenschaft. Als Profession dagegen bezieht sich eine Pädagogik auf einen bestimmten Klienten – in diesem Fall die Lehrkräfte – und sucht nach Praxisanleitung und praktischen Problemlösungen. Den Anspruch der „Praxisanleitung als konstitutives Merkmal der Disziplin“ bezeichnet Rothland als „den Kern dauerhafter Selbstillusionierung“ (ebd., S. 88). Er fordert für die wissenschaftliche Pädagogik die Bearbeitung systemintern gewählter Problemvorgaben, um die „innere Umwelt“ zu garantieren, sodass Disziplinen nicht durch die Kontrolle von außen korrumpiert werden, indem außerwissenschaftliche Normen und Werte die systeminternen ersetzen“ (ebd., S. 87). Zu diesen außerwissenschaftlichen Normen zählt er die praktischen Probleme der Profession und die Optimierung schulischer Praxis. Insofern darf auch der Gegenstand der Disziplin nicht durch externe Handlungsprobleme und Herausforderungen der Praxis bestimmt werden. „Werden Schule, Unterricht und Lehrerberuf zum Gegenstand der Analysen durch eine wissenschaftliche Subdisziplin [...] gemacht, dann bringt dies Erkenntnisse hervor und keine Handlungen“ (ebd., S. 90). In der Frage, ob Er-

kenntnisgewinn und Handlungen in der wissenschaftlichen Forschung verbunden sind bzw. sein können, gibt es auch in der BWP eine umfassende Debatte rund um die gestaltungsorientierte Forschung bzw. die Modellversuchsforschung und in der Theorie-Praxis-Diskussion insgesamt. Unabhängig von der Antwort auf die Frage, ob Wissenschaft allein Erkenntnisgewinn oder auch Handlungsanleitung hervorbringen sollte, zeigt sich die Schwierigkeit in der Bestimmung und Abgrenzung des Gegenstandes der wissenschaftlichen Disziplin, insbesondere vor dem Hintergrund äußerer Erwartungen und Anforderungen.

These 4: Die BWP kann ihre Außenlegitimität im Wesentlichen nur aus der beruflichen Lehrerbildung und damit nur aus einem kleinen Ausschnitt ihres Objektbereichs schöpfen. Gelingt es ihr nicht, ihren gesamten Objektbereich mit den Kriterien der Außenlegitimität zu homogenisieren, droht eine Degradierung zu einer Berufswissenschaft oder Professionsdisziplin beruflicher Lehrkräfte.

Über die akademische Lehre bzw. das Studium ist die wissenschaftliche Disziplin für Rothland (2019, S. 90) mit der Profession verbunden, „hier werden Ausschnitte des disziplinären wissenschaftlichen Wissens als Grundlage für das sich im berufsbiographischen Entwicklungsprozess formende Professionswissens vermittelt“. Insofern ist eine Facette der Außenlegitimität unverkennbar mit der Lehrerbildung verbunden. Für die BWP ergibt sich genau in der wissenschaftlichen Ausbildung als Facette der Homogenisierung von Binnen- und Außenlegitimität jedoch ein Defizit: Die BWP befasst sich als wissenschaftliche Disziplin mit weit mehr als der Berufsbildung an berufsbildenden Schulen (vgl. Jahn et al. 2019). Über die akademische Ausbildung kann sie jedoch ihr Wissen lediglich der Profession der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen vermitteln. Damit steht die BWP vor der besonderen Herausforderung, dass die Vermittlung ihrer Erkenntnisse über den Gegenstand über die akademische Lehre nur an einen Teil der Praktiker erfolgen kann. Die Außenlegitimität der Disziplin ist folglich ergänzend über andere Wege herzustellen und mit der Binnenlegitimität zu homogenisieren.

3. Ausblick

Die Frage nach der inneren und äußeren Verfasstheit der BWP als wissenschaftliche Disziplin ist keinesfalls trivial. Mit der Berufsbildung scheint der Gegenstand der BWP zwar klar umrissen und aufgrund seiner Stellung im Bildungssystem von gesellschaftlicher Bedeutung zu sein. Dennoch konnte ge-

zeigt werden, dass die BWP in ihrer disziplinären Konstitution durchaus vor Problemen steht. Wie eingangs beschrieben, besteht die Gefahr, dies nicht zu den drängenden Problemen der Disziplin zu zählen. Doch zur Etablierung und Internationalisierung der wissenschaftlichen Disziplin und zur Sicherung des wissenschaftlichen Nachwuchses sollte sich die Disziplin mit dem eigenen Selbstverständnis auseinandersetzen und die eigenen Leistungen anerkennen und ausweisen. Die Begriffe der Binnen- und Außenlegitimität können dafür eine hilfreiche Stütze sein.

Dennoch: Für die wissenschaftliche Analyse der Verfasstheit der Disziplin der BWP sind eindeutig Datensammlungen notwendig, die Auskunft über Bezeichnung, Verortung und Selbstverständnis der Fachvertreter geben, das wissenschaftliche Forschungsfeld der BWP umreißen, Auskunft über theoretische Ansätze und Bezüge geben und das methodische Vorgehen nachzeichnen. Eine solche Analyse kann kein einfaches Unterfangen sein, insbesondere deshalb nicht, weil die Abgrenzung zu anderen pädagogischen Disziplinen, etwa der Erwachsenenpädagogik oder der Hochschulpädagogik, schwerfällt. Dazu kommen interne Herausforderungen, etwa durch die beruflichen Fachdidaktiken, deren Rolle innerhalb der BWP nicht geklärt ist.

Als Ort für einen solchen Diskurs und entsprechende Datensammlungen sehen wir in erster Linie die Sektion BWP. Als wissenschaftliche Vertretung der Berufs- und Wirtschaftspädagogen ist sie der Ort, an dem alle Personen zusammentreffen, die sich einem berufs- und wirtschaftspädagogischen Selbstverständnis zuschreiben. Gleichwohl ist sie der Ort für Informationsaustausch und fachinterne Diskussion. Zwar hat es solche Diskurse in der Vergangenheit bereits mehrfach gegeben, z. B. im Rahmen der Diskussionen um das Basiscurriculum der BWP (vgl. Lange et al. in diesem Band). Weitere Diskurse zum Selbstverständnis bzw. zur Binnen- und Außenlegitimität hat es sicherlich gegeben, nicht umsonst finden sich in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur so viele Beiträge, die sich damit beschäftigen. Inwiefern diese Beiträge den Diskurs in der Sektion repräsentieren bzw. welche weiteren Diskurse innerhalb der Sektion geführt wurden, ist jedoch unzureichend dokumentiert. Zu kontinuierlichen Selbstverständnisdebatten und Sammlungen grundlegender Daten, beispielsweise nach dem Vorbild des Datenreports Erziehungswissenschaft der DGfE, haben diese Auseinandersetzungen bisher offensichtlich nicht geführt. Vor dem Hintergrund, dass Datensammlungen zur BWP aufgrund der fehlenden bzw. ungenügenden Abbildung des Faches in den amtlichen Statistiken nur über die Vertreterinnen und Vertreter selbst möglich wäre, ist dies auch kein einfaches Unterfangen.

Literatur

- Arnold, R., Gonon, P. & Müller, H.-J. (2016). Einführung in die Berufspädagogik. Opladen: Budrich.
- Bank, V. (2009). Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph einer Disziplinlosen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 16, 1-22. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe16/bank_bwpat16.pdf (14.11.2023).
- Brezinka, W. (1978). Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München: Reinhardt.
- Büchter, K. (2017). Zum Gehalt berufs- und wirtschaftspädagogischer Selbstthematik – Rückblick und Ausblick. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017* (S. 11-28). Opladen: Budrich.
- Dewe, B. (2015). Sozialarbeiter als „Experten wider Willen“ Zum Phänomen der Reduktion von Beratungswissen auf „Handlungsrezepte“ aufgrund sozialtechnischer Erwartungen ratsuchender Klienten – Ein Fall bedrohter Professionalität von „unten“. In R. Becker Lenz, S. Busse, G. Ehlert, S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Bedrohte Professionalität Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit* (S. 317-345). Wiesbaden: Springer VS.
- Dörschel, A. (1971). Einführung in die Wirtschaftspädagogik. München: Vahlen.
- Flitner, W. (1976). Rückschau auf die Pädagogik in futuristischer Absicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22(1), 1-8.
- Götzl, M., Geiser, P. & Jahn, R. (2018). Zur Institutionalisierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im 20. Jahrhundert. Ein kollektivbiographischer und netzwerkanalytischer Beitrag zur Etablierung der Wirtschaftspädagogik als (erziehungswissenschaftliche (Teil-) Disziplin. In K. Vogel, C. Bers, J. Brauns, A. Hild, A. Stisser & K.-P. Horn (Hrsg.), *Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien* (S. 107-122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Götzl, M., Geiser, P. & Müller, N. (2020). NETZWERK-BWP – Zur Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In F. Kaiser & M. Götzl (Hrsg.), *Historische Berufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissensgenese und -dynamik* (S. 73-92). Detmold: Eusl.
- Jahn, R., Borkowski, T. & Götzl, M. (2019). Strukturelle und inhaltliche Entwicklung der ZBW in den Jahren 2000-2016. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115(4), 644-673.
- Ketschau, T. (2018). Reflexionen zur Philosophie der Berufsbildung. Rekonstruktion und Perspektiven. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114(1), 85-108.
- Kutscha, G. (2011). Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. *Pädagogische Korrespondenz*, 43, 65–83.
- Kutscha, G. (2019). Berufsbildung im Spannungsfeld von Bildung und beruflicher Handlungskompetenz. Rückblick und Visionen: Jugendbildung für eine gute digi-

- tale Welt. Online: http://inbak.de/files/kutscha_berufliche_handlungskompetenz_allgemeine_bildung_ver_12-11-2019.pdf (14.11.2023).
- Lange, H. (1975). Technik und Praxis. Bemerkungen zum wissenschaftstheoretischen und politischen Standort einer zeitgemäßen Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In K. Stratmann & W. Bartel (Hrsg.), *Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung* (S. 308-337). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Lange, S. (i. E.). Beispiele der Binnen- und Außenlegitimität der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Perspektiven einer Nachwuchswissenschaftlerin auf alte, aber bis heute aktuelle Diskurse. In Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik im (selbst)kritischen Diskurs [der Generationen] – Status und Entwicklungspfade*. Bielefeld: wbv.
- Langewiesche, D. (2016). M. Rainer Lepsius und die Geschichtswissenschaft. *Geschichte und Gesellschaft*, 42(1), 195-207.
- Lepsius, R. (Hrsg.) (1990). Interessen, Ideen und Institutionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Lipsmeier, A. (1972). Vom Beruf der Berufspädagogen. Zur Wissenschaftstheorie der Berufspädagogik. *Die deutsche Berufs- und Fachschule*, 68(1), 21-49.
- Lisop, I. (2009). Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 16, 1-18. Online: https://www.bwpat.de/content/uploads/media/lisop_bwpat16.pdf (14.11.2023).
- Pleiß, U. (1973). Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik. Göttingen: Schwartz.
- 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*, 16, 1-18. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch_bwpat16.pdf (14.11.2023).
- Ritzel, W. (1961). Aktuelle Fragen der Wirtschaftspädagogik und des wirtschaftspädagogischen Studiums. *Die deutsche Berufs- und Fachschule*, 57(10), 738-753.
- Rothland, M. (2019). Was ist Schulpädagogik? Oder: Neue Antworten auf eine alte Frage? *Erziehungswissenschaft*, 30(58), 81-94.
- Schelten, A. (1994). Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart: Steiner.
- Sektion BWP (Berufs- und Wirtschaftspädagogik) (2014). Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen Berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Online: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf (14.11.2023).
- Sloane, P. (2020). Berufsbildungsforschung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 667-681). Wiesbaden: Springer VS.
- Söll, M. (2017). Orientierungspotenziale des Basiscurriculums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik für die disziplinäre Binnen- und Außenlegitimität. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017* (S. 29-42). Opladen: Budrich.
- 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), 502-528.

- Stratmann, K. (1994): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe* (S. 176-179). Bd. 1. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stratmann, K. & Bartel, W. (1975). Einleitung. In K. Stratmann & W. Bartel (Hrsg.), *Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung* (S. 308-337). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Zabeck, J. (1972). Das Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik. *Die deutsche Berufs- und Fachschule*, 68(8), 577-599.
- Zabeck, J. (1992). Paradigmenpluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm. Ein Beitrag zur Überwindung zur Krise der Erziehungswissenschaft. In J. Zabeck (Hrsg.), *Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin* (S. 101-126). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

In der Frühgeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: ein zu braunes Feld?¹

Volker Bank

Dieser Beitrag hat zwei miteinander mittelbar verbundene Anlässe: Der *offensichtliche* liegt im Rückblick auf unsere Disziplin zum fünfzigjährigen Jubiläum, der *ursprüngliche* im hundertjährigen Bestehen der heutigen Wirtschaftsschule am Oswaldsgarten in Gießen im Jahre 2022. Sie hatte mehrere Jahrzehnte lang den Namen ihres ersten Schulleiters nach Öffentlichem Recht, Friedrich Feld, getragen. Zumindest einige Zeit schmückte man sich gern mit seinen Federn, war Feld doch der erste Lehrstuhlinhaber für Wirtschaftspädagogik und gilt nach wie vor als Mitbegründer der Disziplin. Bis dann doch auffiel: Er war zum Schluss Nationalsozialist durch und durch. Das erzwang im Kollegium eine nähere Auseinandersetzung, die wegen der Bedeutung Felds für die gesamte Berufs- und Wirtschaftspädagogik auch hier nicht ignoriert werden kann.

1. Vorbemerkungen

So sehr das Jubiläum jener Schule zur Freude gereichte, bereitete der Blick in den Rückspiegel gleichermaßen Unbehagen. Jubiläen sind schließlich immer ein Anlass zum Bilanzieren. Damit gilt es aber auch zu tun, was Rolf Seubert schon 1990 eingefordert hat: die Geschichte der Berufserziehung in der Zeit des Nationalsozialismus nicht mehr zu verstecken, sondern auch diesen Teil der Berufsbildungs- und Disziplingeschichte historiographisch aufzuarbeiten (vgl. auch denselben 1991, S. 105 f. sowie die wichtige Kritik am verdrängten Forschungsdesiderat von Kipp 1988/1995, S. 403). Später präzipierte Seubert seine Kritik:

„Warum sich aber auch die Berufspädagogik gegenüber dem Forschungsfeld Nationalsozialismus zurückhält, ist auf den ersten Blick nicht verständlich. Hier mü[ss]te ein geradezu natürliches Interesse an dieser Periode bestehen, hat doch

1 [Anm. d. Hrsg.:] Der Autor spielt offensichtlich schon in der Überschrift auf die doppelte Bedeutung des Eigennamens des Berliner Wirtschaftspädagogen und Fontanes „Effi Briest“ an, in dem der alte Briest sich immer wieder mit dem „weite[n] Feld“ des moralisch Richtigen überfordert sieht.

seinerzeit die Berufserziehung wohl die ‚dynamischste‘ und nachhaltigste Entwicklung in ihrer Geschichte genommen, wurden Aufgabenstellungen erkannt und Institutionen geschaffen, deren Auswirkungen bis heute spürbar sind. Um es überspitzt zu formulieren: Im Nationalsozialismus erhielt das duale System der Berufserziehung seine Ausprägung und erfuhr zugleich eine bildungspolitische Aufwertung und gesellschaftliche Anerkennung, wie sie vorher nicht zu erlangen waren.“ (1991, S. 105)

Die hundertjährige Rückschau auf eine Schule kann und darf das keinesfalls aussparen, doch selbst ein Rückblick auf fünfzig Jahre wissenschaftlichen Zusammenwirkens kann sich einer Auseinandersetzung mit jener dunklen Zeit verweigern, die zum Zeitpunkt der Gründung zweifellos nachgewirkt hat. Zugleich ist der Rahmen eines Festschriftbeitrags für Seuberts Forderung sicher zu eng gesteckt, das vielschichtige Thema kann allenfalls angerissen werden. Aber einzelne Aspekte sind aufzugreifen: Dafür wird dieser Beitrag zunächst vorrangig auf das Wirken von Friedrich Feld Bezug nehmen. Den ersten Aspekt auf diese Person zu richten, führt zur Frage, ob nicht eine Alternative für seine „Ahnherrschaft“ zu finden wäre. Zugleich wird damit ein Stück weit die von Seubert inkriminierten Defizite in der „Reflexion auf die theoriegeschichtlichen Grundlagen der eigenen Disziplin“ aufgegriffen (ebd., S. 106). Ein, zwei Teilchen im Mosaik der disziplinären Selbstvergewisserung könnten so zu finden sein. Die Tatsache, dass man jedoch kaum einen prominenten Berufs- und Wirtschaftspädagogen findet, der unbelastet durch die Zeit des Nationalsozialismus gegangen ist, legt die Frage nach den Gründen dafür nahe – auch, wenn eine Beantwortung hier nur hypothetisch erfolgen kann und mutmaßlich auch nie wird abschließend erfolgen können.

2. Friedrich Feld, der erste Vordenker der Wirtschaftspädagogik im Amt

Seit 1968 und noch bis 2016 hieß die Gießener Berufliche Schule „Friedrich-Feld-Schule“. Sie war ursprünglich in Trägerschaft des *Gießener Kaufmännischen Vereins* begründet worden.² Diplomhandelslehrer Feld wurde 1923 der erste Schulleiter nach der Übernahme der Trägerschaft durch die Öffentliche Hand (1922). Er war kein Schulleiter, der nur verwaltet hätte. Er hat die Schule in ihren ersten Jahren nach Übernahme von der privaten Vorgängereinrichtung mitgeprägt und ihre Entwicklung nach dem Ende des Ersten Weltkriegs vorangetrieben. Er war jemand, dessen Expertise zunächst in Frankfurt a. M. als Do-

2 Der Gießener Kaufmännische Verein von 1868 war ein Zusammenschluss von Angehörigen des Kaufmannsstandes und hauptsächlich in der kaufmännischen Erwachsenenbildung tätig; vgl. o. V. [MWS] o. J. [2020].

zent, dann später in Berlin an der jeweiligen Universität gefragt war. So wurde er der erste Lehrstuhlinhaber für Wirtschaftspädagogik (vgl. Lipsmeier 2019a, S. 138). Die lebhaften Diskussionen im Zuge der Umbenennung seiner ehemaligen Schule zeigen jedoch, auf welch weites Feld man sich mit historischen Zuschreibungen hier begibt (vgl. z. B. Gießener Allgemeine v. 7. Nov. 2015).

Die Berliner Jahre Friedrich Felds waren für die Theoriebildung in der jungen Disziplin bedeutsam. Seinerzeit institutionell noch eher auf die Wirtschaftspädagogik eingegrenzt, wurde sie von Feld durchaus als Einheit von Handels- und Berufsschulpädagogik konzipiert. So spricht er 1928 auch erstmals von „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (vgl. Zabeck 2013, S. 640, *passim*). Dass hier niemand gewirkt hat, der einer schlichten Indoktrination zum Kapitalismus das Wort reden würde, findet sich zum Beispiel in folgender Anmerkung Felds:

„Der Rationalismus verabsolutiert ein an sich vernünftiges Prinzip des Wirtschaftens und wird begünstigt durch den entseelenden Proze[ss] der Mechanisierung.“ (Feld 1944, S. 13 f.)

Das ist etwas knapp, wendet sich jedoch offensichtlich kritisch gegen die damals aufkommende Form der „wissenschaftlichen“ Betriebsführung nach Henri Fayol oder die „noch rationalistischere“ Produktion, deren theoretische Grundlagen Frederic W. Taylor formuliert hatte (Fayol 1916, Taylor 1911).³ Durch die auf die Spitze getriebene Arbeitszerlegung kommt es in der Diktion von Marx zu einer Entfremdung von der Arbeit (Marx 1844, S. 514), der auch der letzte Geist ausgetrieben ist. Tatsächlich hat zwischenzeitlich die Humanrelations-Bewegung (vgl. im Überblick Sonntag et al. 2012) wesentlich dazu beigetragen, die übertriebene „Rationalisierung“ wieder auf ein „vernünftiges Prinzip des Wirtschaftens“ zurückzuführen. So würde man *diese* Aussage Felds wohl auch heute unterschreiben können – konnte man nicht ihren Urheber und seine Gesinnung.

Friedrich Feld, 1887 geboren, wurde 1923 in Gießen Schulleiter, also bereits im recht jungen Alter von 36 Jahren. Das könnte als Ausweis seiner außergewöhnlichen Tüchtigkeit gelesen werden oder einfach auf die Tatsache

-
- 3 Es scheint nötig, den hier zugrunde gelegten Begriff des Rationalismus noch einmal klarzulegen: Lateinisch *ratio* bedeutet bekanntlich „Vernunft“, und Felds eben zitiertes Diktum läse sich übersetzt als „[d]ie Vernünftigkeit verabsolutiert ein an sich vernünftiges Prinzip des Wirtschaftens“. Will man es nicht als lateinisch kassierte Tautologie lesen, dann entdeckt sich in Felds Ausspruch ein bis heute verbreiteter Begriff des „Rationalisierens“ im Sinne einer Effizienzsteigerung, die kaum einmal durch stückspezifische Ertragssteigerung erreicht wird; eher noch wählt man Kostensenkungen, die nicht vor Ausbeutung von Arbeitskraft (also Arbeitsverdichtung) und Umwelt, vor Qualitätseinbußen oder sonst Derartigem zurückschrecken. Nicht zwingend, aber allzu oft verfehlt sie die ökonomische Vernunft, die die Besserstellung des Menschen im Blick hat. So bleibt das „Rationalisieren“ zumeist gerade nicht „vernünftig“, sondern ökonomistisch.

zurückgeführt werden, dass nach dem verlorenen Weltkrieg wie schon vorher nach dem verlorenen Krieg Preußens gegen Napoleon umfassendere Reformen möglich wurden und sich den Überlebenden neue Karrierewege öffneten.

Diese Offenheit zeigte sich in der Reichsschulkonferenz 1920, während derer man eine lange Liste von Erziehungsfragen neu formuliert und ältere mutig angepackt und neu ausgestaltet hat. Interessanterweise wurden nicht nur organisatorische, sondern auch unmittelbar didaktische Fragen diskutiert: etwa, wie viel „Führen“ und wie viel „Wachsenlassen“ in der modernen Schule nötig oder möglich sei.⁴ Doch in der Hauptsache betrafen die Beschlüsse die Ausbildung zum Volksschullehrer, die organisatorische und die makrodidaktische Gliederung des Schulwesens. Nicht zuletzt betrafen sie die Aufwertung und Neuausrichtung des beruflichen Schulwesens.

Von besonderer Bedeutung aus dem hier verfolgten Interesse ist nämlich die Tatsache, dass *grosso modo* bei dieser Konferenz die Weichen für eine Regulierung der beruflichen Erziehung gestellt wurden. Zwar kam man nicht so weit, ein Berufsbildungsgesetz zu formulieren (das musste mangels hinlänglichen Konsenses aufgeschoben werden). Aber die Fortbildungs- und Sonntagschulen, deren Regelungen zur Schulpflicht z. B. in Preußen tatsächlich kommunalrechtlichen Regelungen überlassen waren, wurden zu Berufsschulen mitsamt einer Berufsschulpflicht befördert. In welchem Ausmaß die erarbeiteten Vereinbarungen ungewöhnlich, besonders und neuartig waren, erkennt man schon daran, dass es noch geschlagene 49 Jahre einschließlich eines weiteren verlorenen Kriegs bedurft hat, um auf nationaler Ebene mit einem Berufsbildungsgesetz zu einer ebenso klaren Regulation des Lernortes Betrieb zu gelangen.

In diesem gesellschaftlichen Setting begann Friedrich Feld seinen beruflichen Aufstieg. Als Handelslehrer, als Schulleiter, als nebenamtlicher Dozent an der Frankfurter Universität und als Habilitand und außerordentlicher Professor an der Berliner Universität. Und dann wurde er auch noch der erste „richtige“ (ordentliche) Professor in seinem Gebiet, der Wirtschaftspädagogik, allenfalls neben Karl von der Aa und später Walther Löbner in Leipzig (vgl. Zabeck 2013, S. 659 f.). Felds Ernennung erfolgt im Jahre 1939. Da weiß man schon alles: Er *kann* niemand gewesen sein, der den neuen Machthabern in irgendeiner Form kritisch begegnet wäre, und sei es nur mit innerer Emigration wie manch anderer. Er *muss* jemand gewesen sein, der mit ihnen sympathisierte, denn in einem so neuartigen fachlichen Zusammenhang konnte niemand seine „wissenschaftsadelige“ Provenienz geltend machen und trotz eines offenen Dissenses eine Berufung erhalten. Und so ist es schlüssig, dass sein Name auch unter einer Solidaritätsadresse an Adolf Hitler zu finden ist, die Feld mit-

4 Diese von Vertretern beider Seiten mit Verve geführte Diskussion hat Theodor Litt, mutmaßlich neben Eduard Spranger die größte Kapazität jener Zeit, in einem auch heute zuhöchst relevanten Büchlein dialektisch durchkonjugiert (Litt 1927). Nur die Diktion will uns heute vielleicht etwas fremd erscheinen.

unterzeichnet hat (o. V. [Aufruf] o. J. [1933]) – überraschend wäre es eher gewesen, seinen Namen dort *nicht* zu finden. Selbstredend taten Millionen andere dasselbe, ganz ohne professorale Ernennungsurkunde. Was jedoch gegenüber dem Verhalten der „Masse“ stört, ist, dass *Professoren* sich nicht den Appellen an die niederen Instinkte entzogen, sondern ihr Bekennen (von lat. *professio*) an der neuen Politik ausrichteten.

Während Lipsmeier für die Darstellung Felds im „Biographischen Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ auch durchaus einzelne politisch neutrale Texte aus seiner Feder gefunden hat (Lipsmeier 2019a, S. 139), finden sich reichlich Belege für seine Anhängerschaft zur Führerideologie (vgl. z. B. Feld 1938, S. 20; 1939, S. 4 f.), für nationalsozialistische und völkische Bildungsideale (z. B. Feld 1936, S. 17, S. 22; 1939, S. 34, S. 37); auch rassenideologische, expansionistische und antisemitische Äußerungen finden sich (z. B. Feld 1936, S. 10, S. 16; 1939, S. 187; 1944, S. 14, S. 37). Besonders radikal scheint sich Feld in der Heidelberger Schrift von 1944 zu positionieren, aus der zwei der markanteren Stellen hier auch wörtlich wiedergegeben seien:

„Der Grad der wirtschaftspädagogischen Wirksamkeit hängt von der weltanschaulich bedingten Wirtschaftsauffassung einer Zeit ab. Deshalb sind in der heutigen völkischen Arbeitswirtschaft viel günstigere Voraussetzungen dafür gegeben als in der vergangenen liberalistischen Geldwirtschaft. Die liberalistische Geisteshaltung vermittelte zugleich wesentliche Kennzeichen der kapitalistischen Wirtschaft, als da sind Individualismus, Rationalismus, Imperialismus und Anonymität. Der ungezügelte Egoismus mit seinem rücksichtslosen Erfolgsstreben erschwert eine berufs- und gemeinschaftssittliche Ausrichtung der Erziehung, ja macht sie meist ganz unmöglich.“ Und weiter: „Die weltkapitalistische Orientierung mit ihrer Fiktion einer Wirtschaftsallheit zerstört Volksbindungen und lebensgesetzliche Grundwerte. Eine rücksichtslose Konkurrenz aller gegen alle mit ihren jüdisch-kapitalistischen Auswüchsen ist der Feind nationaler Erziehungsabsichten. Die Anonymität des wirtschaftlichen Gebarens flieht vor persönlicher Verantwortung und verschleiert unter heuchlerischer Maske seine Profitgier und alle Unwerte der beruflichen Haltung.“ (Feld 1944, S. 13 f.)

Vielleicht dachte Feld in seiner Gießener Zeit noch „nur“ deutschnational, wie eine weitgehende Mehrheit seiner Weimarer Zeitgenossen es taten und mutmaßlich für „normal“ hielten. Jürgen Zabeck verortet seine öffentlichen Äußerungen zu jener Zeit als „politisch indifferent“ (Zabeck 2013, S. 635). Die Aussagen der Zitate später jedoch ergingen nicht unter Zwang oder Notwendigkeit (vgl. ebd.), sie waren keine Lapsus. Theo Wolsing arbeitet heraus, dass Feld seine ursprüngliche Orientierung an der Kulturphilosophie zunehmend zugunsten eines politisch neu umgedeuteten Wirtschaftsbegriffs aufgibt, der sich statt dessen einem „Wertganzen“, bzw. im nationalsozialistischen Duktus: „dem Volk“ unterzuordnen hat (Wolsing 1977, S. 562). Er wird sodann noch deutlicher und urteilt: „Feld konzipierte eine Berufserziehungstheorie, die sich an der ‚Umkehr der Erziehungswerte‘ in ‚Mein Kampf‘ orientierte“ (ebd., S. 566). Zabeck spricht nicht weniger eindringlich von einer „Ausliefe-

rung der klassischen deutschen Berufsbildungstheorie an die NS-Ideologie durch Friedrich Feld“ (Zabeck 2013, S. 644). Am Ende seines Lebens war Feld ein „lupenreiner Nazi“ (Bank & Lehmann 2014, S. 35; vgl. dazu eine ausführliche Auseinandersetzung insbesondere bei Mayer 1990).

Die Friedrich-Feld-Schule Gießen hat sich von ihrem zwischenzeitlichen Namensgeber distanziert. Vor dem Hintergrund seiner dort erworbenen Meriten wäre das vielleicht nicht zwingend nötig gewesen. Umso gewisser taugt er nicht mit seinen letztlich Überzeugungen als Referenzpersönlichkeit für die Begründung oder Mitbegründung einer Wissenschaft. Feld wird niemand als akademischen Ahnen haben wollen, noch weniger, als seine frühere Schule ihn weiterhin als Namenspatron hätte haben wollen.

Die Wirtschaftspädagogen, spätestens erkennbar seit Gründung der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE disziplinär vereinigt mit den Berufspädagogen, hätten allen Anlass, sich jemand anderen als wissenschaftlichen Ahnvater herauszusuchen. Lipsmeier verweist (2021) auf die wichtigen Beiträge von Franz Schürholz (1894-1987), vor allem in seiner Rolle als Leiter der Zeitschrift „Technische Erziehung“, die von 1926 an erschien und als Organ des „Arbeitsausschusses für Berufsausbildung“ (A. f. B.) angelegt war. Dieser von ihm ebenfalls geleitete Ausschuss ging auf eine Initiative von Industrieverbänden zurück, welcher sich bald Handwerkerverbände anschlossen. Mit dem von ihm diskutierten Fragen einer Industriepädagogik hat sich Karin Büchter auseinandergesetzt (vgl. Büchter 2010, S. 260 ff., bes. S. 262 ff.); Sandra Bohlinger erwähnt, dass Walther Löbner seine Habilitationsschrift u. a. auf den Ideen von Schürholz mit abgestützt hat (Bohlinger 2019, S. 333). Die als relevant rezipierten einschlägigen Beiträge von Schürholz enden jedoch schon mit dem Jahr 1930 (vgl. Lipsmeier 2021, S. 513).

Es gäbe wohl noch jemanden, dem in der Rückschau einen wichtigen Rang als Gründervater (vgl. Lipsmeier 2021, S. 513; 2019a, S. 140, FN 4) zugeschrieben werden könnte – Theodor Franke. Auf seinen Beitrag zur Prägung der Sigle „Wirtschaftspädagogik“ verweist u. a. Zabeck (2013). Von der Sache her hätte Franke sogar die im Vergleich modernere Theorie der Wirtschaftspädagogik im Gepäck gehabt (vgl. Bank & Lehmann 2014, S. 26). Dabei ist bedeutsam, dass er begrifflich berufspädagogische und wirtschaftspädagogische Inhalte als einander zugehörig betrachtet hat (vgl. ebd., S. 35). Aus diesem Grund sei hier seine Rolle näher untersucht und ein advokatorischer Vorstoß unternommen, seinen Beitrag zur Wirtschaftspädagogik statt jene fragwürdigen Schriften Felds an den Anfang der Fachgeschichte zu stellen.

3. Theodor Franke, Erfinder der Wirtschaftspädagogik aus der allgemeinbildenden Schule heraus

Die Historiographie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich eher Württemberg, Baden und Preußen zugewendet, doch ist gerade auch Sachsen ein Land, in dem die Berufserziehung in Deutschland vielfältige Impulse erhalten hat (vgl. Bank et al. 2016). Aus Sicht der Theoriebildung stammen besonders bedeutsame Impulse von einem gewissen Theodor Hermann Franke (1869-1938) aus Lobsdorf bei Glauchau, einfacher Bürgerschullehrer in Wurzen bei Leipzig. Wohlbekannt sind seine Theorien nicht gerade – vermutlich schon aufgrund seines Status hat man ihm wohl nicht allzu interessiert und allzu geduldig zugehört.

Zudem war es sicher auch strategisch naiv, Ideen zu einer Wirtschaftspädagogik als Unterrichtsprinzip vor der Versammlung des *Vereins für wissenschaftliche Pädagogik* vorzutragen. Dieser war eine Vereinigung, die den Herbartianismus zu pflegen und verbreiten suchte, also eine Strömung in der Pädagogik, die aus dem Geist eines konservativ bis mitunter reaktionär interpretierten Neuhumanismus heraus angelegt war, obwohl dieser selbst ursprünglich auf liberal-reformerischen Ansätzen beruhte. Jener Verein bot mithin nicht die beste aller möglichen Plattformen für die Präsentation radikal innovativer Ideen, die Franke kurz nach der Jahrhundertwende in verschiedenen Anläufen zu nutzen versucht hat (veröffentlicht in Franke 1900a, 1900b; 1902, 1903a, 1903b).

Wäre er Professor oder doch wenigstens Gymnasiallehrer gewesen – man hätte ihn heute für ein Universalgenie gehalten: Franke hat eine gewaltige Bandbreite an Themen zu Papier gebracht und veröffentlicht, sie reicht von Konferenzbeiträgen im Verein für wissenschaftliche Pädagogik bis hin zu Lehrbüchern und Unterrichtsdiskussionen, die zuletzt Woll (2003) neu rezipiert hat. Es konnten bislang 50 Aufsätze und 20 Bücher nachgewiesen werden, die inhaltlich vom Religionsunterricht, über Deutsch und Rechtschreibunterricht, über Staatsbürgerkunde, über Geschichte, über Naturkundedidaktik, über Stellungnahmen zur Schulpolitik bis hin zum Wirtschaftsunterricht reichen (vgl. eine gegenüber Woll 2003 zusätzlich erweiterte Bibliographie in Bank & Nicklas 2020).

Und letztere Konzeptionen hatten es in sich. Sie sehen keine Wirtschaftskunde vor, die nur ein einziges Fach oder eine bestimmte Schulform abgesondert worden wäre. Für ihn soll „Wirtschaft“ das Leitmotiv des *gesamten* Schulunterrichts sein. Mit hinlänglicher Sicherheit können wir heute sagen, dass er 1900 zum ersten Mal die Bezeichnung „Wirtschaftspädagogik“ in einem Beitrag für die *Sächsische Schulzeitung* nutzt. Dort entwickelt er sein Konzept

einer Wirtschaftspädagogik, die nicht nur auf das kaufmännische oder berufliche Lernen begrenzt ist und die einen klaren disziplinären Rahmen haben soll:

„Die Wirtschaftspädagogik ist das pädagogische Prinzip und System, welches alle die in dem persönlichen und nationalen Wirtschaftsleben beschlossenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Zusammenhange erforscht und in einen wissenschaftlich gefügten Bau bringt.“ (Franke 1900a, S. 431)

Nach dieser Definition wird jedweder Unterricht durch seinen Zusammenhang mit dem Wirtschaftsleben gestaltet, denn dieses betrifft zwangsläufig jedes Mitglied der Gesellschaft. Menschen müssen sich in ihrer nach Franke bürgerlich-wirtschaftlichen Welt zurechtfinden, um ihr Leben führen zu können. Eine Fokussierung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben im wirtschaftlichen Kontext trage unterdessen dazu bei, die zu Erziehenden besser auf ihre sich ständig verändernde Umwelt vorzubereiten und sie unabhängig zu machen, d. h., zu verhindern, dass jemand ohne eigene Leistung von der Unterstützung der Gesellschaft abhängig wird (vgl. Franke 1900a, S. 445 f.).

Durch die „Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung unseres Volkes [...]“, ist eine neue pädagogische Betrachtungsweise angebahnt worden, die man am kürzesten und treffendsten als *Wirtschaftspädagogik* bezeichnen kann.“ (1903a, S. 42) „Neben dem einen allgemeingültigen Ziele g[i]bt es noch mehrere bloss zeit-, volks-, berufs- und persongültige Erziehungszwecke, die als solche dem Wandel und bloss beziehungsweise Gültigkeit unterworfen sind. [...] Hieraus folgt, dass das Erziehungs- und Unterrichtswesen nicht unabhängig von der gesamten Kultur eines Volkes seine eignen Wege gehen darf.“ (Franke 1903a, 45; Hervorhebungen im Original)

Seine Wirtschaftspädagogik soll also in gleicher Weise allgemeine wie berufliche Inhalte durchdringen. Hätte er sich durchgesetzt, bezeichnete seine Wirtschaftspädagogik ziemlich genau die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, für die ich bei meiner Antrittsvorlesung die Bezeichnung „Vokationomie“ vorgeschlagen habe (vgl. Bank 2009): Nur würde sie sich zudem auf allgemeinbildende Schulen erstrecken. Es gäbe nur *eine* Wirtschaftspädagogik, die durchgängiges Prinzip *aller* Schulen wäre. Seine Vorstellung von Wirtschaftspädagogik ist die einer „Wirtschafts- und Berufspädagogik“ – eine Bezeichnung in ebendieser Reihenfolge, aber im historisch dann realisierten Begriff. Man halte sich vor Augen, dass im benachbarten Leipzig gleichzeitig die Betriebswirtschaftslehre und die Wirtschaftspädagogik gemeinsam von Universität und neu gegründeter Handelshochschule quasi als siamesische Zwillinge aus der Taufe gehoben wurden. Damit aber ist Frankes Begriff selbst moderner als der von Feld, der erst zwanzig Jahre später den seinigen Begriff von Wirtschaftspädagogik prägen konnte.

Ausgangspunkt ist bei Franke das Postulat einer Sozialerziehung, die sich auf verschiedene Lebensbereiche bezieht und daher unterschiedliche unterrichtliche Herangehensweisen erfordert. Nicht unähnlich zu Spranger zwei

Dekaden später geht er von den Bereichen der Kirchen-, Staats-, Wirtschafts-, Sprach-, Bildungs- und Kulturgemeinschaft aus (vgl. Franke 1903a, S. 44; zudem Spranger 1929, Bank & Nicklas 2020, S. 12). Da eine Sozialerziehung prinzipiell unabgeschlossen sei, könne es nur eine Staatspädagogik, nur eine Kulturpädagogik geben – oder eben eine Wirtschaftspädagogik.

In Frankes Konzept ist das allgemeine Erziehungsziel die Charakterstärke. Sie macht den Menschen unabhängig von äußeren Einflüssen der Umwelt, etwa der fortschreitenden Zeit. Neben diesem übergeordneten Ziel gibt es auch noch Erziehungszwecke, die nur in einem bestimmten Bereich Anspruch auf Gültigkeit haben, u. a. Volks- und Berufszwecke. Als Zwecke stehen sie in Beziehung zueinander, sind jedoch nicht allgemeingültig. Dementsprechend ist ein zweckmäßiges Unterrichts- und Erziehungswesen auch abhängig von Einflüssen der sozialen Umsysteme, wie hauptsächlich der je aktuell vorherrschenden Kultur. Politische Entwicklungen verändern Erziehungszwecke, und so wurden in der Zeit der Hochindustrialisierung im deutschen Kaiserreich neue Fähigkeiten bei den Arbeitern gefordert, die bereits in der Schule zu vermitteln wären. Und so spiegelt Franke selbst in seiner Begründung der Notwendigkeit einer Wirtschaftspädagogik, die auf die Erhaltung und den Ausbau der eigenen nationalen wirtschaftlichen Stellung mit Führungsanspruch im Wettstreit mit den anderen Nationen in den Fokus rückt, genau dieses kultur- und zeitgebundene Ideal (vgl. Franke 1903a, S. 44 ff.; Bank & Nicklas 2020, S. 13).

Das Reden von einer „Wirtschaftspädagogik“ rückt die Unterscheidung von allgemeiner und spezieller Bildung in den Blick. Ganz im Gegensatz zur bis heute weitgehend akzeptierten Auffassung sieht Franke in der allgemeinen Bildung ein Hemmnis, i. S. einer bewusst zweckfreien Bildung. Selbst die Naturwissenschaften hätten nicht ihren hohen Stellenwert ohne diese wirtschaftliche Leistung:

„Die wirtschaftlichen Erfolge und Antriebe spielen in ihnen eine ebenso groß[e] Rolle wie die wissenschaftliche Forschungsbegier. Das Verhältnis von Wirtschaftswesen einerseits und Schul-, Bildungs- und Wissenschaftswesen andererseits ist ein inniges Wechselverhältn[is].“ (Franke 1903a, S. 51)

Gerade in jener Phase der Industrialisierung werden die Naturwissenschaften auch für gewerbliche beziehungsweise wirtschaftliche Zwecke benötigt, während Fächer wie Altgriechisch nicht viel zur Wirtschaftlichkeit beitragen und so keine Bedeutung für das Schulwesen haben können (vgl. Bank & Nicklas 2020, S. 13). In naiver Weise nimmt Franke bildungsökonomische Argumente über fünfzig Jahre vorweg (vgl. einen Überblick über die Bildungsökonomie bei Grin 2005), indem er bemerkt, dass wirtschaftlich schwache Staaten eine geringere allgemeine Volksbildung haben. Ohne eine ausreichende wirtschaftliche Bildung gibt es zu viele Gelehrte, hingegen zu wenige praktisch arbeitende Menschen (vgl. Bank & Nicklas 2020, S. 13).

Das sieht er auch im Erziehungsideal der Sittlichkeit – ihm fehlt der Bezug auf die Wirklichkeit. Religiöse Gebote mag man verkennen wollen, heute noch um etliches mehr als seinerzeit. Doch ist jedes Individuum abhängig vom Wirtschaften, und sei es nur für den geringsten täglichen Broterwerb. Franke leitet daraus etwas krude eine funktionalistische Wirtschaftsmoral ab, sittliche Gebote stehen unter dem Einfluss des wirtschaftlichen Lebens: Am Beispiel des Raubes wird das nur allzu offensichtlich, der unter Strafe steht, weil er wirtschaftliche Nachteile bei Dritten hervorruft. Eine Gesellschaft, die das zu regeln versäumt und nicht in diesem Sinne moralisch „gut“ handelt, versäumt es demnach, die volle Wirtschaftskraft zu entwickeln. Zur Kenntnis des Wirtschaftens ist die wirtschaftliche Erziehung unter Beachtung des für die Edukanden Nützlichen auszurichten (vgl. ebd., S. 13 f.).

Als Lehrziel der Wirtschaftspädagogik ist das Erlangen der Erwerbstätigkeit zu verstehen. Diese setzt nach Franke einen gesunden Körper, Ausdauer und starken Willen voraus. Erwerbstätigkeit äußert sich in umfassender Kenntnis und in einem tiefen Verständnis von Wirtschaft an sich, das vernunftgeleitetes wirtschaftliches Handeln ermöglicht. Damit ist ein maßvoller Umgang mit vorhandenen Ressourcen finanzieller oder materieller Art gemeint; Nachhaltigkeit ist sozusagen bei Franke schon Programm. Die Kenntnisse beziehen sich auf drei Wissensgebiete, nämlich (1) Arbeits- oder Produktionskunde, (2) Handels- und Verkehrskunde sowie (3) nationale Wirtschaftspolitik bzw. Wirtschaftsschutzlehre (vgl. ebd., S. 15).

Franke trennt sorgfältig das Lernen in Strukturen der Erkenntnis und Strukturen der Erfahrung. Dies tut er im vollen Bewusstsein, dass letztlich beide vonnöten sind. Es genüge nicht, wenn der Lehrer eine Tätigkeit nur vor-macht. Erst durch das selbstständige Ausführen einer Tätigkeit können die zu Erziehenden Erfahrungen sammeln, um eine Verknüpfung zur Theorie dahinter herzustellen. Hierin zeigt er sich zugleich als Vorläufer der Komplementaritätstheorie beruflicher Bildung im Sinne von Jongebloed (1998, 2004, weitergeführt in Bank 2016).

Bis hierhin klingt es, als wäre es absurd, Franke nicht unverzüglich als Ahnvater der Disziplin zu adoptieren, wenngleich er keinen Lehrstuhl inne-hatte. Zwar ist er weitgehend unbekannt, konzeptionell aber modern bis heute und ideenreich. Beschäftigen wir uns aber mit seinen Motiven, seinen Antrieben, wird es jedoch schnell weniger eindeutig.

Ihm ist klar, dass die Vernetzung der Welt zunimmt. Ereignisse auf der ganzen Welt könnten Auswirkungen auf das deutsche Kaiserreich haben. Die Bürger sind als Weltbürger ein Teil dieser Weltgeschichte. Die Globalisierung löst bei ihm defensive Reflexe aus. Eine erfolgreiche Politik ist nur noch möglich, wenn die politischen Entscheidungen die ganze Welt berücksichtigen. Insgesamt ist der Einfluss der historischen Umstände seiner Zeit auf seine Auf-sätze wohl erheblich gewesen (vgl. Bank & Nicklas 2020, S. 17).

Das ist allerdings kein Wunder, wenn man die aufgeladene Zeit vor dem Ersten Weltkrieg in Rechnung stellt. Aber wenn man liest, *wie* er sein Talent zum Didaktisieren zur Erklärung dieses Krieges nutzt, als er seinen Enkeln die Ereignisse des Ersten Weltkrieges in einer Weise veranschaulicht (auch das wurde dann publiziert), stellt sich heute unmittelbar Unwohlsein ein: In „Der Weltkrieg im Gedankenkreise der Kinder“ von 1916 schildert Franke, wie er seinem fast drei Jahre alten Enkel den Krieg beschreibt. „Kindgerecht“ werden die Konfliktparteien aus der damaligen deutschen Sicht moralisch kategorisiert. Die „bösen“ Russen stehlen der Mama Nahrung und nehmen den Kindern die Spielsachen weg. Deswegen schickt der Kaiser den „guten“ General Hindenburg, um das zu verhindern. Sie sollen alle erschossen werden (vgl. Franke 1916, S. 337 f.).

Nach einem solchen Fund muss der Interpretationsprozess unter Umständen ganz neu angegangen werden. Es ist zu fragen, inwieweit es vor diesem Hintergrund zielführend sein kann, die hier wiederholte Forderung von Bank und Lehmann (2014) aufrechtzuerhalten, Franke gegenüber Feld als erstem relevanten Theoretiker der Wirtschaftspädagogik den Vorzug zu geben. Diese Frage stellt sich zugleich in doppelter Weise: Zum einen fehlt jeglicher belastbare Nachweis einer unmittelbaren Wirksamkeit Frankes in die Breite des Fachs, obwohl mit Abständen immer wieder an seine Beiträge erinnert worden ist (vgl. rezeptionsgeschichtlich Bank & Nicklas 2018, S. 25 ff. und 42). Zum anderen ist auch seine politische Grundhaltung aus heutiger Sicht nicht makellos. Ist man bereit, die bellizistischen Äußerungen im nationalistisch aufgeladenen zeitgenössischen Kontext zu betrachten, ist Franke dennoch gegenüber dem unbezweifelbar überzeugten Nationalsozialismus eines Friederich Feld zu bevorzugen.

4. Berufs- und Wirtschaftspädagogen im tausendjährigen Halbdunkel

Die klare nationalsozialistische Positionierung Felds, das Unbehagen über den strammen Nationalismus Frankes führen zu der Frage, ob sich in der Ahnengalerie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik überhaupt ein Zeitgenosse finde, der nicht tausend dunkle Jahre lang mitgejubelt hat.

Hier leistet das von Antonius Lipsmeier und Dieter Münk (2019) mit großem Verdienst edierte Handbuch zu den Biographien bedeutender Berufs- und Wirtschaftspädagogen wertvolle Dienste. Als Pionierarbeit von grundlegender Bedeutung ist der Sammelband „Erkundungen im Halbdunkel“ von Martin Kipp und Gisela Miller-Kipp (1995) zu beachten.

Auf dieser Grundlage ist unter den relevanten professorierten Vertretern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik keiner zu erkennen, der sich nicht in der einen oder anderen Form hätte mit vereinnahmen lassen, obwohl das Verhältnis zwischen Berufs- und Wirtschaftspädagogen und Nationalsozialisten nicht allenthalben und zeitlos reibungslos verlief. Reibungslos war dann jedoch der durch personale Kontinuität geprägte Übergang in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Nachkriegszeit (vgl. Kipp & Miller-Kipp 1994/1995, S. 539 ff.).

Während Kipp und Miller-Kipp angesichts dieser Beobachtung die späteren Bundesverdienstkreuzträger unter den Professoren einer näheren Untersuchung unterziehen, seien hier einzelne, subjektiv als renommiert wahrgenommene Professoren der Nachkriegszeit einer je kurzen Betrachtung unterzogen (vgl. hierzu – soweit nicht anders vermerkt – jeweils Kipp & Miller-Kipp 1994/1995; vgl. die verschiedenen Stichworteinträge in Lipsmeier & Münk 2019).

Feld hatte während seiner Zeit in Gießen eine Hochschuldozentur in Frankfurt. Ebenda nahm nach dem Krieg Karl Abraham eine prägende Stellung ein. Die „Betriebspädagogik“ Abrahams von 1952 war so grundlegend geraten, dass sie bis heute ihre prägende Kraft bewahrt hat. Zuvor war sein Habilitationsverfahren von den Nazis ausgebrems worden; dafür wurde er zu bundesrepublikanischen Zeiten wegen seiner augenscheinlichen Widerständigkeit ausgezeichnet. Seubert jedoch will genauer hingesehen haben und beschreibt ihn als einen „Lobredner der nationalsozialistischen Ordnung“ (Seubert 1977, S. 186; vgl. vorsichtiger dazu jedoch Klusmeyer 2019). Und tatsächlich misst Abraham eine besondere Bedeutung der „funktionalen Erziehung“ zu. Diese hatte Ernst Krieck 1922 in den Diskurs der Pädagogik eingebracht, ein Pädagoge, welcher seinerseits schon zur Zeit der Republik als makellos deutschnational, antisemitisch und später exponiert nationalsozialistisch ausgewiesen war. Das Konzept des Funktionalismus ist zwar für berufspädagogische Fragestellungen von besonderer Bedeutung, doch ist das kein Grund, ansonsten Distanz zu wahren.

Auf der Nachbarprofessur wirkte dann Fritz Urbschat, der als einwandfrei beleumundetes Parteimitglied noch in seiner Königsberger Zeit der Berufsschule „die Ausrichtung des berufstätigen deutschen Menschen zum wertvollen und bewussten Glied der deutschen Volksgemeinschaft“ als Aufgabe zuwies (Urbschat 1937, zit. n. Münk 2019a, S. 557).

Abrahams akademischer Förderer in Köln, jahrzehntelang der Übervater der Wirtschaftspädagogik, war Friedrich Schlieper: Ein Wissenschaftler, der sich zu arrangieren verstand. Sein Aufstieg war mit seiner Loyalität zum Nationalsozialismus auf das engste verbunden. Einer seiner Kölner Schüler und späterer Akademischer Rat, Schannewitzky, macht darauf aufmerksam, dass die weitverbreiteten Werke Schliepers vor und nach Kriegsende sich hauptsächlich in ein paar Adjektiven unterschieden: aus „national“ wurde „christ-

lich“, aus „völkisch“ wurde „katholisch“ (vgl. Schannewitzky 1981). Schliepers Theorie von der „Didaktischen Parallelität“, schleppt sich bis heute nach wie vor im Reden vom „Dual kooperativen System“ oder von der angeblichen Notwendigkeit der „Abstimmung der Lernorte“ oder der „Lernortkooperation“ durch. Sie war schon ein höchst dringliches Anliegen der nationalsozialistischen Erziehungspolitik, das sich in Schliepers Werk nur wenige Jahre nach dem Kriegsende wieder in die Öffentlichkeit zurückgearbeitet hatte (vgl. Schlieper 1963, S. 238).

Ohne erkennbare direkte Vernetzung mit den bis hier Genannten wird Adolf Schwarzlose klar als NS-Sympathisant beschrieben (Münk 2019b) – wiewohl er an seiner späteren Wirkungsstätte als Rektor der westlichen Hälfte der PH Berlin das berühmte Didaktikum Paul Heimanns ermöglicht hatte. Und auch Walther Löbner, als Professor erst in Leipzig, dann in der Bundesrepublik in Nürnberg untergekommen, hatte als überzeugtes NSDAP-Mitglied die „totale Hinwendung aller deutschen Menschen zur Volksgemeinschaft“ gefordert (Löbner 1934, S. 98, zit. n. Böhlinger 2019, S. 333).

Alles Wirtschaftspädagogen, wird man vielleicht einwenden. Doch auch die Berufspädagogen, deren Vollakademisierung etwas später als bei den Handelslehrern erreicht wurde (und die jetzt als erste wieder abgeschafft zu werden droht), haben ihre speziellen Fälle. Heinrich Abel, nach dem Krieg Professor in Darmstadt, war HJ-Führer, zutiefst überzeugt, bis er in der sowjetischen Gefangenschaft nach Stalingrad „umgedreht“ wurde (vgl. Rützel 2019).

Eine weniger eindeutige Biographie hat Otto Monsheimer, der 1933 zunächst eine Rückstufung zum Gewerbeoberlehrer hinzunehmen hatte, dann jedoch mit Verve in die Diktation der Nationalsozialisten einstieg (vgl. Lipsmeier 2019b, S. 372). Er konnte nach einer ganzen Reihe verschiedener Tätigkeiten im Bereich des Berufsschulwesens und der Volkshochschulen seine berufliche Karriere als Professor am Staatlichen Berufspädagogischen Institut in Frankfurt a. M. abschließen.

Unbelastet ist auch er jener Zeit nicht entgangen, so wie auch Simon Thyssen nicht, der ab 1937 einfaches Parteimitglied war. Das war also zu einem Zeitpunkt, wo der zwischenzeitliche Aufnahmestopp in die NSDAP wieder aufgehoben war und viele Mitläufer eintraten. Es wird vermerkt, dass Thyssen sich nicht mit völkischen oder gar antisemitischen Bekenntnissen hervortat (vgl. Lipsmeier 2019c, S. 555). Ähnlich wie Monsheimer hatte er eine Reihe verschiedener Posten an gewerblichen Berufsschulen inne, doch wird man rückblickend seine besonderen Verdienste in der Mitwirkung bei der Herausgabe des „Handbuch[s] für das Berufsschulwesen“ erkennen (vgl. ebd.).

Die Liste wäre mit noch manchem Eintrag weiterzuführen. Der Gesamteindruck ist bei Kipp & Miller bündig zusammengefasst:

Die „Berufspädagogik hat sich den herrschenden wirtschaftlichen und politischen Interessen im Dritten Reich dienlich gemacht. Ein personeller Wechsel folgte diesem Engagement nicht.“ (Kipp & Miller 1978/1995, S. 38)

Vollständig falsch wären die Ausführungen hier verstanden, würde man nun Felds Abgleiten in den Nationalsozialismus in der Masse relativiert sehen. Verirrungen werden nicht weniger gravierend, wenn sich die Lemminge wieder einmal kollektiv ins Wasser stürzen. Jeder verantwortet sein eigenes Denken, jeder sein eigenes Handeln. Auch den Exponenten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist keine Relativierung zuzugestehen, bloß, weil sie ganz sicher nicht das Patent auf „gutes“ nationalsozialistisches Volksmenschen-tum hielt.⁵ Wären sie die einzigen gewesen, hätte Hitler mit einem sehr schmalen Stimmenanteil auskommen müssen. Aber es ist schon auffällig, wie durchgängig man sich der neuen Ideologie an den Hals geworfen hat.

Und das führt zu einer grundsätzlichen Frage – *warum* war das so? Hierzu gibt es meiner Kenntnis nach noch zu wenige Untersuchungen. Forschung, die doch wichtig wäre – denn gäbe es eine Erklärung, dann hätte man auch heute einen Ansatz, Radikalisierung zu bekämpfen und Demokratie und Pluralismus zu stärken. Es ist vor dem Hintergrund zu überlegen, wie man in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dem historischen Erbe umgeht. Es genügt ganz sicher nicht, den eingeschlagenen Kurs einer ahistorischen Wissenschaft zu intensivieren und die Geschichte, samt ihrer unbequemen Mahnungen, auszublen-den. Fehler, die man nicht kennt, wiederholt man allzu leicht. Vorrangig gehört zu einem adäquaten Umgang ein Versuch der Ursachenforschung. Lässt es sich erklären, warum die Berufs- und Wirtschaftspädagogen möglicher-weise mehr noch als die Durchschnittsdeutschen dieser Ideologie verfallen sind? Schließlich stellt sich vor allem die Frage, wie heute die Ergebnisse und Erfolge der Arbeit aus jener Zeit praktisch zu handhaben sind.

5. Ein zu weites braunes Feld?

Nach all dem Gesagten ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zumindest zeitweise auf einem weiten braunen Feld angelegt.

„Ach, Luise, la[ss] [...] das ist ein *zu* weites Feld.“ (Fontane 1894, letzter Satz) sagt Vater Briest am Ende, traurig, verzweifelt, ratlos, überfordert und resigniert zu seiner Frau. Nicht über Schuld, noch über Gründe mag er nachdenken.

Ist auch das unsrige (wissenschaftliche) Feld einfach zu braun und müssen wir es resigniert damit belassen, die geschichtlichen Verstrickungen zu ignorieren? Vielleicht einfach hinter dem Rücken anderer – der Pädagogik oder Er-

5 Auch die Pädagogen waren wohl fleißig dabei, wie sich aus der Anmerkung Theodor Wilhelms über seine „lieben Pädagogen-Kollegen“ schlussfolgern lässt, von denen die meisten Parteimitglieder waren (vgl. Miller-Kipp & Wilhelm 1991/1995, S. 467).

ziehungswissenschaft – verstecken? Wie zum Schluss des voranstehenden Kapitels gefordert wird: Ein Brachliegenlassen, ein Verdrängen ist mit Blick auf Gegenwart und Zukunft sicher nicht die richtige Reaktion. Die hier gemachten Feststellungen müssen praktische Konsequenzen für Lehrkräfte, Berufsschüler und Wissenschaftlerinnen haben.⁶

5.1 Berufs- und wirtschaftspädagogische Wissenschaft und Historiographie

Die nächstliegende Konsequenz für die Wissenschaft ist trotz einiger Fortschritte in der historiographischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik dieselbe, die bereits Rolf Seubert eingefordert hatte (vgl. oben): Wir wissen über diese Zeit immer noch nicht genug. Wir müssen vor allem wohl intensiver der Frage nachgehen, welche Ursachen die Verstrickungen der wesentlichen Protagonisten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hatten.

5.2 Feld-Didaktik als Schule der Demokratie

Die nächstliegende Konsequenz für Berufsschüler und ihre Lehrkräfte liegt in der Aufforderung, sich auch mit solchen Figuren wie Feld auseinanderzusetzen. Der Umgang mit dem Uneindeutigen, mit historisch schwierigen Persönlichkeiten muss ausreichend Platz haben im Unterricht. Wegen des Familiennamens des Berliner Professors und Gießener Schulleiters stößt uns das Zitat aus Fontanes „Effi“ ebenso unbeabsichtigt wie direkt darauf.

Seine Gießener Schule heißt nicht mehr nach ihm. Es wäre undenkbar gewesen, das unkommentiert an der Türe stehen zu lassen. Ganz unmöglich wäre es unterdessen nicht gewesen, denn das harte Kriterium muss sein, ob sich jemand aktiv an den Verfolgungen beteiligt hat oder nicht. Zu derlei ist über Friedrich Feld noch nichts aufgetaucht; er ist auch in keinem Parteiamt registriert. Didaktisch gesehen hätte die Beibehaltung des Namens unterdessen einen Aufhänger für einen engagierten Demokratieunterricht bereitstellen können, denn Feld steht mit seiner Vita exemplarisch für ein changierendes Schwarzweißgrau, das leider trotz des vielversprechenden Beginns im Dunkel

6 Einen Ansatzpunkt hierzu könnte die noch immer kaum aufgearbeitete Geschichte des 1941 gegründeten Vereins der Wirtschaftspädagogen hergeben. Das jedoch bedürfte mindestens eines eigenen Beitrags. Vgl. einige Anmerkungen hierzu bei Achtenhagen & Beck, Buschfeld et al. sowie Lange & Porcher in diesem Band.

endet. Er hat jene Schule maßgeblich mit aufgebaut. Er hat die Wirtschaftspädagogik als Fach maßgeblich mit aufgebaut. Er hat jedoch den Versuchungen und Versprechungen der Volksverführer nicht nur nicht widerstanden, er hat sich ihnen ergeben, er hat die krausen, giftigen, am Ende tödlichen Gedanken befördert, unterstützt, weiterverbreitet – und das wegen seiner hervorgehobenen Rolle bis mitten in die von ihm mitbegründete Wissenschaft hinein.

Von „facettenreich“ wollen wir nicht sprechen, doch ist seine Vita zweifelsohne gebrochen. Das ist Lernanlass in einer virtualisierten Welt, in welcher der virtuelle Mob in sogenannten „social“ media über Dritte in aller Öffentlichkeit und am liebsten in Unkenntnis aller Tatsachen den Stab bricht. Wie im Mittelalter schon scheint kein moderates Urteil möglich, kein „sowohl-als-auch“, kein „erst so, dann anders“. Die Welt ist so kompliziert, dass man sie sich eben einfach macht. Dabei ist kein Mensch über alle sich wandelnden Zeiten hinweg nur „gut“ oder ausschließlich „schlecht“. Das muss wohl wieder erst erlernt werden. Und dafür wäre Friedrich Feld ein beispielhaft geeignetes Thema: als Person dynamisch, kenntnisreich, fleißig – was er in seinen frühen Jahren sicher nicht in Allem, aber in Vielem zum Guten, und in den späteren Jahren auch zum Ausgrenzen, Abwerten, zum Bellizistischen nutzt. Ohne dieses Abwägen wieder zu erlernen, erscheint es fraglich, wie eine Demokratie Bestand haben soll, in deren Öffentlichkeit alle Diskurse aufgekündigt werden und in welcher Gewissheit nur noch in vernichtenden Urteilen zu finden scheinen.

Felds Vita mag weniger erhebend sein als Lebensläufe anderer, die sich vom Saulus zu Paulus zu wandeln vermochten, doch ist sein Lebenslauf schlussendlich auch eine Mahnung, für die Auszubildenden aller Berufe, für die Wissenschaftler, auch für die Lehrkräfte: dass die Meriten, die man in den jüngeren Jahren angesammelt haben mag, Jahr um Jahr neu verdient werden müssen. Dass Standhaftigkeit nicht standhaft ist, wenn sie nur von einer einzigen Seite her Anfechtungen standzuhalten vermag. Dass möglicherweise der eigene Standort fragwürdig ist, wenn er immer von anderer Seite her in Frage gestellt wird. Dass alles in der Demokratie immer wieder neu erkämpft werden muss.

5.3 Geschichtliche Verstrickungen einer Pariawissenschaft?

Schließlich ist die grundlegende Konsequenz die Frage nach dem *Warum*? In der Zeit der Lebensspanne Felds 1887-1945 war „Wirtschaft“ etwas, was bei den Eliten, die sich für „gebildet“ hielten, als anrühlich galt (ausführlich setzt sich Litt 1947 mit dieser Problematik auseinander). Und um zu verstehen, wieso das so war, müssen wir noch etwas weiter zurückblicken. Den Ton ga-

ben zum Ende seiner Jugend schon seit rund einem Jahrhundert eine Gruppe von Leuten an, die wir heute unter dem Sammelbegriff „Neuhumanisten“ kennen. Dazu gehörten Prominente wie Goethe, Schiller, die Schlegel-Brüder und viele andere aus der deutschen Romantik und des deutschen Idealismus.

Der Neuhumanist mit dem größten politischen „Impact“ war Wilhelm von Humboldt gewesen. Nachdem Preußen in den Napoleonischen Kriegen unter die Räder gekommen war, hatte er 1809/10 die Gelegenheit, als Leiter der Sektion Kultus des preußischen Innenministeriums das Schul- und Universitätswesen in Preußen neu aufzustellen. Ihm verdanken wir die politische Verstetigung einer Unterscheidung zwischen „allgemeiner“ und „spezieller“ Bildung, mithin beruflicher Bildung, die in den folgenden Jahrzehnten zu einer allgemeinen Verächtlichmachung des Beruflichen einerseits und einer hauptsächlich auf Kalokagathie („Dem Schönen, Wahren, Guten“) andererseits ausgerichteten bürgerlichen Bildung.

Das wirkt bis heute: Noch 2022 fordert der neue Ko-Vorsitzende des Bundesverbands der Lehrkräfte für Berufsbildung in einem LinkedIn-Posting die Umsetzung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung. Dabei ist Allgemeinbildung dann und nur dann „besser“, wenn man die Berufsbildung über den Leisten der Allgemeinbildung vermisst. Sonst aber ist eher Allgemeinbildung nicht gleichwertig: Viele kokettieren doch damit, dass vom Abitur nichts für das Leben geblieben sei, andere beklagen das immerhin (Eickel 2017). Es hat den Anschein, dass Lernen in Allgemeinbildenden Schulen Zeitverschwendung ist, da nichts nachbleibt. Was man dagegen in einer Berufsausbildung lernt, bleibt – nicht selten sogar im Falle einer beruflichen Neuorientierung. Die Nutzbarmachung des Gelernten und ein kontinuierliches Weiterlernen im Medium des Beruflichen ist das Normale.

Wenn jedoch die in der Gesellschaft tonangebenden Gruppen jemanden zur Zweiten Wahl abstempeln, will man sich nicht wundern, wenn es Beifall von denen aus der Zweiten Wahl gibt, weil plötzlich jemand die versammelten Bildungsbürger in die Ecke stellt. Und wenn dann noch ganz neue Gestaltungsmöglichkeiten an die Hand gegeben werden oder doch wenigstens eine solche Absicht dazu erklärt wird. Wenn die alten Eliten unvermittelt nicht mehr wichtig sind, stattdessen die Berufserziehung im Konzept des Staates massiv heraufgestuft wird. Genau das haben die Nazis gemacht; Seubert verweist auf ein Dokument, in dem der Reichskanzler das Wirtschaftsministerium unter Einbezug verschiedener Fachministerien anweist, unverzüglich in dieser Richtung zu wirken (1991, S. 120). Man muss nicht davon ausgehen, dass der gemäß Zabeck (2013, S. 561) in der Folge der Wirtschaftskrise von 1929 gewachsene Respekt für berufliche Erziehung ursächlich war. Die Beobachtung, dass eine Ausbildung gegen Arbeitslosigkeit ein Stück weit immunisierte, spielte eine Rolle im Vergleich zu den Ungelernten, nicht aber zur allgemeingebildeten Oberschicht.

Ganz bestimmt bedurfte es einer starken Persönlichkeit, auf diese unerwartete Wendung ohne eitle Freude zu reagieren. Karl Abraham hatte die Stärke in einem gewissen Rahmen, Feld hatte sie eindeutig nicht. Keiner der später noch tonangebenden Berufs- und Wirtschaftspädagogen hatte wohl diese Stärke.

Es kann nur als Vermutung formuliert werden, die noch weiter zu untersuchen wäre: Die Lehrkräfte und die Professores der Berufs- und Wirtschaftspädagogen waren allesamt Underdogs, von den zuvor tonangebenden Eliten verachtet, allenfalls geduldet. Zabeck nennt sie in seinem Geschichtswerk „kleinbürgerlich“ (2013, S. 651). Und diese begeisterten sich für jene, die ihnen nunmehr Anerkennung versprochen. Dass nun andere verächtlich gemacht wurden, dass nun andere sogar vollständig aus der Gesellschaft ausgeschlossen wurden, war ihnen dabei mindestens egal, vielleicht sogar ganz recht.

6. Schlussbemerkungen

Was wären Konsequenzen, die aus der Annahme einer besonderen Empfänglichkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogen für die Ideologie des Nationalsozialismus zu ziehen wären, wenn sie sich erhärten ließe?

Praktisch: Es ist wohl nötig, Menschen auch als Mitglieder einer Personengruppe zu achten. Eine anhaltende pauschale Abwertung führt zu Abwehrreaktionen und Radikalisierung. Wir verhalten uns aber gerade nicht so, namentlich in den „sozialen“ Medien.

Wissenschaftlich: Es genügte nicht, die BWP zu untersuchen. Waren Pädagogen, waren Naturwissenschaftlerinnen, waren Juristen standhafter? – Die Anmerkung von Theodor Wilhelm etwa (vgl. oben FN 4) wäre mit Blick auf Pädagogen ein Indiz dagegen. Es wäre ein großes Programm für historische Forschung. Hülfe es jedoch, eine Ligatabelle der standhaftesten Wissenschaften zu erarbeiten? Mit Blick auf die praktischen Konsequenzen könnte man das annehmen.

Ceterum censeo: Im Übrigen meine ich, dass Franke trotz der oben aufgedeckten Bedenken ins Zentrum einer historischen Selbstverortung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu rücken wäre. Als Mensch war auch er nicht vollkommen, seiner Zeit verhaftet, doch in diesem zumindest nicht schlimmer als andere. Er wird wenig rezipiert, doch ist er vom Denkansatz her fraglos rezeptionswürdig: Gegenüber Feld ist er der deutlich weitergreifende und grundsätzlichere Theoretiker der Wirtschaftspädagogik. Zudem steht er chronologisch um zwei Dekaden vorn. Sein Werk ist mit der gebotenen Vorsicht zu rezipieren. Aber das versteht sich von selbst.

Literatur

- Abraham, K. (1957). Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die Funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb. 2. Aufl. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Bank, V. & Lehmann, A. (2014). Theodor Franke. Sächsischer Pionier wirtschaftspädagogischen Denkens in Deutschland. In J. Seifried, U. Faßhauer & S. Seeber (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* 2014, (21-38). Opladen: B. Budrich.
- Bank, V. & Nicklas, J. (2020). Wirtschaft als Prinzip allen Unterrichts. Zum Leben und Wirken Theodor Frankes (Berichte aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Papers and Proceedings in Vocationomics Nr. 18 – Oktober 2020). Chemnitz: TU. Online: urn:nbn:de:bsz:ch1-qucosa2-724520 (27.09.2023).
- Bank, V. (2009). Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph einer Disziplinlosen. In K. Büchter, J. Klusmeyer & M. Kipp (Hrsg.), *Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik*; bwp@ 9(16) (Wiederabdruck des Beitrags 2007, mit einer Replik von Wolfgang Lempert). Online: [http://www.bwpat.de/content/ausgabe/16/\(10.08.2023\)](http://www.bwpat.de/content/ausgabe/16/(10.08.2023)).
- Bank, V. (2016). Die Theorie der Komplementarität der Bildung zwischen Spekulation und Selbstverständlichkeit. *Pädagogische Rundschau* 70 (5), 501-516.
- Bank, V., Lehmann, A., Gerlach, M. & Zimmer, J. (2016). Die Entfaltung beruflicher Bildung in Sachsen unter besonderer Berücksichtigung der Zeit des Zweiten Kaiserreichs (Moderne der Tradition, Bd. 14). Berlin: epubli.
- Bohlinger, S. (2019). Löbner, (Friedrich Eugen) Walther. In A. Lipsmeier & D. Münk (Hrsg.), *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens* (S. 332-336). Stuttgart: Steiner.
- Büchter, K. (2010). Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb 1919–1933. Hintergründe, Kontexte, Formen und Funktionen. Hamburg: HSU. Online: <https://doi.org/10.24405/431> (31.07.2023).
- Eickel, A. (2017). Zehn Jahre Schule und trotzdem nichts fürs Leben gelernt. In *Zeit* v. 12. August 2017. Online: https://www.zeit.de/zett/politik/2017-08/bildungssystem-zehn-jahre-schule-und-trotzdem-nichts-fuers-leben-gelernt?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F#comments (20.05.2023).
- Fayol, H. (1916). Administration industrielle et générale – prévoyance organisation – commandement, coordination – contrôle. Paris: Dunod.
- Feld, F. (1936). Betriebsgemeinschaft und Erziehung. Eine wirtschaftspädagogische Untersuchung. Langensalza: Beltz.
- Feld, F. (1938). Berufserziehung (Arbeit und Wissen, Bd. 1). München: Beck.
- Feld, F. (1944). Studienführer Wirtschaftspädagogik, Heidelberg: Winter.
- Feld, F. (Hrsg.) (1939). Grundfragen der Erziehung für Beruf und Wirtschaft. Einführende Übersicht über die wirtschaftspädagogischen Hauptprobleme in Theorie und Praxis (Schriften der Deutschen Wirtschaftswissenschaftlichen Gesellschaft, Bd. 2). Stuttgart, Berlin: Kohlhammer.
- Fontane, Th. (1894). Effi Briest. *Deutsche Rundschau*, 82, 321-359.
- Franke, Th. (1900a). Methodik des Unterrichts in der deutschen Weltwirtschaftskunde. *Sächsische Schulzeitung* 67(29), 429-432, (30), 443-446.

- Franke, Th. (1900b). Zur Umgestaltung des Volksschulunterrichts. *Deutsche Schulpraxis* 20(6), 44-46, (7), 52-54.
- Franke, Th. (1902). Deutsche Weltwirtschaft und Schule. *Neue Bahnen* 13, 412-420, 467-484, 533-548, 598-616.
- Franke, Th. (1903a). Grundzüge der deutschen Wirtschaftspädagogik. In T. Vogt (Hrsg.), *Jahrbuch des Vereins für Wissenschaftliche Pädagogik* 35. (S. 42-84) Dresden: Bleyl & Kaemmerer.
- Franke, Th. (1903b). Ist die Unterscheidung einer Wirtschaftspädagogik berechtigt? In *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 55, 409-412.
- Franke, Th. (1916). Der Weltkrieg im Gedankenkreise der Kinder. *Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht* 43, 337-340, 345-348, 353-355, 361-364, 372-374, 388-391, 396-398, 405-408.
- Gießener Allgemeine (v. 7. Nov. 2015, aktualisiert am 2. Apr. 2019) Friedrich-Feld-Schule erwägt Umbenennung. Online: <https://www.giessener-allgemeine.de/giessen/friedrich-feld-schule-erwaegt-umbenennung-12061634.html> (20.5.2023).
- Grin, F. (2005). Grundzüge der volkswirtschaftlichen Bildungsökonomie. In V. Bank (Hrsg.), *Vom Wert der Bildung*. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht (S. 61-148). Bern: Haupt.
- Jongebloed, H.-C. (1998). Komplementarität als Verhältnis: Lernen in dualer Struktur. In ders. (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft und Praxis – oder: Auf dem Wege zur Komplementarität als Prinzip* (Moderne der Tradition, Band 1) (S. 259-286). Kiel: bajOsch.
- Jongebloed, H.-C. (2004). „Komplementarität“ als Prinzip beruflicher Bildung – oder: warum der „Lernfeldansatz“ weder dem Grunde nach funktionieren noch seine eigenen Ziele erreichen kann. Teil I Kritik der Lernfelder; Teil II: Konstruktion durch Komplementarität. Online: <http://www.berufsundwirtschaftspaedagogik.uni-kiel.de/de/downloads/jongebloed-2004-komplementaritaet> (12. 06. 2020).
- Kipp, M. & Miller-Kipp, G. (1995). Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Zweite Auflage. Frankfurt a. M.: GAFB.
- Kipp, M. & Miller, G. (1978/1995). Anpassung, Ausrichtung und Lenkung: Zur Theorie und Praxis der Berufserziehung im Dritten Reich. In M. Kipp & G. Miller-Kipp (1995), *Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus*. Abdruck aus Reformpädagogik und Berufspädagogik, Berlin 1978, 248-266. Zweite Auflage (S. 27-50). Frankfurt a. M.: GAFB.
- Kipp, M. & Miller-Kipp, G. (1994/1995). Kontinuierliche Karrieren – diskontinuierliches Denken? Entwicklungslinien der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte nach 1945. In dies. (1995), *Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus*. Abdruck aus Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), 727-744. Zweite Auflage (S. 539-562). Frankfurt a. M.: GAFB.
- Kipp, M. (1988/1995). Was wissen wir über die „Entjudung“ der Berufsausbildung? In M. Kipp & G. Miller-Kipp (1995), *Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus*. Abdruck aus der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 84 (1988), 598-609. Zweite Auflage, (395-414). Frankfurt a. M.: GAFB.

- Miller-Kipp, G. & Wilhelm, Th. (1991/1995). „Über meine Schuld“. Ein Gespräch zur gegenwärtigen Vergangenheit in der Erziehungswissenschaft. In M. Kipp & G. Miller-Kipp (1995), *Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus*. Abdruck aus Neue Sammlung 31 (1991), 648-664. Zweite Auflage (S. 449-472). Frankfurt a. M.: GAFB.
- Klusmeyer, J. (2019). Abraham, Karl. In A. Lipsmeier & D. Münk (Hrsg.), *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens* (18-21). Stuttgart: Steiner.
- Krieck, E. (1922). Philosophie der Erziehung. Jena: Diedrichs.
- Lipsmeier, A. & Münk, D. (Hrsg.) (2019). *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens*. Stuttgart: Steiner.
- Lipsmeier, A. (2019a). Feld, Friedrich. In A. Lipsmeier & D. Münk (Hrsg.), *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens* (S. 138-140). Stuttgart: Steiner.
- Lipsmeier, A. (2019b). Monsheimer, Otto. In A. Lipsmeier & D. Münk (Hrsg.), *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens* (S. 371-375). Stuttgart: Steiner.
- Lipsmeier, A. (2019c). Thyssen, Simon. In A. Lipsmeier & D. Münk (Hrsg.), *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens* (S. 554-556). Stuttgart: Steiner.
- Litt, Th. (1927). ‚Führen‘ oder ‚Wachsenlassen‘. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Leipzig & Berlin: Teubner.
- Litt, Th. (1947). Berufsbildung und Allgemeinbildung. Darmstadt: Brockhaus.
- Marx, K. (1844). Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844, MEW Ergänzungsband I. Ostberlin. Online: http://www.mlwerke.de/me/me40/me40_510.htm (20.05.2023).
- Mayer, Ch. (1990). Aussagen der Pädagogik zur Berufsschule: Friedrich Feld (1887-1945). In I. Lisop, W.-D. Greinert & K. Stratmann (Hrsg.), *Gründerjahre der Berufsschule. 2. Berufspädagogisch-historischer Kongress* (S. 129-148). Berlin u. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Münk, D. (2019a). Urbschat, Fritz. In A. Lipsmeier & D. Münk (Hrsg.), *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens* (S. 557-559). Stuttgart: Steiner.
- Münk, D. (2019b). Schwarzlose, Adolf. In A. Lipsmeier & D. Münk (Hrsg.), *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens* (S. 494-497). Stuttgart: Steiner.
- o. V. [Aufruf] (o. J. [1933]). Bekenntnis der Professoren an den deutschen Universitäten und Hochschulen zu Adolf Hitler und dem nationalsozialistischen Staat. Überreicht vom Nat.-soz. Lehrerbund Deutschland, Gau Sachsen.
- o. V. [MWS] [2020] Mehr als 125 Jahre Max-Weber-Schule. Online: [https://maxweberschule.de/mehr-als-125-jahre-max-weber-schule/\(20.07.2023\)](https://maxweberschule.de/mehr-als-125-jahre-max-weber-schule/(20.07.2023)).

- Rützel, J. (2019) Abel, Heinrich. In A. Lipsmeier & D. Münk (Hrsg.), *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens* (S. 15-18). Stuttgart: Steiner.
- Schannewitzky, G. (1981). Personalbibliographie Friedrich Schlieper: ein Wirtschafts-, Berufs- u. Sozialpädagoge. Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Schlieper, F. (1963). Allgemeine Berufspädagogik. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schürholz, F. (1928). Grundlagen einer Wirtschaftspädagogik. Zum Kampf um Wirtschaftsführung und Sozialordnung. Erfurt: Stenger.
- Seubert, R. (1990). Berufsschule und Berufsbildungspolitik im Nationalsozialismus. In D. Benner; V. Lenhart; H.-U. Otto (Hrsg.), *Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft*. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 25) (S. 112-115). Weinheim & Basel: Beltz.
- Seubert, R. (1991). Berufsschule und Berufsbildungspolitik im Nationalsozialismus. Zum Stand der Forschung. In Ch. Berg; S. Ellger-Rüttgard (Hrsg.), *„Du bist nichts, Dein Volk ist alles“*. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus (S. 105-131). Weinheim: DSV.
- Seubert, R. (1977). Berufserziehung und Nationalsozialismus. Weinheim/Basel: Beltz.
- Sonntag, K., Frieling, E. & Stegmaier, R. (2012). *Lehrbuch Arbeitspsychologie*, Bern: Huber.
- Taylor, F. W. (1911). The principles of scientific management. London: Harper & Brothers.
- Woll, H. (2003). Ökonomische Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 99(4), S. 578-585.
- Wolsing, Th. (1977). Untersuchungen zur Berufsausbildung im Dritten Reich. Kastellaun: Henn.
- Zabeck, J. (2013). Geschichte der Berufsbildung und ihrer Theorie. 2. Aufl. Paderborn: Eusl.

Teil 3

Thematische Profilierungen und Perspektiven

Zur Entwicklung der Publikationskultur der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine formale, soziale und inhaltliche Analyse der Publikationen der Sektionsmitglieder zwischen 2011 und 2020

Robert W. Jahn, Jens Klusmeyer & Matthias Söll

1. Perspektiven auf die disziplinäre Publikationskultur

Das 50. Jubiläum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ist Anlass, einen Blick auf die Identität und Verfasstheit der Sektion und zugleich auf unsere Disziplin¹ zu werfen. Wissenschaftsdisziplinen und ihre Institutionen werden als dynamische „sozial-kommunikative Netzwerke der Erkenntnisproduktion“ (Schriewer & Keiner 1993, S. 280) beschrieben. Die Kommunikation disziplinärer Forschungserkenntnisse erfolgt u. a. in Publikationen im Rahmen der jeweiligen Publikationskultur, die im Zeitverlauf Veränderungen unterliegt. Publizieren ist die herausragende Kernfunktion wissenschaftlicher Tätigkeit, die als Leistung innerhalb des wissenschaftlichen bzw. eines disziplinären Kommunikationssystems für die Dissemination „neuer Wahrheitsansprüche“ (vgl. Taubert & Weingart 2016, S. 3) bzw. neuen Wissens sorgt. Publikationen dienen der Verbreitung und Prüfung von Forschungsergebnissen im Sinne formeller² Wissenschaftskommunikation. Zu deren wichtigsten Arten zählen in

-
- 1 Die Sektion BWP der DGfE ist als Fachvereinigung von tätigen Wissenschaftler:innen *ein* gewichtiger Teil der Wissenschaftsdisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Im Beitrag wird also eine Eingrenzung vorgenommen, denn werden Wissenschaftsdisziplinen als grundsätzlich differenzierbare Kommunikationsgemeinschaften verstanden, dann sind deren Grenzen nicht durch institutionell zurechenbare Mitgliedschaften bestimmt (vgl. Klusmeyer 2001).
 - 2 Taubert & Weingart (2016) verstehen unter der formellen Kommunikation in der Wissenschaft „die öffentliche Mitteilung von Forschungsergebnissen in wissenschaftlichen Communities“. Dagegen fallen unter der informellen Kommunikation „[...] der private Austausch unter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die

der BWP die Monografie, der Sammelband und die Fachzeitschrift (vgl. Seifried 2020, Klusmeyer et al. 2011), jeweils auffindbar in analoger/gedruckter, hybrider oder ausschließlich digitaler Form.³ Bei der Beschreibung der disziplinären Publikationskultur lassen sich verschiedene Perspektiven einnehmen: formale, soziale und inhaltliche (genauer: kognitive und kommunikative) Perspektiven (vgl. Klusmeyer 2001):

- Mit der formalen Perspektive werden Merkmale der publizistischen Einheiten angesprochen. Hier geht es u. a. um die Frage, welche Publikationsarten oder -sprachen die disziplinäre Kommunikation prägen.
- Mit der sozialen Perspektive wird auf die sozialen bzw. demographischen Merkmale der einzelnen Autor:innen und Autoren:innenkollektive sowie kommunikative Aspekte abgehoben. Die Analyse der sozialen bzw. demographischen Merkmale lässt ein Bild der Sozialstrukturen der Wissenschaftsgemeinschaft entstehen (vgl. Taubert & Weingart 2016, S. 5). In dieser Perspektive lassen sich nicht nur Individuen als Mitglieder einer Scientific Community, sondern auch soziale Gruppen bzw. Schulen identifizieren, die die Sozialgestalt einer Disziplin prägen. Für Individuen und Schulen führt die Publikationstätigkeit zum Aufbau von Reputation, die als wissenschaftsimmanente Währung zur Verbesserung der Ausstattung (Gehalt, Ressourcen usw.) führen kann. In kommunikativer Hinsicht erfolgt eine Betrachtung der publikationsbezogenen Feinstrukturen, die insbesondere mittels Zitationsanalysen erhoben werden. Diese erlauben Aussagen über Zusammenhänge zwischen den Publikationen, den Publikationsarten und ihren Autor:innen sowie deren Reputationsgewinnen und Impact-Faktoren.
- Die inhaltliche Perspektive umfasst kognitive Aspekte. In kognitiver Hinsicht stehen die Themen bzw. Inhalte, die spezifischen Problembereiche und Fragestellungen sowie die Forschungsmethoden zur Gewinnung des Wissens im Mittelpunkt der Analyse.

Eine zeitliche Betrachtung dieser Perspektiven lassen Entwicklungen und Konjunkturen sichtbar werden.

In diesem Beitrag wird das Anliegen verfolgt, entlang der vorgestellten Perspektiven Veränderungen in der Publikationskultur der Mitglieder der Sektion BWP im Zeitverlauf systematisch zu beschreiben. Zurückgegriffen wird dabei auf die Arbeit von Klusmeyer et al. (2011), die bereits für den Zeitraum 1990 bis 2009 eine entsprechend ausgerichtete Analyse der disziplinären Publikationskultur vorgelegt haben. Diese Vorarbeit wird im Beitrag ergänzt um eine differenziertere Themenanalyse auf Basis computerlinguistischer Verfah-

interne Diskussion in Forschergruppen und ähnliche Formen des Austauschs“ (Taubert & Weingart 2016, S. 5, Fußnote 2).

3 Die digitale Form der Publikation führt zugleich zu neueren Publikationsmedien wie Forschungsdatenbanken (bspw. eine Übersicht des Forschungsdatenzentrums (FDZ) Bildung unter <https://www.fdz-bildung.de>), Repositorien (bspw. VET Repository des Bundesinstituts für Berufsbildung) und digitale Netzwerk- und Austauschplattformen (bspw. ResearchGate) (vgl. Seifried 2020, S. 5).

ren (vgl. Jahn et al. 2021). In Kapitel 2 werden die Methoden der Datenerhebung und -analyse vorgestellt. Die Ergebnisse der Untersuchung sind Gegenstand von Kapitel 3. Deren Interpretation erfolgt in einem Fazit in Kapitel 4, in dem auch Limitationen aufgezeigt werden und ein Ausblick gegeben wird.

2. Methoden der Datenerhebung und -analyse

Zur Ermittlung der Publikationskultur der Sektion BWP erfolgt eine Erhebung der Publikationen ihrer Mitglieder für den Analysezeitraum von 2011 bis 2020 analog zu den Verfahren der Studien von Klusmeyer et al. (2011) und Schmidt-Hertha & Müller (2020) über die FIS Bildung Literaturdatenbank. Die Sektion BWP der DGfE hatte im März 2022 486 Mitglieder. Aufgenommen in die Publikationsanalyse wird die Gruppe der 205 zu diesem Zeitpunkt mindestens promovierten Mitglieder der Sektion, da davon auszugehen ist, dass diese für einen signifikanten Zeitraum Angehörige der Sektion und entsprechend in die Kommunikationsgemeinschaft eingebunden sind oder waren. Für alle 205 mindestens promovierten Mitglieder der Sektion BWP konnten insgesamt 5.322 Beiträge identifiziert werden. Nach der Bereinigung des Datensatzes, u. a. um Dubletten, weil bspw. Söll und Klusmeyer gemeinsam publizieren, steht final ein Datensatz mit 4.147 Beiträgen für die Auswertungen zur Verfügung. Der Datensatz enthält u. a. folgende Angaben: Publikationsart (Monographie, Sammelwerk, Sammelwerksbeitrag, Zeitschriftenaufsatz), Erscheinungsjahr, Autor:innen, Verlag, Titel, Abstract, Schlagwörter, Sprache und zusätzlich bei Sammelwerken Herausgebende und Titel sowie bei Zeitschriften Titel, Jahrgang und Heft.

Die Analyse der berufs- und wirtschaftspädagogischen Publikationen erfolgt entlang der **formalen und sozialen Perspektive** in deskriptiver Absicht. Unter Rückgriff auf die Studie von Klusmeyer et al. (2011) werden forschungsleitende Thesen formuliert, die die (vergleichende) Auswertung leiten. Berücksichtigung finden im angestrebten Vergleich auch Trends der Publikationskultur der Erziehungswissenschaft, welche Seifried (2020) aus den Datenreports Erziehungswissenschaft aus der Perspektive der BWP zusammengefasst hat. Zur Abbildung zeitlicher Entwicklungen in der hier betrachteten Dekade werden die Daten nach zwei Zeiträumen (2011 bis 2015 und 2016 bis 2020) unterteilt und mittels Chi-Quadrat-Tests auf Mittelwertunterschiede untersucht.

Um die **inhaltliche Perspektive** der berufs- und wirtschaftspädagogischen Publikationskultur aufzunehmen, also darzustellen, welche Themen in der Disziplin bearbeitet wurden, sind die Daten aus Titelangaben, Schlagworten und Abstracts einer computerlinguistischen Themenanalyse unterzogen worden.

Die Inhaltsanalysen erfolgen mittels Structural Topic Modelling (STM) (Roberts et al., 2014, 2016). Diese induktiven Verfahren ermöglichen es, Themenmodelle auf der Ebene einzelner Dokumente (hier Titel, Schlagworte und Abstracts) zu identifizieren. Dass solche Verfahren für die inhaltliche Analyse disziplinärer Kommunikation geeignet sind, zeigen Jahn et al. (2021) am Beispiel der Zeitschrift „Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online“. Der Vorteil computerlinguistischer Verfahren besteht darin, dass eine quantifizierbare und replizierbare Mehrfachcodierung großer Datenmengen erfolgt, ohne dass ex ante eine Entscheidung für einen disziplinären Kartierungsansatz – wie bspw. bei Klusmeyer (2001), Tenberg et al. (2009) oder Jahn et al. (2019) – vorgenommen werden muss.

Das STM-Verfahren ist eine Variante des unüberwachten maschinellen Lernens in der Computerlinguistik und dient dazu, bislang unbekannte Muster aus Sprachdaten zu extrahieren (vgl. Blei 2012). Der Algorithmus erzeugt Kategorien aus Textdaten auf Basis latenter semantischer Strukturen (als Topics), indem statistisch auffällige Muster von Wortkombinationen aufgedeckt werden (vgl. Goldenstein & Poschmann 2019a, b; Hannigan et al. 2019; Mohr & Bogdanov 2013). So stehen in der semantischen Struktur der Beiträge bspw. Wörter wie „Übergang“, „Berufsorientierung“, „Berufswahl“, „Benachteiligter“ und „Berufsvorbereitung“ wiederkehrend in einer relativen Nähe zueinander. Dieses Topic kann dann interpretativ mit einem Label versehen werden, in diesem Fall z. B. „Berufsorientierung, Übergangssystem und Benachteiligtenförderung“. Über einzelne Beiträge mit hoher Themenladung erfolgt dann eine Validierung des Labels.

Zu beachten ist, dass es sich bei dem generierten Korpus nur um einen Ausschnitt des publizierten, disziplinären Wissens handelt (s. Stichprobe). Zudem stellen die verwendeten Abstracts sowie die Schlagwörter eine starke inhaltliche Reduktion des vollständigen Inhalts von Publikationen dar. Anzuführen ist auch, dass nur für 72,7 Prozent der Beiträge Abstracts vorliegen, sodass bei 27,3 Prozent lediglich die Titelangaben in die inhaltliche Analyse eingehen. Des Weiteren weisen auch die Abstracts selbst eine unterschiedliche Qualität und Granularität in der Darstellung auf. Insofern haben die computerlinguistisch generierten thematischen Strukturen (Themenmodelle) innerhalb dieses Korpusen einen explorativen Charakter. Allerdings erlaubt die Analyse⁴ durchaus, anhand der identifizierten Themen Entwicklungen der Disziplin nachzuzeichnen. In Tabelle 1 werden Topics bzw. Wortlisten, Labels und dominante Beiträge exemplarisch veranschaulicht.

4 Vor der eigentlichen Analyse wurden die englischen Titel und Abstracts mittels des Programms DeepL ins Deutsche übersetzt, um eine einheitliche Datenbasis für die computerlinguistischen Analysen vorliegen zu haben. Weiterhin wurden die Daten bereinigt, bspw. durch die Löschung aller Pünktchen und Zahlen, ebenso wie 527 Stoppwörter (und, oder, der, die, das ...), die im Hinblick auf die Fragestellung inhaltlich irrelevant sind.

Tab. 1: Beispiele für Topics, Labels und dominante Beiträge

Topic (Wortlisten)	Label	Dominante Beiträge (Beispiele)
übergang, berufsorientierung, schule, berufsausbildung, ausbildung, jugendlicher, beruf, jugendlichen, jugendliche, berufswahl, Übergangssystem, berufliche, soziale, Übergänge, berufsvorbereitung, ...	Topic 1: Berufsorientierung, Übergangssystem und Benachteiligtenförderung	DOK_204: „Zur Komplexität und Empirie des Übergangssystems. Erfassung und Analyse des Übergangssystems in der Region Osnabrück.“ (60 %) DOK_373: „Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.“ (73 %)
weiterbildung, erwachsenenbildung, wissenschaftliche, österreich, lesekompetenz, fortbildung, professionalisierung, aus-, betriebliche, bildung, kontext, deutschland, wissenschaft, befunde, forschung, berufliche, ...	Topic 8: Erwachsenen- und Weiterbildung	DOK_81: „Vom Add-on zum Strategieelement – Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsstrategie der Lifelong-Learning University.“ (62 %) DOK_785: „Beruflichbetriebliche Weiterbildung.“ (95 %)
lehrerbildung, lehrerausbildung, lehrer, praxis, professionalisierung, fachdidaktik, erziehungswissenschaft, forschung, deutschland, universität, praxisbezug, grundbildung, lehramt, pädagogik, lehramtsstudium, ...	Topic 18: Lehrkräftebildung	DOK_789: „Aktuelle Stellung und Konzept der Allgemeinen Didaktik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (85 %) DOK_912: „Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung. Interdisziplinäre Perspektiven.“ (89 %)
medien, digitale, digitalisierung, e-learning, digitalen, virtuelle, learning, nutzung, digitaler, medieneinsatz, medienkompetenz, einsatz, internet, lernen, web, ...	Topic 25: Digitalisierung und Medien	DOK_1022: „Didaktik 4.0 – Entwicklung und Erprobung von Lernsituationen im Kontext digitalisierter Arbeitsprozesse.“ (60 %) DOK_2089: „Digitale Lernräume an Hochschulen schaffen. E-Learning-Strategien und Institutionalisierungsaspekte“ (68 %)
pflege, gesundheit, pflegeberuf, entscheidend, ausbildung, professionalisierung, gesundheitswesen, berufsausbildung, beruflichen, Altenpflege, gesundheits-, pflegepädagogik, lehrerbildung, akademisierung, gesundheitsberuf, ...	Topic 26: Gesundheit und Pflege	DOK_686: „Qualifikationsmix in der stationären Krankenpflege.“ (89 %) DOK_4588: Berufsfeldanalyse für eine generalistische Pflegeausbildung. Ausgewählte Ergebnisse am Beispiel des Forschungsschwerpunktes „Konflikte.“ (92 %)

Quelle: eigene Darstellung

3. Publikationskultur der Sektion BWP von 2011 bis 2020

3.1 Formale und soziale Perspektiven

Die formale Dimension der Publikationskultur der mindestens promovierten Mitglieder der Sektion BWP kann auf Basis der Veröffentlichungen aus der FIS Bildung Literaturdatenbank über die Publikationsarten und -sprachen sowie über die disziplinären Publikationsorgane der Zeitschriften umrissen werden. Im Hinblick auf die soziale Dimension lässt sich die Einzel- und Mehrautor:innenschaft analysieren.

3.1.1 *Publikationsarten*

Tabelle 2 zeigt die prozentuale Verteilung der 4.147 Veröffentlichungen in Bezug auf die Publikationsarten Monographie, Sammelwerk, Sammelwerksbeitrag und Zeitschriftenaufsatz.

Klusmeyer et al. (2011) zeigten, dass Monographien (19,6 %) und Sammelwerksbeiträge (40,3 %) in quantitativer Hinsicht im Vergleich zu Zeitschriftenaufsätzen (40,0 %) eine bedeutende – insgesamt dominante – Rolle in der Publikationskultur der BWP zwischen 1990 und 2009 spielten. Ein klarer Trend zu mehr Veröffentlichungen in Zeitschriften war damals noch nicht erkennbar.

Vor diesem Hintergrund wird die These abgeleitet, dass Sammelwerksbeiträge und Monographien in der Publikationskultur der BWP immer noch eine dominante Bedeutung aufweisen (T1a). Im Hinblick auf die in der Erziehungswissenschaft und in der BWP steigende Bedeutung von Zeitschriftenbeiträgen (Seifried 2020) wird allerdings davon ausgegangen, dass der Anteil an Zeitschriftenaufsätzen im Vergleich zu anderen Publikationsarten im betrachteten Zeitraum steigt (T1b).

Die Erhebung der neueren Publikationen von Mitgliedern der Sektion BWP widerlegt These T1a. In Monographien (15,3 %), Sammelwerken (9,7 %) und Sammelwerksbeiträgen (19,5 %) erscheinen insgesamt nur noch knapp 45 % der Veröffentlichungen, während in Zeitschriften gut 55 % der Beiträge publiziert werden. Im Zeitverlauf zeigt sich, dass die Bedeutung von Zeitschriftenbeiträgen in der BWP zuletzt weiter zugenommen hat. Der Anteil an Monographien (-2,6 %), Sammelwerken (0,2 %) und Sammelwerksbeiträgen (-3,6 %) an den Publikationen sinkt bzw. stagniert zwischen 2011 bis 2015 und 2016 bis 2020, während der Anteil an Zeitschriftenbeiträgen (6,0 %) steigt. Die Unterschiede zwischen den Teildekaden sind dabei signifikant (Chi-

Quadrat(3) = 18.091, $p < .001$), wenngleich der Zusammenhang nicht sehr stark ausgeprägt ist (Cramers $V = .066$). Somit hat sich These T1b bewährt.

Tab. 2: Publikationsarten

Publikations- art (in %)	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2011- 2015	2016- 2020	Σ
Monographie	16,5	15,1	16,4	15,3	19,0	13,3	13,1	15,2	12,6	15,3	16,4	13,8	15,3
Sammelwerk	7,9	11,9	9,3	8,0	10,8	9,1	8,7	9,6	10,6	11,3	9,6	9,8	9,7
Sammelwerks- beitrag	22,1	23,6	22,6	16,1	20,2	16,6	19,2	17,3	17,0	17,3	21,1	17,5	19,5
Zeitschriften- aufsatz	53,5	49,4	51,8	60,6	50,0	61,0	59,0	57,9	59,8	56,0	52,9	58,9	55,5
Σ	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Datensatz: 4.147 Publikationen der (min. promovierten) Mitglieder der Sektion BWP der DGfE zwischen 2011-2020; Datenquelle: FIS. $N(2011-2015) = 2.329$, $N(2016-2020) = 1.818$. Quelle: eigene Darstellung

3.1.2 Publikationssprachen

Die Sprache der Publikationen wurde in 3.886 Datensätzen in den Kategorien Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch und Multilingual erfasst (siehe Tabelle 3).

Sowohl die Studie von Klusmeyer et al. (2011) als auch die Daten aus der Erziehungswissenschaft (vgl. Seifried 2020) zeigen die herausragende Bedeutung der deutschen Sprache in berufs- und wirtschaftspädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen auf. Mit 96,5 % (vgl. Klusmeyer et al. 2011) bzw. ca. 70 % (vgl. Seifried 2020) dominiert diese deutlich. Dabei weisen beide Untersuchungen leichte Tendenzen hin zu stärkeren Publikationstätigkeiten in anderen Sprachen aus. Es wird vermutet, dass Deutsch nach wie vor eine hohe Bedeutung in den Publikationen der Sektion BWP besitzt (T2a), sich dabei aber leichte Entwicklungen hin zu stärker internationalen Veröffentlichungen, insbesondere in englischer Sprache, zeigen (T2b).

Mit 84,6 % der Veröffentlichungen in deutscher Sprache überwiegt diese weiterhin deutlich. In Englisch erschienen 13,9 % der Beiträge, 1,6 % der Publikationen wurden auf Französisch, Italienisch oder multilingual veröffentlicht. Während der Anteil an deutschsprachigen Publikationen der BWP zwischen den betrachteten Teildekaden um knapp 5 Prozentpunkte sank (-4,9 %), stieg der Anteil englischsprachiger Veröffentlichungen umgekehrt um gut 5 Prozentpunkte (5,5 %). Die Unterschiede zwischen den Zeiträumen sind dabei signifikant (Chi-Quadrat(4) = 29.22, $p < .001$; Cramers $V = .079$). Damit haben sich die Thesen T2a und T2b ebenfalls bewährt.

Tab. 3: Publikationssprachen

Sprache (in %)	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2011- 2015	2016- 2020	Σ
Deutsch	92,4	81,9	88,9	88,1	82,4	83,3	80,1	84,6	81,8	79,3	86,8	81,9	84,6
Englisch	5,8	16,3	9,8	10,5	14,7	16,0	19,1	14,8	16,2	18,3	11,4	16,9	13,9
Französisch	0,2	0,0	0,3	0,3	0,5	0,2	0,3	0,3	0,3	0,7	0,2	0,3	0,3
Italienisch	0,0	0,0	0,0	0,3	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1
Multilingual	1,6	1,8	1,0	0,8	2,0	0,5	0,5	0,3	1,7	1,7	1,5	0,9	1,2
Σ	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Datensatz: 4.147 Publikationen der (min. promovierten) Mitglieder der Sektion BWP der DGfE zwischen 2011-2020; Datenquelle: FIS. Angabe der Publikationssprache N = 3.886; N(2011-2015) = 2.113; N(2016-2020) = 1.773. Quelle: eigene Darstellung

3.1.3 Zeitschriften als Publikationsorgane der BWP

Die Auswertung der Publikationsart zeigt, dass Zeitschriften für die Publikationskultur der BWP mittlerweile eine leicht dominante Bedeutung aufweisen. Auf Basis der Studienergebnisse von Klusmeyer et al. (2011) wird davon ausgegangen, dass die Zeitschriftenveröffentlichungen der Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen durch eine hohe Dichte gekennzeichnet sind, d. h., sich auf wenige Publikationsorgane konzentrieren (T3). Zwischen 1990 bis 2009 wurden 2.564 Veröffentlichungen in 374 Zeitschriften publiziert, wovon 36,1 % (926) in fünf Zeitschriften erschienen.

Tab. 4: Zeitschriften als Publikationsorgane

Nr.	Zeitschrift (in %)	2011- 2015	2016- 2020	Σ	Σ (kum.)
1	Berufsbildung: Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dialog	16,1	12,1	14,2	14,2
2	Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik	10,5	11,3	10,9	25,1
3	Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online	8,4	7,8	8,1	33,1
4	Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)	9,8	6,1	8,1	41,2
5	Die berufsbildende Schule	2,7	2,7	2,7	43,9
6	Wirtschaft & Erziehung	2,9	0,4	1,7	45,7
7	Weiterbildung	1,9	1,2	1,6	47,2
8	Zeitschrift für Weiterbildungsforschung	1,9	0,7	1,3	48,6
9	Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)	1,7	0,7	1,2	49,8
10	Zeitschrift für Pädagogik	1,2	1,1	1,2	51,0
11	Journal of Technical Education	1,1	1,1	1,1	52,0
12	Journal of Vocational Education and Training	1,0	1,2	1,1	53,1
13	Empirische Pädagogik	1,1	1,0	1,0	54,2

Nr.	Zeitschrift (in %)	2011- 2015	2016- 2020	Σ	Σ (kum.)
14	Zeitschrift für Erziehungswissenschaft	0,7	1,3	1,0	55,2
15	Vocations and Learning	0,6	1,3	0,9	56,1
16	Zeitschrift für Hochschulentwicklung	1,5	0,2	0,9	57,0
17	Magazin Erwachsenenbildung.at	0,8	0,8	0,8	57,8
18	Bildung und Beruf	0,0	1,7	0,8	58,6
19	Hessische Blätter für Volksbildung	0,8	0,7	0,8	59,4
20	Journal of Education and Work	0,6	0,9	0,8	60,2
21	Int. Journal for Research in Vocational Education and Training	0,2	1,4	0,7	60,9
22	Transfer: Berufsbildung in Forschung und Praxis	0,0	1,6	0,7	61,6
23	Unterrichtswissenschaft	0,6	0,7	0,7	62,3
24	Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (BzL)	0,3	1,0	0,7	63,0
25	Die deutsche Schule	0,6	0,6	0,6	63,6
26	Die österreichische Volkshochschule	0,6	0,6	0,6	64,2
27	DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung	0,8	0,4	0,6	64,8
28	Haushalt in Bildung & Forschung	0,7	0,5	0,6	65,4
29	Zeitschrift für Heilpädagogik	0,4	0,8	0,6	66,0
30	Bildung und Erziehung	0,2	1,0	0,6	66,6
...					
337	Zeitschrift für Personalforschung	0,1	0,0	0,0	100
Σ		100	100	100	100

Datensatz: 4.147 Publikationen der (min. promovierten) Mitglieder der Sektion BWP der DGfE zwischen 2011-2020; Datenquelle: FIS. Darunter: 2.303 Artikel in 337 verschiedenen Zeitschriften. Quelle: eigene Darstellung

Aus Tabelle 4 geht hervor, dass im Zeitraum von 2011 bis 2020 insgesamt 43,9 % (1.011) der 2.303 Artikel in fünf der insgesamt 337 Zeitschriften erschienen sind. Die hohe Dichte der berufs- und wirtschaftspädagogischen Zeitschriftenlandschaft wird in Abbildung 1 visualisiert. T3 wird durch diese Daten bestätigt. Quantitativ sind die Zeitschriften

1. berufsbildung: Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog (14,2 %),
2. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (10,9 %),
3. Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online (8,1 %),
4. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) (8,1 %) und
5. Die berufsbildende Schule⁵ (2,7 %)

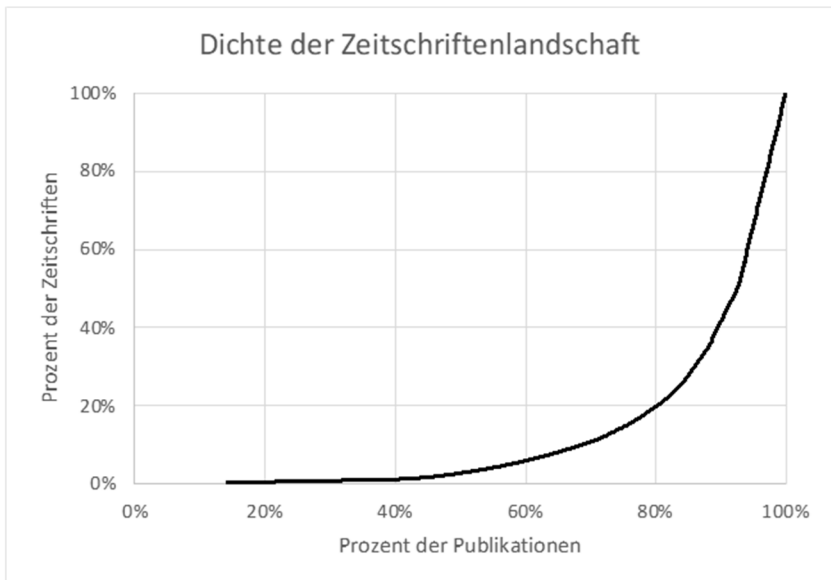
5 Die Zeitschrift „Die berufsbildende Schule“ erschien bis April 2018 und wird seitdem mit dem Titel „Bildung und Beruf“ veröffentlicht. Unter dem neuen Titel wurden 0,8 % der Zeitschriftenbeiträge publiziert, sodass sich die relative Bedeutung

am bedeutsamsten. Im Vergleich zur Basisstudie ergaben sich dabei nur wenige quantitative Änderungen:

1. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (11,5 %),
2. berufsbildung: Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog (10,0 %),
3. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) (5,9 %),
4. Die berufsbildende Schule (5,5 %) und
5. Weiterbildung (3,2 %) (Klusmeyer et al. 2011).

Stärkere Veränderungen ergaben sich hinsichtlich der Publikationen von Sektionsmitgliedern in englischsprachigen Zeitschriften. Während von 1990 bis 2009 am häufigsten in „Lifelong learning in Europe“ (6; 0,2 %), „Paedagogica historica“ (6; 0,2 %) und „Oxford review of education“ (2; 0,1 %) veröffentlicht wurde, entfallen von 2011 bis 2020 auf das „Journal of Technical Education“ (25; 1,1 %), „Journal of Vocational Education and Training“ (25; 1,1 %) und „Vocations and Learning“ (21; 0,9 %) die meisten englischsprachigen Publikationen.

Abb. 1: Dichte der Zeitschriftenlandschaft



Quelle: eigene Darstellung

dieser Zeitschrift in Summe zwar etwas erhöht, jedoch an der o. g. Rangfolge keine Änderung ergibt.

3.1.4 Einzel- und Mehrautor:innenschaft

Neben der Publikationsart und -sprache sowie der Zeitschrift als Publikationsorgan wurde ermittelt, wie viele Autor:innen jeweils an den untersuchten Veröffentlichungen mitgearbeitet haben. Während die Einzelautor:innenschaft bei der Beurteilung der Reputation von Wissenschaftler:innen einen Indikator für deren alleinige Kompetenz bildet, eigenständig wissenschaftlich arbeiten zu können, steht die Mehrautor:innenschaft für moderne Forschungsstrategien, mit deren Hilfe in Forscher:innengruppen gemeinsam, über einen längeren Zeitraum und ggf. international an fokussierten Fragestellungen gearbeitet wird (Klumschey et al. 2011; Seifried 2020). Diese Analysedimension rekurriert somit auf soziale Aspekte der Publikationskultur. In den 1990er und 2000er Jahren dominierten in der BWP noch Alleinautor:innenschaften: Knapp zwei Drittel der Veröffentlichungen (64,6 %) wurden von Einzelautor:innen und gut ein Drittel (35,4 %) von Autor:innenkollektiven veröffentlicht. Jedoch zeichnete sich bereits hier eine tendenzielle Zunahme von Mehrautor:innenschaften ab (Klumschey et al. 2011). Vor diesem Hintergrund wird die These formuliert, dass die Alleinautor:innenschaft in der BWP noch eine dominante Bedeutung aufweist (T3a), sich aber der Trend hin zur Mehrautor:innenschaft verstärkt (T3b).

Tab. 5: Anzahl der Autor:innen von Publikationen

Autor:innen (in %)	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2011-2015	2016-2020	Σ
Alleinautor:innen	40,1	38,1	38,1	39,4	33,8	34,8	36,4	29,8	28,2	30,7	38,0	32,2	35,5
Kooperativ	59,9	61,9	61,9	60,6	66,2	65,2	63,6	70,2	71,8	69,3	62,0	67,8	64,5
Anzahl der Autor:innen	1	40,1	38,1	38,1	39,4	33,8	34,8	36,4	29,8	28,2	30,7	38,0	35,5
	2	32,9	28,4	32,3	37,7	27,5	26,2	28,5	28,7	29,9	28,3	31,7	30,2
	3	11,2	15,3	13,7	13,6	16,7	18,0	16,2	20,8	19,0	19,7	14,0	16,0
	4	5,5	5,6	6,6	4,6	6,8	7,7	7,2	10,8	9,5	9,3	5,8	7,1
	5	3,1	2,8	2,2	2,4	4,5	5,4	4,6	3,8	6,4	3,7	3,0	4,8
	> 5	7,2	9,7	7,1	2,2	10,8	7,9	7,2	6,1	7,0	8,3	7,5	7,4
Σ		100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Datensatz: 4.147 Publikationen der (min. promovierten) Mitglieder der Sektion BWP der DGfE zwischen 2011-2020; Datenquelle: FIS. Anm.: Bei Sammelwerken wurden die Herausgeber:innen zu Autor:innen umcodiert. Es liegen Publikationen mit bis zu 73 Autor:innen vor. Quelle: eigene Darstellung

Aus Tabelle 5 geht die Anzahl der Autor:innen hervor, die an Publikationen von Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen mitgearbeitet haben. Insgesamt zeigt sich, dass die Alleinautor:innenschaft (35,5 %) die Mehrautor:innenschaft (64,5 %) nicht mehr dominiert. Das Verhältnis zwischen Einzel- und Kollektivautor:innenschaft hat sich zwischen den Zeiträumen 1991 bis 2009

und 2011 bis 2020 vollständig umgekehrt. Die Betrachtung der Teildekaden 2011 bis 2015 und 2016 bis 2020 zeigt, dass Veröffentlichungen einzelner Autor:innen zurückgehen, während die mehrerer Autor:innen weiter an Bedeutung gewinnen. T3a ist somit widerlegt. T3b hat sich bewährt. Im Datensatz finden sich Publikationen, für die bis zu 73 Autor:innen aufgelistet werden. Allerdings wird aus Tabelle 5 ersichtlich, dass ein Großteil der kollektiven Veröffentlichungen von zwei bis vier Autor:innen publiziert werden (53,3 %). 11,2 % der Publikationen stammen von fünf und mehr Autor:innen.

3.2 Inhaltliche Perspektiven

Die Erkenntnisse zu inhaltlichen Perspektiven der Publikationskultur der Sektion BWP basieren auf der oben beschriebenen computerlinguistischen Themenanalyse. Die Anzahl der Themen (k) muss bei der Analyse ex ante vorgegeben werden. Zielführend ist es, verschiedene Modelle ($k = 10, \dots, 50$) zu bilden, zu interpretieren und zu validieren. Auf Basis der Intentionen der Studie wird zunächst die Anzahl festgelegt. Die Absicht ist hierbei, einen differenzierten, gleichwohl fassbaren Überblick über die Themenvielfalt der Disziplin zu erhalten. Außerdem werden die Modelle inhaltlich interpretativ geprüft, u. a. aufgrund von Plausibilitätsüberlegungen der Forschenden, um ein Modell zu identifizieren, das anschlussfähig an fachliche Interpretationen ist. Im konkreten Fall fiel die konsensuale Entscheidung der Autoren auf ein Modell mit 24 Topics.

Jedes Dokument sowie der gesamte Korpus der Untersuchung setzen sich in der Folge aus 24 Themen zusammen, wobei die Stärke, mit der jeder Beitrag durch die verschiedenen Topics geprägt wird, quantifiziert ist. Tabelle 6 stellt die Datenstruktur exemplarisch anhand von drei Beiträgen dar. So setzt sich das Abstract zu einem Beitrag von Jahn und Brünner (2012) mit dem Titel „Ausbildungsreife als Thema der öffentlichen Berichterstattung“ vor allem aus den identifizierten Themen „Berufsorientierung, Übergangssystem und Benachteiligtenförderung“ (46,7 %), „Empirische Forschung“ (26,9 %) und „Arbeits- und Qualifikationsforschung“ (5,8 %) sowie partiell weiteren Themen zusammen. Das Abstract von Jahn (2016) zum Beitrag „Vertragslösungen und Besetzungsschwierigkeiten. Reaktionen ostdeutscher Betriebe auf veränderte Marktbedingungen“ wird hingegen dominiert von den Topics „Arbeits- und Qualifikationsforschung“ (44,7 %) sowie „Berufsorientierung, Übergangssystem und Benachteiligtenförderung“ (26,1 %). Weiterhin finden sich im Abstract Hinweise auf „Empirische Forschung“ (6,9 %), „Wissen und Überzeugungen“ (5,1 %) sowie die „Qualität der betrieblichen Ausbildung“ (4,0 %). Das Abstract zum Artikel „Lehrer- und schülerzentrierte Prozessstrukturen kaufmännischen Unterrichts – Ergebnisse einer Beobachtungsstu-

die“ von Jahn und Götzl (2014) wiederum besteht nahezu ausschließlich aus dem Topic „Unterricht und Didaktik an berufsbildenden Schulen“ (87,8 %) und bezieht sich zudem auf „Empirische Forschung“ (7,4 %).

Tab. 6: Exemplarische Zuordnung von Veröffentlichungen zu Labels

Nr.	Label	Jahn & Brünner (2012)	Jahn (2016)	Jahn & Götzl (2014)
1	Berufsorientierung, Übergangssystem und Benachteiligtenförderung	46,7	26,1	0,2
2	Kompetenzforschung	0,8	2,0	1,1
3	Arbeits- und Qualifikationsforschung	5,8	44,7	0,0
4	Messung kognitiver Merkmale	0,4	0,1	0,5
5	Wissen und Überzeugungen	0,4	5,1	0,7
6	Unterricht und Didaktik an berufsbildenden Schulen	0,7	0,8	87,8
7	Berufsbildung im DACH-Raum	3,9	1,2	0,1
8	Erwachsenen- und Weiterbildung	0,2	0,5	0,1
9	Informelles Lernen	0,6	1,2	0,2
10	Berufs- und Bildungsberatung	0,4	0,5	0,0
11	Durchlässigkeit im Bildungssystem	1,7	1,0	0,1
12	Organisationspädagogik	0,3	0,3	0,1
13	(Facetten der) Berufs- und Wirtschaftspädagogik	0,7	0,9	0,3
14	Qualität der betrieblichen Ausbildung	1,3	4,0	0,2
15	(Historische) Entwicklungen im Berufsbildungssystem	1,7	2,9	0,2
16	Lehrkräftebildung	0,1	0,1	0,3
17	Entrepreneurship Education	0,3	0,1	0,0
18	Heterogenität, Inklusion und Integration	0,7	0,4	0,4
19	Hochschuldidaktik	0,6	0,2	0,1
20	Internationale Berufsbildungsforschung	0,1	0,1	0,0
21	Internationale Schulleistungsvergleiche	0,3	0,2	0,0
22	Digitalisierung und Medien	0,2	0,4	0,2
23	Gesundheit und Pflege	5,3	0,4	0,0
24	Empirische Forschung	26,9	6,9	7,4

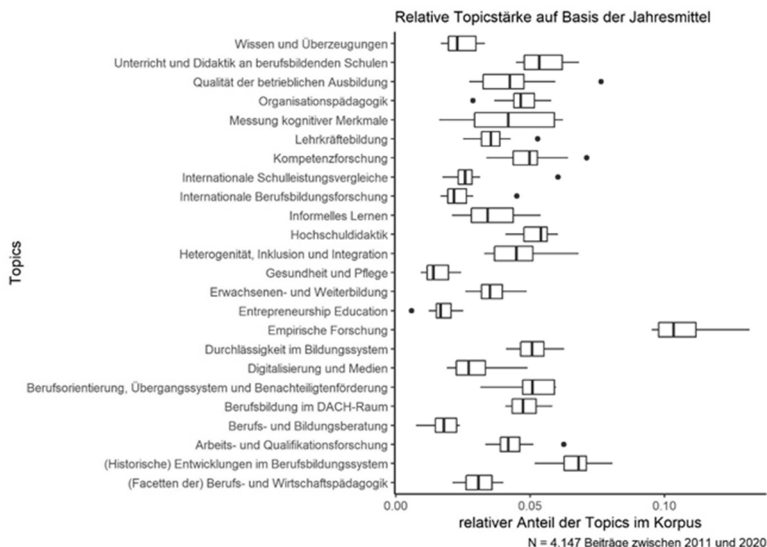
Quelle: eigene Darstellung

Entsprechend der in Kapitel 2 vorgestellten Vorgehensweise erfolgt die Validierung des Modells und der Topic-Label über jene Beiträge, die besonders stark von einzelnen Themen dominiert werden (siehe Tabelle 1). Die Analyse ergab neben zahlreichen eindeutig inhaltlich orientierten Themen auch Topics, die auf empirische Forschung, empirische Ergebnisse bzw. empirisches Arbei-

ten hinweisen, ohne einen inhaltlichen Bezug aufzuweisen. Diese drei Topics basieren zwar – und deshalb werden sie als unterschiedliche Topics identifiziert – auf wiederkehrenden semantischen Strukturen, die sie von den anderen Themen unterscheiden. Sie signalisieren aber alle, dass die Beiträge der Mitglieder der Disziplin v. a. auch empirische Themen beinhalten. Aufgrund der fehlenden inhaltlichen Bezüge fassen wir die drei Topics zur Vereinfachung zusammen zu einem Thema „Empirische Forschung“, dessen Beiträge bzw. Abstracts das Korpus über die zehn Jahre hinweg auch sehr stabil prägen ($M = 10,6\%$, $SD = 1,04\%$, $Min = 9,5\%$, $Max = 13,2\%$) (siehe Abbildung 2). Zudem finden sich auch in anderen Topics Empiriebezüge, dann aber sehr viel stärker inhaltsgebunden (z. B. „Messung kognitiver Merkmale“, „Kompetenzforschung“, „Internationale Schulleistungsvergleiche“).

Abbildung 2 zeigt die Verteilung der Themen im Gesamtkorpus. Neben dem o. g. Topic „Empirische Forschung“, welches den größten relativen Anteil im Korpus aufweist, befasst sich die BWP bzw. befassen sich die Mitglieder der Sektion BWP erkennbar u. a. mit Fragen der (historischen) Entwicklung im Berufsbildungssystem, dem Unterricht und der Didaktik an berufsbildenden Schulen, der Messung kognitiver Merkmale, der Berufsorientierung, dem Übergangssystem und der Benachteiligtenförderung oder hochschuldidaktischen Fragestellungen, um nur einige zu nennen. Seltener, aber dennoch systematisch bedeutsam, werden die Themen „Entrepreneurship Education“ sowie „Berufs- und Bildungsberatung“ thematisiert.

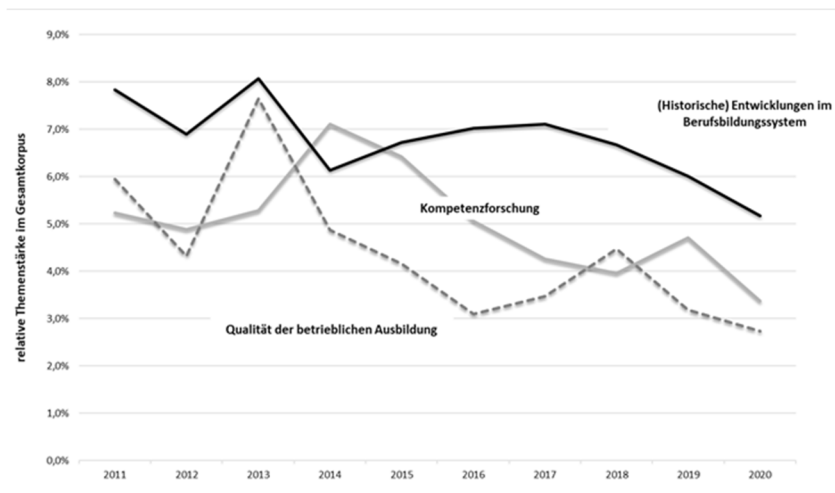
Abb. 2: Verteilung der Topics im Gesamtkorpus der Publikationen



Quelle: eigene Darstellung

Durch die Betrachtung der Teildenkaden 2011 bis 2015 und 2016 bis 2020 lassen sich thematische Konjunkturen identifizieren. Hier ist jedoch bei der Interpretation darauf zu achten, dass die relative Sichtbarkeit der Topics in Abstracts und Titeln abgebildet wird, die lediglich Quantitäten widerspiegeln. Das heißt z. B., dass eine Abnahme der relativen Sichtbarkeit einzelner mit einer quantitativen Zunahme anderer Themen korrespondiert. Es geht also um Verschiebungen der Sichtbarkeit oder Aufmerksamkeit im Diskurs. So ist bspw. zu erkennen, dass in den Abstracts ein relativer Rückgang des Themas „Qualität in der betrieblichen Ausbildung“ oder auch der „Kompetenzforschung“ deutlich wird. Zudem werden tendenziell ebenfalls rückläufig historische Entwicklungen im Berufsbildungssystem thematisiert (siehe Abb. 3).

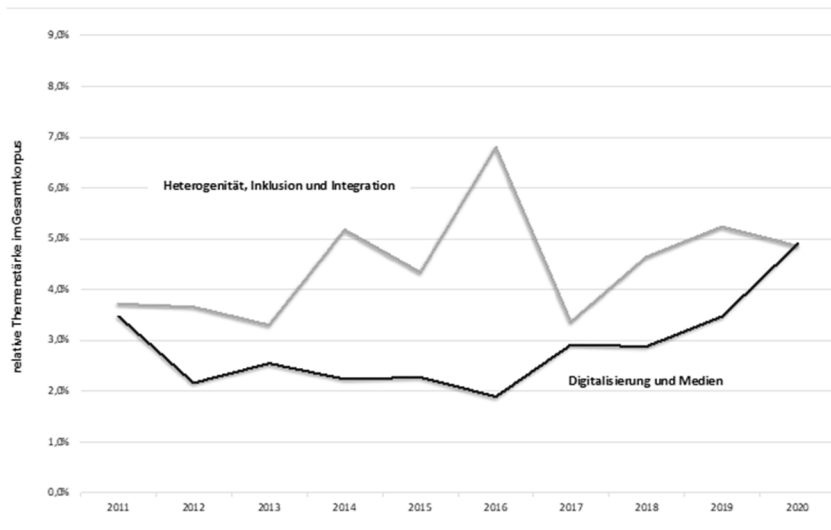
Abb. 3: Entwicklung der Stärken der Topics 2, 14 und 15 im Zeitverlauf



Quelle: eigene Darstellung

Andererseits gibt es Themen, die deutlicher an relativer Sichtbarkeit gewinnen. Dazu gehören Themen wie „Heterogenität, Inklusion und Integration“ oder „Digitalisierung und Medien“, die im betrachteten Zeitraum eine hohe bildungspolitische Bedeutsamkeit aufwiesen.

Abb. 4: Entwicklung der Stärken der Topics 4, 18 und 22 im Zeitverlauf



Quelle: eigene Darstellung

4. Fazit, Limitationen und Ausblick

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen Veränderungen der Publikationskultur der Mitglieder der Sektion BWP der DGfE in den letzten Dekaden auf. Dargelegt werden konnten Entwicklungen in formalen, sozialen und inhaltlichen Publikationsbereichen. Die Daten deuten einen Wandel weg von der Dominanz von Monographien und Sammelwerksbeiträgen an, die fast ausschließlich in deutscher Sprache und häufig in Einzelautor:innenschaft verfasst wurden. Zeitschriftenbeiträge, vermehrt geschrieben in englischer Sprache sowie in Autor:innenkollektiven, verzeichnen einen Aufwärtstrend.

Der Blick in die Zeitschriftenlandschaft zeigt allerdings, dass trotz einer gewissen Dichte der Veröffentlichungen insgesamt eine große Vielfalt an entsprechenden Publikationsorganen genutzt wird. Zudem weisen die häufig frequentierten Zeitschriften international etablierte Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsmechanismen, bspw. transparente Reviewverfahren, zumindest noch nicht explizit aus. Insofern gewinnen zwar Fachzeitschriften für die Disziplin an Bedeutung. Der Anteil an Veröffentlichungen in national und insbesondere international gerankten Journals ist jedoch noch eher gering. Darüber hinaus bieten Monographien, Sammelwerke und Sammelwerksbeiträge, in de-

nen nach wie vor ein bedeutender Teil der Veröffentlichungen der BWP erscheinen, hohe wissenschaftliche Freiheitsgrade. Es kann argumentiert werden, dass diese Vielfalt an Publikationsorganen die Ausdifferenzierung der Disziplin BWP widerspiegelt.

Die inhaltliche Perspektive der berufs- und wirtschaftspädagogischen Publikationskultur verweist auf eine hohe Bedeutung empirischer Forschungszugänge. Zentrale Gegenstandsbereiche sind zudem die „(historische) Entwicklung im Berufsbildungssystem“, „Unterricht und Didaktik an berufsbildenden Schulen“, die „Messung kognitiver Merkmale“ sowie die „Berufsorientierung, das Übergangssystem und die Benachteiligtenförderung“. Darüber hinaus stieg zuletzt die relative Sichtbarkeit der Topics „Heterogenität, Inklusion und Integration“ sowie „Digitalisierung und Medien“.

Insgesamt liefern die Daten Indizien dafür, dass sich die Publikationskultur der BWP bzw. der Mitglieder der Sektion BWP in Richtung empirischer und internationaler Forschungsarbeiten entwickelt. Damit einher geht die Erhöhung der Sichtbarkeit und der Reputation der Disziplin im Wissenschaftssystem.

Bei der Interpretation der vorliegenden Untersuchungsergebnisse sind die Limitationen der Datenerhebung und -auswertung zu beachten. Auf Basis der FIS Bildung Literaturdatenbank können Publikationen standardisiert erhoben werden. Dieses Verfahren hat sich in der Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum etabliert (vgl. Klusmeyer et al. 2011; Schmidt-Hertha & Müller 2020). Allerdings weisen Dees und Botte (2010) sowie Schmidt-Hertha und Müller (2020) darauf hin, dass Erfassungsprobleme in der Datenbank zu deutlichen Untererfassungen führen, insbesondere bei nicht deutschsprachigen Publikationen. Dees und Botte (2010) zeigen beispielhaft anhand ausgewählter erziehungswissenschaftlicher Institutionen, dass deren Veröffentlichungen nur circa zur Hälfte in der FIS Bildung Literaturdatenbank aufgenommen sind. Diese Einschränkung wird durch einen selbst durchgeführten Vergleich der Publikationsverzeichnisse von 25 mindestens promovierten Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen mit den ermittelten Veröffentlichungen aus der Datenbank bestätigt.⁶ Es konnte nur ein Übereinstimmungsgrad von knapp 40 Prozent ermittelt werden.⁷ Somit ist bei der Auslegung entsprechender Untersu-

6 Die so durchgeführte Erfassung des Publikationsoutputs wird allerdings durch fehlende Standards bei der Zusammenstellung der Publikationsverzeichnisse deutlich erschwert.

7 Weitere Erfassungsprobleme der FIS Bildung Literaturdatenbank beschreiben Schmidt-Hertha und Müller (2020) und werden im Einzelfall auch vom Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) bzw. Fachinformationsdienst (FID) Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung bestätigt. So bestehen bspw. Erfassungsschwierigkeiten bei den Beiträgen in Sammelwerken, da nicht alle Dokumentationspartner der FIS Bildung Literaturdatenbank die Metadaten von Sammelwerksaufsätzen gesichert zuliefern.

chungsergebnisse eine gewisse Vorsicht geboten (zusammenfassend Seifried 2020).

Mit der Analyse der vorliegenden Daten kann die Publikationskultur der Disziplin BWP skizziert werden. Um ein feineres Bild zu zeichnen, wären weitere formale Perspektiven (bspw. Reviewprozesse, Publikationsorientierungen [wissenschaftsorientiert, praxisorientiert] oder Open-Access-Zugriffsmöglichkeiten), soziale Perspektiven (bspw. Altersgruppen-, Teildisziplin- oder Schulenzugehörigkeiten, Zitationsanalysen zur Offenlegung publikationsbezogener Feinstrukturen) sowie inhaltliche Perspektiven (bspw. differenzierte Analyse der Beiträge in den Topics) einzubeziehen.

Um die zusammengetragenen Indizien und Schlussfolgerungen weiter zu prüfen und ein detaillierteres Bild der Publikationskultur der BWP zu zeichnen, ist vertiefte Forschung notwendig. Schließlich gilt es, die Diskussion um die disziplinäre (Publikations-)Entwicklung, insbesondere im Hinblick auf die Qualitätsentwicklung und -sicherung von Forschung, kritisch und konstruktiv weiterzuführen. Dazu möchte diese Studie anregen.

Literatur

- 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*, 9(16), 1–22.
- Blei, D. M. (2012). Probabilistic topic models. *Communications of the ACM*, 55(4), 77–84.
- Dees, W. & Botte, A. (2010). Innovative bibliometrische Verfahren zur kontinuierlichen Beobachtung der sozial-wissenschaftlichen Forschungsproduktion. Frankfurt am Main: DIPF.
- DFG (2022). Wissenschaftliches Publizieren als Grundlage und Gestaltungsfeld der Wissenschaftsbewertung. Herausforderungen und Handlungsfelder. Positionspapier. Online: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6538163> (12.02.2024).
- Goldenstein, J. & Poschmann, P. (2019a). Analyzing meaning in big data: performing a map analysis using grammatical parsing and topic modeling. *Sociological Methodology*, 49(1), 83–131.
- Goldenstein, J. & Poschmann, P. (2019b). Rejoinder: a quest for transparent and reproducible text-mining methodologies in computational social science. *Sociological Methodology*, 49(1), 144–151.
- Goller, M., Rausch, A. & Abele, S. (2018). Berufs- und wirtschaftspädagogische Buchreihen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114(3), 499–515.
- Hannigan, T. R., Haans, R. F. J., Vakili, K., Tchaljian, H. & Glaser, V. L. (2019). Topic modeling in management research: rendering new theory from textual data. *Academy of Management Annals*, 13(2), 586–632.

- Jahn, R. W. (2016). Vertragslösungen und Besetzungsschwierigkeiten – Reaktionen ostdeutscher Betriebe auf veränderte Marktbedingungen. *Berufsbildung: Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dialog*, 70(157), 9–12.
- Jahn, R. W. & Brünner, K. (2012). Ausbildungsreife als Thema der öffentlichen Berichterstattung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 41(4), 53–57.
- Jahn, R. W., Borkowski, T. P. & Götzl, M. (2019). Strukturelle und inhaltliche Entwicklung der ZBW in den Jahren 2000–2016. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115(4), 644–673.
- Jahn, R. W., Goldenstein, J. & Götzl, M. (2021). Computerlinguistische Verfahren zur Vermessung wissenschaftsdisziplinärer Kommunikation. Eine exemplarische Studie über die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(5), 1253–1278.
- Jahn, R. W. & Götzl, M. (2014). Lehrer- und schülerzentrierte Prozessstrukturen kaufmännischen Unterrichts – Ergebnisse einer Beobachtungsstudie. *Wirtschaft & Erziehung*, 66(4), 127–133.
- 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“ (Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik). Oldenburg: Universität Oldenburg.
- 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.
- Mohr, J. W. & Bogdanov, P. (2013). Introduction topic models: what they are and why they matter. *Poetics*, 41(6), 545–569.
- Roberts, M. E., Stewart, B. M., Tingley, D., Lucas, C., Leder-Luis, J., Gadarian, S. K., Albertson, B. & Rand, D. G. (2014). Structural Topic Models for Open-Ended Survey Responses. *American Journal of Political Science*, 58(5), 1064–1082.
- Roberts, M. E., Stewart, B. M. & Airoldi, E. M. (2016). A Model of Text for Experimentation in the Social Sciences. *Journal of the American Statistical Association*, 111(515), 988–1003.
- Schmidt-Hertha, B. & Müller, M. (2020). Forschung und Publikationskulturen. In H. J. Abs, H. Kuper & R. Martini (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020* (S. 147–170). Verlag Barbara Budrich.
- Schriewer, J. & Keiner, E. (1993). Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In J. Schriewer; E. Keiner & C. Charle (Hrsg.), *Sozialer Raum und akademische Kulturen. Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*. (S. 277–341). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag (Komparatistische Bibliothek; 3).
- 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.
- Söll, M., Reinisch, H. J. & Klusmeyer, J. (2014). Publikation und Reputation. Eine Studie zum Rezeptions- und Publikationsverhalten von wissenschaftlich tätigen Be-

- rufs- und Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110(4), 505–528.
- Steib, C. & Jahn, R. W. (2020). Einführungen in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Analyse der Entstehung von Lehrbüchern im Kontext der Institutionalisierung der Disziplin. In M. Götzl & F. Kaiser (Hrsg.), *Historische Berufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik* (S. 93–112). Detmold: Eusl.
- Taubert, N. & Weingart, P. (2016). Wandel des wissenschaftlichen Publizierens – eine Heuristik zur Analyse rezenter Wandlungsprozesse. In P. Weingart & N. Taubert (Hrsg.), *Wissenschaftliches Publizieren. Zwischen Digitalisierung, Leistungsmessung, Ökonomisierung und medialer Beobachtung* (S. 3–38). Berlin: DeGruyter.
- Tenberg, R., Eder, A. & Sterrenberg, K. (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.

Beruf revisited. Zu Krise und Zukunft eines „einheimischen Begriffs“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Katrin Kraus

Beruf gilt als Kernbegriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und seine Weiterentwicklung ist eines der Schlüsselthemen der beruflichen Bildung (vgl. Bellmann et al. 2021). Entsprechend intensiv wird seit je her um das Verständnis des Berufsbegriffs gerungen, wobei die Intensität der Auseinandersetzung mit diesem Begriff Schwankungen unterliegt und Büchter feststellt, dass „Diskussionen um Beruf und Beruflichkeit dann intensiver geführt worden [sind, kk], wenn Formen und Funktionen des Berufs fraglich wurden“ (Büchter 2021, S. 185). Die jüngste Phase einer intensiven Diskussion um Beruf und Beruflichkeit hat sich entwickelt, als der Berufsbegriff im ausgehenden 20. Jahrhundert mit Beginn der Transformation der Industriegesellschaft fraglich wurde. Diese Diskussion um Krise und Zukunft des Berufs wird für den vorliegenden Beitrag zum Ausgangspunkt genommen, um rund 25 Jahre später – und damit rund 50 Jahre nach der Gründung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – zu analysieren, wie der Berufsbegriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik heute gefasst werden kann. Der Beitrag zielt darauf, Beruf als einen „einheimischen Begriff“ im Kontext der Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Disziplin zu verstehen.

Die Argumentation für den Beruf als „einheimischen Begriff“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik stützt sich auf die zunächst von Johann Friedrich Herbart in seinem klassischen Text zur allgemeinen Pädagogik¹ begründete und bis heute rezipierte Bedeutung von „einheimischen Begriffen“ für die Disziplinentwicklung. Diese theoretische Rahmung erfolgt im ersten Abschnitt des Beitrags (1). Im zweiten Abschnitt wird mit der bereits erwähnten Diskussion um Krise und Zukunft des Berufs im ausgehenden 20. Jahrhundert die Ausgangslage für die darauffolgende Rekonstruktion des Berufsbegriffs rekapituliert (2). Die im dritten Abschnitt präsentierten Befunde zum Berufsbegriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik beruhen auf einer Analyse konsolidierender Publikationen der Disziplin im Zeitraum 1992-2022 (3). Dieses disziplinäre Begriffsverständnis wird im letzten Abschnitt verdichtet, in dem Beruf

1 Herbart, Johann Friedrich (1806/1971): „Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“. Bochum: Kamp.

als „einheimischer Begriff“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik herausgearbeitet und seine Bedeutung vor dem Hintergrund der Disziplinentwicklung reflektiert wird (4).

1. Der Berufsbegriff und die erziehungswissenschaftliche Teildisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik

„Einheimische Begriffe“ sind für die Entwicklung von wissenschaftlichen Disziplinen zentral (vgl. Coriand & Schotte 2014), denn nur mit diesen Begriffen kann man sich unter Wissenschaftler:innen über den gemeinsamen Gegenstand und mit ihm verbundene Phänomene präzise verständigen (vgl. Schlömerkemper 2014). Dieses grundlegende Verständnis der Bedeutung einheimischer Begriffe geht auf Johann Friedrich Herbarts Grundlegung der Allgemeinen Pädagogik Anfang des 19. Jahrhunderts zurück. Er betonte: Wollte sich die Pädagogik als gleichberechtigte Wissenschaft neben der Philosophie und Psychologie etablieren, müsse sie „sich so genau als möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen und ein selbständiges Denken kultivieren“ (Herbart 1806/1971, S. 34). Die Bestimmung der zentralen Begriffe und dadurch ein eigenständiger wissenschaftlicher Zugang zu dem damit bezeichneten Phänomen macht Herbart zufolge erst eine eigenständige Wissenschaft aus. Mit dem Topos der „einheimischen Begriffe“ hat er einen wichtigen Bezugspunkt für die Erziehungswissenschaft und ihre disziplinäre Entwicklung geschaffen, auch wenn Prange (2014) darauf hinweist, dass Herbart selbst diesen eingängigen Begriff der „einheimischen Begriffe“ in seinen späteren Schriften zum Beispiel durch „Hauptbegriffe“ (S. 15) ersetzt hat.

Herbarts Forderung nach „einheimischen Begriffen“ formuliert für die „Allgemeine Pädagogik“ die Aufgabe, innerhalb der eigenen Disziplin ein geteiltes Verständnis von zentralen Begriffen ihres Gegenstandsbereich zu erarbeiten. Erst ein solches Verständnis könne diese Disziplin in ihrer Auseinandersetzung mit ihren Gegenständen von anderen unterscheiden und damit auch die Zugehörigkeit der Wissenschaftler:innen zu dieser Disziplin stiften. Es geht also bei den „einheimischen Begriffen“ nicht darum, exklusive Wortschöpfungen zu kreieren oder die Verwendung bestimmter Begriffe im lexikalischen Sinne für sich zu beanspruchen. Vielmehr steht die theoretische Arbeit im Zentrum, mit der wichtige Begriffe und darüber der Gegenstandsbereich der Disziplin zu bestimmen und eine damit verbundene Sichtweise auf den Gegenstand und die leitenden Erkenntnisinteressen zu klären sind. Diese kommen im disziplin-spezifischen Verständnis des Begriffs zum Ausdruck. Daher kann auch der Beruf als erziehungswissenschaftlicher Grundbegriff und „ein-

heimischer Begriff“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gelten, auch wenn er zugleich zum interdisziplinären Vokabular der deutschsprachigen Wissenschaft gehört. Es kommt vielmehr darauf an, ihn von Seiten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in spezifischer Weise zu bestimmen.

Beim Berufsbegriff handelt es zweifelsohne um einen „Hauptbegriff“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der in der gesamten Entwicklung dieser Disziplin eine entscheidende Rolle gespielt hat. Als erziehungswissenschaftlicher Begriff wurde er insbesondere von den Klassikern der Berufsbildungstheorie Anfang des 20. Jahrhunderts geprägt (vgl. Gonon et al. 2010). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik konstituierte sich in dieser Phase über die Klärung des Berufsbegriffs, der dadurch gemeinsamer Bezugspunkt dieser Teildisziplin wird und eine wissenschaftliche Verständigung über die Ausdifferenzierung in unterschiedliche Einzelberufe, Berufsfelder und -richtungen hinweg ermöglicht. Insofern steht die Arbeit am Berufsbegriff für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik immer im Kontext der Disziplinentwicklung.

Vor diesem Hintergrund sind zwei Phänomene bemerkenswert. Zum einen hat man sich – in den Worten von Andreas Schelten (2000) – in der Disziplin bisher unter anderem deshalb auf den Berufsbegriff verständigt, weil es „keinen angemesseneren Begriff“ (S. 30) gibt. Dazu passt, dass bereits Blankertz dem Berufsbegriff „Fragwürdigkeit bei gleichzeitiger Unersetzbarkeit“ (1969, S. 23) attestierte. Der zentrale Begriff der Disziplin wird also von ihr selbst grundsätzlich zur Disposition gestellt, was eine permanente Vergewisserung um den Berufsbegriff als konstitutives Moment der Disziplin mit sich bringt. Zum anderen fällt das in der Einleitung bereits angesprochene Phänomen der Krisendiagnose als „Begleiterscheinung“ des Berufsbegriffs auf. Da der Beruf auch für die Arbeitswelt ein grundlegendes Strukturprinzip darstellt, gerät er im Kontext von gesellschaftlich-ökonomischen Transformationsprozessen ebenfalls in die Kritik, was wiederum in die Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hineinwirkt, die sich in der Folge in einer intensivierten Diskussion wieder mit ihrem – stets unsicheren Hauptbegriff – beschäftigt.

Sowohl innerdisziplinär und als auch strukturell wird der Berufsbegriff somit wiederkehrend infrage gestellt, was trotz der Zentralität des Berufs im Rahmen der „beruflichen Ordnung“ (Kraus 2007) zu einer unsicheren Position des Berufsbegriffs führt. Aufgrund seiner zentralen Bedeutung für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist seine Infragestellung unmittelbar mit der Entwicklung dieser Disziplin verbunden. In der wiederkehrenden diskursiven Versicherung um die Bedeutung des Berufsbegriffs findet somit auch eine wiederkehrende Vergewisserung um die Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik statt.

2. Die Diskussion um Krise und Zukunft des Berufs im ausgehenden 20. Jahrhundert

Eine Kritik am Beruf ist nicht neu, sondern begleitet diesen Begriff seit je her (vgl. Rosendahl & Wahle 2016). Äußerungen der „Kritik am Beruf, insbesondere an seiner Überkommenheit, lassen sich seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nachweisen“ (Büchter 2021, S. 185). Im ausgehenden 20. Jahrhundert hat sich die Kritik am Beruf und die Auseinandersetzung mit seiner Zukunftsfähigkeit in einer Phase intensiver Auseinandersetzung als Diagnose einer „Krise des Berufs“ zeitweise stark verdichtet. Funktionalität und Wert des Berufs wurden ausgehend von einer Auseinandersetzung mit der Transformation der Industriegesellschaft und den gesellschaftlichen Veränderungen im Zuge der Individualisierung in Frage gestellt. Es ging dabei nicht um einen Anpassungsbedarf auf der Ebene einzelner Berufe, sondern die Form des Berufs selbst wurde grundlegend in Frage gestellt. In den 1990er Jahren wurde im Zuge der damaligen Diskussion um die „Zukunft der Arbeit“ auch die „Zukunft des Berufs“ verhandelt. Für beide stand im Raum, dass es für sie angesichts der Transformation der Industriegesellschaft keine Zukunft mehr gäbe und die „Berufsgesellschaft“ (Fürstenberg 2000) des „Rheinischen Kapitalismus“ (Hoffmann 2006) zu einem Ende gekommen wäre.

Auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurde die Diskussion um Krise und Zukunft des Berufs intensiv und kontrovers geführt (vgl. Büchter 2021, Kraus 2006, Rosendahl & Wahle 2016). Einerseits wurden dabei innerhalb der Disziplin die Argumente aufgenommen, die angesichts der Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft eine berufsförmige Organisation von Arbeit als nicht mehr zeitgemäß beurteilten und daher nach Alternativen zum Berufsbegriff suchten. Andererseits wurde die Berufsförmigkeit von Arbeit, die im Berufsbegriff zum Ausdruck kommt, als Errungenschaft gesehen, die es angesichts ihrer Bedeutung für Menschen, Gesellschaft und Bildung – gerade in Zeiten der Transformation – zu erhalten gelte.

Mit den beiden polarisierten Positionen zwischen „Entberuflichung“ und „neuer Beruflichkeit“ (Kutscha 1992) kann die damalige Debatte als eine echte Krise des Berufs verstanden werden; denn der Begriff der Krise impliziert „zugespitzte Alternativen, die keine Revision mehr zuließen: Erfolg oder Scheitern, Recht oder Unrecht, Leben oder Tod, schließlich Heil oder Verdammnis“ (Koselleck 2021, S. 204). In seiner begriffsgeschichtlichen Abhandlung zur Krise stellt Reinhard Koselleck fest, dass der Begriff der Krise immer dann Verwendung findet, wenn es um „endgültige Alternativen [geht, kk], über die ein angemessenes Urteil gefällt werden mußte, deren alternativer Vollzug aber auch in der jeweiligen Sache selbst, um die es ging, angelegt war.“ (Koselleck 2021, S. 204). Die Protagonist:innen der Diskussion um die Krise des Berufs

suchten dementsprechend nach Gründen, die ein Urteil in der Frage zulassen würden, ob der Beruf für die sich abzeichnende postindustrielle Wirtschaft und Gesellschaft noch von Relevanz und orientierender Kraft sein könne oder nicht. Der Widerstreit der Positionen wurde intensiv mit Bezug zur Sache selbst ausgetragen, indem mit Evidenzen aus Entwicklungen auf verschiedenen Ebenen (Betrieb, Arbeitsmarkt, Lebenslauf) argumentiert wurde. Dabei wurden sowohl Argumente für ein Festhalten am Beruf formuliert als auch Argumente für seine Ablösung. Letztere wurden insbesondere von der arbeits- und industriesoziologischen Forschung vertreten, aber auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik formuliert, die sich ansonsten eher für eine Beibehaltung des Berufsbegriffs aussprach (vgl. Kraus 2006, S. 149–154).

Die Debatte gewann zusätzlich an Brisanz durch die in die Diskussion gebrachten Alternativen zum Beruf, wie beispielsweise Employability. Damit stand die Frage im Raum, was – mit Berufsbegriff und Disziplin – passieren würde, wenn sich ein aus der internationalen Debatte stammender und vor allem eine individuelle und arbeitsmarktbezogene Perspektive betonender Begriff möglicherweise auch im Kontext der „beruflichen Ordnung“ (Kraus 2007) durchsetzen würde. Angesichts der noch offenen Zukunft der Transformation von Arbeit und Gesellschaft wurde befürchtet, dass sich ein solcher Begriff als diskursiv anschlussfähiger erweisen könnte als der umfassendere Anspruch des Berufsbegriffs. Argumentativ abschließend entschieden wurde diese Kontroverse nicht und die Intensität der Diskussion ist mit dem Übergang ins 21. Jahrhundert wieder abgeflaut. Der Begriff „Employability“ hat zwar insbesondere im bildungs- und beschäftigungspolitischen Kontext Einzug in die deutschsprachige Diskussion gehalten, er hat aber den umfassenderen Berufsbegriff nicht abgelöst (vgl. Kraus 2006, Seifried et al. 2019).

Diese Kontroverse leitete innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine Weiterentwicklung des bis dahin weitgehend industriell geprägten Verständnisses des Berufsbegriffs ein. Mit Beruflichkeit wurden im Kontext der Diskussion um die Transformation der Industriegesellschaft stärker die hinter der Berufsform von Arbeit liegenden Prinzipien als die bisherigen Strukturen beruflicher Ausbildung betont (vgl. u. a. Kutscha 1992). Dazu gehört ein umfassender inhaltlicher Anspruch und eine Orientierung der Berufsbildung an übergeordneten Zieldimensionen sowie die Beteiligung verschiedener Akteure an der politischen Gestaltung auf den unterschiedlichen Ebenen und an den unterschiedlichen Lernorten der beruflichen Bildung. Betont wird dabei auch die Wissensdimension von Beruflichkeit sowie die Prozessorientierung und das beständige „Problemlösen“ in der Fachlichkeit des Berufs.

Zeitgleich zur Hinwendung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Entwicklung eines Verständnisses postindustrieller Beruflichkeit fanden Veränderungen der Institutionen der beruflichen Aus- und Weiterbildung statt. Dieser Wandel wird u. a. von Büchter (2021, S. 192) im Rückblick als ein Erstarken von „individueller Beruflichkeit“ im Unterschied zu der bereits etab-

lierten „institutionellen Beruflichkeit“ analysiert. Sie plädiert angesichts der damit einhergehenden Verschiebungen von Verantwortung auf die individuelle Ebene dafür, dass „anstelle eines deterministischen und unpolitischen Markt- und Beschäftigungsverständnisses im Kontext von Beruflichkeit der politischen Dimension und dem Aspekt sozialer Verantwortung des Berufs mehr Platz eingeräumt werden und der Bildungsauftrag um die Befähigung zur kritischen Reflexion der Individualisierung von Beruflichkeit ergänzt werden“ (Büchter 2021, S. 194) müsse. Ein solcher Anspruch braucht eine intensivere Bemühung um die Berufsbildungstheorie, damit im doppelten Regulativ der Berufsbildung (vgl. Kraus 2009b) neben dem funktionalen Regulativ der Vorbereitung auf Arbeitsmarkt und Beschäftigung auch das ideelle Regulativ einer Orientierung an Subjekt und Bildung sowie die politische Dimension in der Diskussion um die künftige Entwicklung der Berufsbildung angemessen zur Geltung kommen. Dass die Auseinandersetzung mit der Berufsbildungstheorie aktuell wieder an Bedeutung gewinnt, zeigt beispielsweise die 2023 erschienene Spezial-Ausgabe der Zeitschrift Berufs- und Wirtschaftspädagogik online zu diesem Thema.²

Vor dem Hintergrund dieser intensiven und kontroversen Debatten zu Beruf und Beruflichkeit stellt sich die Frage, auf welchen Konsens im Verständnis des Berufsbegriffs sich die Disziplin dabei bezieht. Diese Frage war Ausgangspunkt der im folgenden Abschnitt präsentierten Untersuchung zum Berufsverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Kontext dieser Debatte zu Krise und Zukunft des Berufs am Ende des 20. Jahrhunderts.

3. Der Berufsbegriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Analyse im Zeitraum 1992-2022

Der zentrale Stellenwert des Berufs und die im ausgehenden 20. Jahrhundert intensive Debatte um seinen künftigen Stellenwert spiegelt sich auch im Schrifttum der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wider. In einer Analyse zum Verständnis des Berufsbegriffs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik konnten im Übergang vom 20. zum 21. Jahrhundert (Zeitraum 1992-2004) insgesamt 19 Werke respektive Einträge in sogenannten konsolidierenden Publikationen ausgewertet werden, die sich einer Bestimmung des Begriffs „Beruf“ widmeten. Als konsolidierende Publikationen werden für diese Analyse Ausführungen zum Berufsbegriff in Hand- oder Wörterbüchern sowie Einführungen verstanden, die in verdichteter Weise die Diskussion und den Stand der Disziplin

2 <https://www.bwpat.de/ausgabe/spezial19>

zu ihrem Kernbegriff zugänglich machen (vgl. Kraus 2006, S. 154–188)³. Die analysierten Darstellungen wurden von verschiedenen Autor:innen verfasst und setzen unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte, sie bemühen sich aber gemäß der Ausrichtung dieser Publikationen alle darum, das Berufsverständnis in einer disziplinär anschlussfähigen und hinreichend breiten Weise darzustellen. Die Ergebnisse einer ersten Analyse⁴ zum disziplinären Begriffsverständnis wurden für die vorliegende Publikation mit fünf zwischenzeitlich erschienenen neueren Werken mit vergleichbarer Ausrichtung⁵ validiert. In die folgenden Ausführungen zum Berufsbegriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurden somit insgesamt 24 konsolidierende Publikationen aus dem Zeitraum 1992–2022 aufgenommen. Entlang von fünf zentralen Linien im disziplinären Verständnis des Berufsbegriffs werden die Ergebnisse dieser Analyse im Folgenden dargestellt (3.1–3.5).

3.1 Der Beruf als spezifische Form von Arbeit

Die Konturen des Berufsbegriffs in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik werden in den konsolidierenden Publikationen zunächst darüber sichtbar gemacht, dass der Beruf von verwandten Begriffen abgehoben wird. Dabei stellt das Begriffspaar *Arbeit und Berufe* einen zentralen Referenzpunkt dar. Beruf wird als spezifische Kulturform verstanden, die sich historisch – sozusagen im „Prozess der Zivilisation“ (Elias 2010) – aus der Arbeit als Existenzsicherung entwickelt hat. Als kultivierte Form von Arbeit und der gesellschaftlichen Reproduktion von Arbeitskraft wird die berufsförmige Arbeit gegenüber dem weiten Feld existenzsichernder Arbeit (und anderen Formen der gesellschaftlichen

-
- 3 In die Analyse waren folgende Werke einbezogen: Arnold et al. 1995, 1998; Benner 1996; Blankertz et al. 1995a, 1995b; Böhm 2000; Georg et al. 1995; Harney 1999, 2004; Huisinga & Lisop 1999; Kell 1996; Kutscha 1995; Lenzen & Mollenhauer 1995; Rebmann et al. 2003; Schaub & Zenke 2000; Schelten 2000; Schmiel & Sommer 1992; Sloane et al. 1998; Stratmann 1995.
 - 4 Die Darstellung der in FN1 genannten Werke erfolgt teilweise zusammengefasst. Eine umfassendere Darstellung der Inhalte sowie Erläuterungen zum Vorgehen, der Auswahl der einbezogenen Werke und eine ausführliche Dokumentation der Erarbeitung sind nachzulesen in Kraus (2006 S. 154–188).
 - 5 In diese Überprüfung mit neueren Entwicklungen wurden einbezogen: das Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Nickolaus et al. 2010) mit dem Beitrag (Büchter & Meyer 2010) sowie das Handwörterbuch Erziehungswissenschaft (Andresen et al. 2009) mit dem Beitrag (Kraus 2009a), die Einführung in die Berufspädagogik (Arnold et al. 2016) sowie die Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Wilbers 2022) und der Eintrag „Berufe“ (Witthaus 2016) im Lexikon Berufsbildung (Pahl 2016).

Reproduktion von Arbeitskraft) abgegrenzt (vgl. u. a. Büchter & Meyer 2010, S. 323; Harney 2004).

Der Kultivierungsprozess dieser spezifischen Form von Arbeit vollzog sich zum einen über die Entwicklung der entsprechenden Tätigkeiten. Zum anderen war die systematische Anreicherung individueller Arbeitskraft entscheidend. Die Etablierung dieser besonderen Form von Arbeit vollzog sich über die Verbindung von individueller Arbeitskraft mit fachlicher und persönlicher Bildung sowie über ihre Einbindung in Aushandlungs- und Anerkennungsverhältnissen mit überbetrieblicher, gesellschaftlich-politischer Öffentlichkeit (vgl. Harney 2004). Historisch sollte die Berufsbildung mit ihrem pädagogischen Anspruch ein „bildendes Gegengewicht“ (Kraus 2009a, S. 64) zu den Anforderungen industrieller Arbeit schaffen. Aktuell erfolgt die Abgrenzung zwischen dem Beruf als einer umfassenden, qualifizierten und sinnstiftenden Tätigkeit gegenüber einer einfachen Tätigkeit, die in erster Linie direkten betrieblichen Anforderungen entspricht, bei der die Bedeutung der Erwerbsfunktion dominant ist und die ohne spezialisierte Vorbereitung ausgeübt werden kann.

Aus dieser ersten zentralen Linie in der Begriffsbestimmung ergibt sich folgende Darstellung zum Berufsverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Abb. 1).

Abb.1: Abhebung des Berufsbegriffs von einem allgemeinen Verständnis von Arbeit



3.2 Beruf zwischen Berufung und Tätigkeitsbündel

Die zweite Abhebung zur Konturierung des Berufsbegriffs erfolgt in den untersuchten Publikationen im Schnittfeld zu zwei prominenten Referenzen, nämlich die auf Martin Luther zurückgeführte Berufung im religiösen Sinne

und die sozio-strukturelle Bedeutung vom Beruf als Tätigkeitsbündel, wie sie von Max Weber verstanden wird. Dabei zeigt sich jeweils die besondere Form einer zugleich anknüpfenden wie abgrenzenden Bezugnahme auf beide Referenzen, da einerseits deren inhaltliche Bedeutungen aufgenommen werden, zugleich aber betont wird, dass sie für das aktuelle Begriffsverständnis unzureichend seien.

Diese aufgreifend-abgrenzende Bezugnahme erfolgt zum einen auf das aus dem Mittelalter stammende Verständnis des Rufes respektive der göttlichen Berufung zu einer Tätigkeit, das mit der Bibelübersetzung von Martin Luther aufgekommen ist. Der Beruf habe zwar auch im 20. Jahrhundert noch eine transzendente Bedeutung, diese habe sich aber im Laufe der Zeit säkularisiert. Im aktuellen Begriffsverständnis ist sie in Bedeutungsfacetten wie dem Streben nach „Befriedigung, Selbsterfüllung, Vervollkommenung, Bewährung und nützlicher Leistung“ (Schmiel & Sommer, 1992, S. 22) oder „Selbstverwirklichung“ (Büchter & Meyer 2010, S. 323) erhalten geblieben ist (vgl. auch Harney 1999).

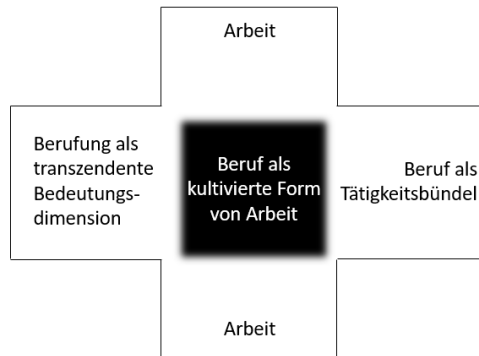
Zum anderen wird aufgreifend-abgrenzend auf die struktursoziologische Definition Bezug genommen (vgl. z. B. Georg et al. 1995, S. 45) und dabei teilweise explizit auf die kanonische Berufsdefinition von Max Weber referenziert (u. a. Arnold et al. 1998, 2016; Böhm 2000). In diesem Zusammenhang wird betont, dass der Beruf für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht auf ein definiertes Bündel an Tätigkeiten, darauf bezogenen Qualifikationen und daraus resultierenden Erwerbschancen reduziert werden könne, auch wenn diese drei Aspekte im berufspädagogischen Verständnis ebenfalls wichtig seien. Schmiel & Sommer (1992) unterscheiden in diesem Zusammenhang beispielsweise die „Berufssituation mit den berufsspezifischen Tätigkeits- und sozialen Anforderungen und der jeweiligen ökonomisch-gesellschaftlichen Komponente“ (S. 22) und das „Berufsverständnis als dem subjektiven Element“ (ebd.). Arnold, Gonon & Müller weisen in ähnlicher Weise darauf hin, dass mit dem Beruf verbundene „Sinnstiftungen weit über die nüchterne Ausübung einer Tätigkeit auf dem Arbeitsmarkt zur Sicherung der materiellen Existenz hinausreichen“ (Arnold et al. 2016, S. 79).

Das Berufsverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bestimmt berufliche Arbeit somit über zwei aufnehmend-abgrenzenden Bezugnahmen auf bekannte und etablierte Bedeutungen im begrifflichen Kontext von Beruf. Diese spezifische Form der Bezugnahme öffnet den Raum zwischen diesen beiden Verständnissen für ein eigenes und für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik konstitutives Verständnis des Berufsbegriffs. Berufsförmige Arbeit hat transzendente und sozio-strukturelle Bedeutungsinhalte und – und das ist das Entscheidende für die disziplinäre Sichtweise – lässt sich weder auf das eine noch auf das andere reduzieren. Die Verbindung einer sozio-strukturellen und einer immateriellen Bedeutungsdimension ist für die disziplinäre Verwendung des Berufsbegriffs in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik konstitutiv.

Sie verbindet damit auch den Anspruch, in der Vorbereitung auf eine berufliche Arbeit fachliche mit bildungsbezogenen Anteilen zu integrieren.

Diese zweite Linie in der Bestimmung des Berufsbegriffs durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik lässt sich als Erweiterung der ersten Graphik darstellen (vgl. Abbildung 2)

Abb. 2: Der Berufsbegriff als kultivierte Arbeit in aufnehmend-abgrenzender Bezugnahme auf transzendente Berufung und den Beruf als Tätigkeitsbündel



3.3 Die Bestimmung des Berufs über seine vielfältigen Funktionen

Der Raum, der einerseits durch die Absetzung beruflicher Arbeit von einem allgemeinen Verständnis von Arbeit entsteht, und andererseits durch den inhaltlichen Anschluss an die Verbindung einer immateriellen mit einer sozio-strukturellen Bedeutung konturiert wird, wird in den konsolidierenden Publikationen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zum Berufsbegriff mit einer dritten Bestimmungslinie inhaltlich weiter ausformuliert. Dabei werden insbesondere die vielfältigen Funktionen dieses komplexen Konstrukts ausgeführt (vgl. Sloane et al. 1998). Betont werden die je spezifischen Funktionen, die der Beruf für verschiedene Gesellschaftsbereiche hat. Als zentrale Leistung wird aber seine integrative Kraft über die verschiedenen Bereiche hinweg angesehen, in der gerade die eigenständige Bedeutung des Berufs liege (vgl. Arnold et al. 2016; Huisinga & Lisop 1999; Kraus 2009a; Rebmann et al. 2003; Schaub & Zenke 2000).

Aus Sicht der *Gesellschaft* wird dem Beruf nicht nur eine kulturelle und sozio-strukturelle Funktion zugesprochen, sondern auch eine integrative, da über den Beruf Teilhabe an gesellschaftlichen Strukturen reguliert werde, und

insbesondere im Generationenverhältnis neue Gesellschaftsmitglieder in bestehende Strukturen integriert werden. Entsprechend komme dem Beruf aus Sicht des *Individuums* eine soziale Funktion zu, die sich mit einer sinnstiftenden, bildungsbezogenen und biografiegenerierenden Funktion sowie nicht zuletzt mit der ökonomischen Funktion der Sicherung des Lebensunterhaltes und der Gewährleistung von Arbeitsmarktmobilität verbinde – dies mittlerweile auch für „diskontinuierliche Erwerbsverläufe jenseits von traditionell-kontinuierlichen beruflichen Normalbiografien“ (Büchter & Meyer 2010, S. 326). Wichtig ist im Verständnis des Berufs dabei auf der subjektiven Ebene die Verbindung der verschiedenen Funktionen, denn mit „einer nur auf individuelle Nützlichkeit ausgerichteten Einstellung“ (Schmiel & Sommer 1992, S. 24) könne eine Berufstätigkeit nicht befriedigend und sinnstiftend ausgeübt werden.

Für die *Ökonomie* wird dem Beruf eine qualifikatorische und damit produktive Funktion zugeschrieben, da er zugleich im Sinne der Passung von Aufgaben und Fähigkeiten (vgl. Arnold et al. 2016, S. 76) normierende wie auch Konflikt-regulierende Funktionen übernehme. Letztere entstehe insbesondere dadurch, dass durch den allgemeinen Bezug auf den Beruf nicht „auf individualisierende Regulationsmodi zum Ausgleich zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem“ (Büchter & Meyer 2010, S. 325) zurückgegriffen werden muss. Dem *Staat* stehe mit dem Beruf dessen ordnungspolitische Funktion zur Verfügung (vgl. Büchter & Meyer 2010, S. 324), die ihm in verschiedenen Bereichen Mitgestaltungsmöglichkeiten gibt – insbesondere durch die strukturelle Verbindung der „Selbstverwaltung der Wirtschaft“ (Harney 1999, S. 52) mit einer „Pflichtschule“ (ebd.; vgl. auch Harney 2004). Zugleich biete der Beruf dem Staat eine legitimatorische Funktion, da er über sein Agieren im Bereich der Berufsbildung für die verschiedenen Akteure wahrnehmbar wird. Die für die Gesellschaft und das Individuum wichtige integrative Funktion wird auch hier betont, kann der Staat doch über den Beruf verschiedene Akteur:innen in politische Prozesse einbinden (vgl. Benner 1996, S. 107).

Nicht zuletzt für die *Berufsbildung* werden dem Beruf in dieser Bestimmungslinie wichtige Funktionen zugesprochen, denn die Ausübung einer Berufstätigkeit setze „besondere Kenntnisse, Fertigkeiten sowie Erfahrungen“ (Georg et al. 1995, S. 45) voraus. Der Beruf habe eine konstitutive Funktion, da er der Berufsbildung in der Praxis und als Disziplin eine Grundlage und Eigenständigkeit liefere (vgl. Harney 2004), denn „Berufserziehung gibt es, seit man die Existenz von Berufen unterstellen kann“ (Kutscha 1995, S. 205). Zugleich hängen am Beruf auch pädagogische, didaktische und erzieherische Funktionen (vgl. Arnold et al. 1998, Kap. 8), die für das Selbstverständnis und die Ausgestaltung der Berufsbildung einen großen Stellenwert haben.

3.4 Beruf als dynamischer Begriff

Im Anschluss an das Verständnis vom Beruf als einem komplexen Konstrukt mit vielfältigen Funktionen für die verschiedenen Gesellschaftsbereiche lässt sich in den konsolidierenden Publikationen noch eine weitere Bestimmungslinie identifizieren, die die darin betonte Verbindung zwischen den Gesellschaftsbereichen aufgreift. Die Verflechtung der unterschiedlichen Bereiche über die verschiedenen Funktionen des Berufs führe einerseits zu seiner Stärkung und gewissen Unabhängigkeit des Berufs, gleichzeitig setze es ihn aber beständig einem Destabilisierungsrisiko aus (vgl. Harney 2004).

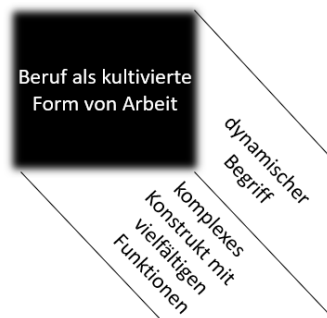
Wird – wie in eingangs dargelegter Diskussion um die Krise des Berufs – von der Gesellschaft oder der Arbeitswelt die Funktionalität des Berufs als Strukturprinzip in Frage gestellt, bezieht sich dies zwar zunächst primär auf das Strukturprinzip Beruf, kann aber auch die Kulturform Beruflichkeit als Handlungsrahmen für die Weiterentwicklung von Berufen in Frage stellen. Beruflichkeit ist somit durch die realisierte Verflechtung mit verschiedenen Bereichen einer beständigen Dynamik auf verschiedenen Ebenen ausgesetzt und muss „im Spannungsfeld der verschiedenen Dimensionen immer wieder Ausgleichsbewegungen“ (Kraus 2009a, S. 69) vollziehen.

Auf individueller Ebene ist die Vorstellung eines Berufsabschlusses, aus dem sich der weitere Lebensweg ableitet, längst der Normalität von Berufswechsel und beruflicher Weiterbildung und -entwicklung gewichen (vgl. Schaub & Zenke 2000, S. 79). Auf institutioneller Ebene vollzieht sich die Berufsentwicklung als konstanter Prozess (vgl. Kraus 2009a, S. 66 f.), z. B. auch in den Bereich beruflicher Weiterbildung hinein (vgl. Büchter & Meyer, 2010, S. 315). Auch in konzeptioneller Hinsicht ist mit der Diskussion um Beruflichkeit einiges in Bewegung geraten, was nicht nur in den neueren Werken (vgl. Arnold et al. 2016; Büchter & Meyer 2010; Kraus 2009a; Witthaus 2016), sondern bereits in den Publikationen aus den 1990er-2000er Jahren aufgenommen wurde, (vgl. z. B. Arnold et al. 1995, S. 19; Rebmann et al. 2003).

Der Beruf ist gekennzeichnet durch Kontinuität und Wandel, wobei die Kontinuität sowohl über das Strukturprinzip Beruf, wie auch insbesondere über die Kulturform Beruflichkeit realisiert wird, und der Wandel wiederum stärker über das Strukturprinzip erfolgt, aber auch in der Kulturform Beruflichkeit zum Ausdruck kommt. Die Entwicklungsdynamik nimmt Veränderungen in den verschiedenen Bereichen auf, aber „partikularen Veränderungsanforderungen wird nicht unmittelbar nachgegeben“ (Kraus 2009a, S. 70).

Die Ausführungen zum Berufsbegriff, die in den Abschnitten 3.3 und 3.4 dargelegt wurden, lassen sich ausgehend von der vorherigen Grafik als weitere Ergänzung darstellen. Der Beruf als kultivierte Form von Arbeit mit struktureller und immaterieller Bedeutung wird hierbei inhaltlich vertiefend über zwei Bestimmungslinien weiter ausformuliert (vgl. Abbildung 3)

Abb. 3: Die beiden Linien der inhaltlich vertieften Bestimmung des Berufsbegriffs



3.5 Beruf(-lichkeit) als Kulturform und Strukturelement

In den weiteren Ausführungen zum inhaltlichen Verständnis des Berufs zeigt sich die Verbindung von struktureller und immaterieller Bedeutungsdimension insbesondere in einer fünften Bestimmungslinie: Einerseits wird Beruflichkeit als Kulturform verstanden und andererseits Beruf als Strukturprinzip dargestellt. Beide Bedeutungen werden in den verschiedenen Darstellungen zum Berufsbegriff inhaltlich weiter ausformuliert (vgl. Abb. 4) Beruf(-lichkeit) als „einheimischer Begriff“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit disziplinär spezifischem Verständnis).

Das Verständnis von *Beruflichkeit als Kulturform* nimmt die im vorherigen Abschnitt rekonstruierten Aspekte auf, indem es ausgehend vom fachlichen Kern der Tätigkeiten die kulturelle Dimension von Beruflichkeit über subjektive und gesellschaftlich-soziale Aspekte bestimmt. Als „soziostrukturelle Eigenart in den deutschsprachigen Ländern“ (Arnold et al. 2016, S. 77) orientiere Beruflichkeit das Handeln und Urteilen unterschiedlicher privater wie öffentlicher und politischer Akteur:innen auf verschiedenen Ebenen dieser Gesellschaften. Berufliche Handlungskompetenz als Fähigkeit und Bereitschaft, berufliche Aufgaben ausüben zu können, wird umfassend bestimmt. Sie beinhaltet fachliche und überfachliche Aspekte der jeweiligen Tätigkeit sowie individuelle Urteilsfähigkeit in Bezug auf berufliche Aufgaben. Die Bestimmung schließt aber auch die Fähigkeit zur Mitgestaltung des organisationalen Kontextes ein, in dem diese Tätigkeiten erbracht wird. Wilbers (2022) greift in diesem Zusammenhang auf die beiden über den betrieblichen Leistungskontext hinausweisenden Begriffe „Tüchtigkeit“ und „Mündigkeit“ als Aspekte von Beruflichkeit zurück (vgl. S. 4) und Arnold, Gonon & Müller (2016) be-

tonen außerdem, dass im Beruf „neben diesen fachspezifisch-qualifikationsbezogenen Bestandteilen zusätzlich auch allgemeinbildende Elemente gebündelt“ (S. 53) werden. Durch die Einbindung der Schule in die betriebliche Ausbildung wurde die „Berufsfachlichkeit mit einer Bildungsperspektive“ (Arnold et al. 2016, S. 56) verbunden. Beruflichkeit werde generell über berufliche Praktiken sichtbar und binde Menschen somit auch in gemeinschaftliche Zusammenhänge ein (vgl. Stratmann 1995, S. 184). Sie stellt einen subjektiv bedeutsamen Aspekt der Biografie, des Lebensentwurfs und des eigenen Selbstverständnisses dar. Beruflichkeit wird in dieser Sichtweise über eine eigene und umfassende Sinn- und Bedeutungsdimension gegenüber einem breiten Verständnis von Arbeit, einzelbetrieblichen Anforderungen, der Erwerbsnotwendigkeit und einer formalen Qualifizierung abgegrenzt, wenngleich sie – wie dargelegt – gleichwohl Anteile dieser vier Dimensionen beinhaltet.

Der *Beruf als Strukturprinzip* ist in die gesellschaftliche Arbeitsteilung und Sozialstruktur der Gesellschaft eingebunden (vgl. Kell 1996; Witthaus, 2016). Als eine kultivierte Form der Arbeit braucht die Berufstätigkeit eine spezialisierte Ausbildung. Das Strukturprinzip Beruf kommt somit in den Ausführungen zum Ausbildungsberuf deutlich zum Ausdruck, mit seinen rechtlichen Grundlagen, politischen Prozessen, anerkannten Abschlüssen, definierten Anschlüssen, involvierten Akteuren und Institutionen (vgl. Benner, 1996; Sloane et al. 1998, S. 119–127). Ausbildungsberufe bilden wiederum über die inhaltlichen Bereiche und die verschiedenen Ausbildungsformen das komplexe Konstrukt beruflicher Handlungsfähigkeit mit verschiedenen Teilkompetenzen ab (vgl. Schelten 2000, S. 30 ff.). Das Strukturprinzip Beruf zeigt sich aber auch in der Bedeutung des Berufs für den Lebenslauf von Individuen, die über Berufsabschlüsse einen Arbeitsmarktzugang, definierte Anschlüsse im Bildungssystem sowie einen sozialen Status und eine Grundlage für ihre ökonomische Absicherung erhalten (vgl. Büchter & Meyer 2010, S. 324). Dieser Bedeutung auf individueller Ebene entspricht wiederum eine beruflich orientierte Arbeitsorganisation in Betrieben und ein beruflich segmentierter Arbeitsmarkt. Zum gesellschaftlichen Strukturprinzip wird der Beruf insbesondere dadurch, dass er „betriebsübergreifende Qualifikationsanforderungen“ (Arnold et al. 1998, Kap. 8) definiert, durch die der Beruf zwar auf die Anforderungen der betrieblichen Arbeitsplätze bezogen ist, aber von einzelbetrieblichen Rahmenbedingungen zu umfassenden Tätigkeitsprofilen abstrahiert (vgl. Witthaus 2016). Diese Tätigkeitsprofile bilden wiederum die Grundlage für die mit dem Berufsabschluss verbundene Arbeitsmarktmobilität von beruflich qualifizierten Beschäftigten und ihre berufsbiografischen Entwicklungsmöglichkeiten (vgl. Schelten 2000; Sloane et al. 1998, S. 127 ff.). Der Beruf wird damit zur „eigenständigen Konzeption gegenüber den spezialisierten, parzellierten und sich beständig wandelnden Qualifikationsanforderungen der Betriebe“ (Arnold et al. 2016, S. 76) und im Zuge der Institutionalisierung auch zum Gegen-

stand von Berufsbildungspolitik (vgl. Kraus 2009a). Im Beruf als Strukturprinzip kommt die Orientierung an Beruflichkeit als Kulturform zum Ausdruck.

4. Der Beruf als „einheimischer Begriff“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

4.1 Der Berufsbegriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel konsolidierender Publikationen

Ausgehend von der Analyse des Berufsverständnisses in den konsolidierenden Publikationen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im vorherigen Kapitel lässt sich der Beruf als „einheimischer Begriff“ dieser Disziplin inhaltlich zusammenfassend folgendermaßen darstellen:

Bei der Berufstätigkeit handelt sich um eine Tätigkeit, die zu *Erwerbszwecken* ausgeübt wird, also eine bestimmte Erwerbsform. Allerdings bleibt der Beruf einer Person auch dann erhalten, wenn sie diese Erwerbstätigkeit – vorübergehend oder dauerhaft – nicht ausübt. Dieser Zusatz führt zu zwei weiteren Bestimmungsmerkmalen. Ein Beruf bleibt einer Person nicht äußerlich, sondern wird zum Bestandteil ihres *Selbstverständnisses* sowie ihres Verhältnisses zur Welt und zu anderen Menschen. Er ist ein wichtiges Gestaltungselement ihrer *Bildungs- und Erwerbsbiografie* sowie ihrer *aktuellen Lebenssituation* und ihres *sozialen Status*. Eine berufliche Tätigkeit wird auf der Basis von anerkannten *Qualifikationen* ausgeübt, die als Bildungsabschluss einen dauerhaften Wert haben und berufliches Lernen über eine Institutionalisierung in organisationale und öffentlich-politische Strukturen einbinden. Gleichzeitig generiert sich die Beruflichkeit einer Tätigkeit nicht ausschließlich über die absolvierte Qualifikation, vielmehr stellen auch *Erfahrung* sowie *inkorporiertes Wissen und Können* wichtige Aspekte beruflicher Befähigung dar.

Darüber hinaus kommt einer beruflichen Ausbildung nicht nur eine über den Einzelbetrieb hinausweisende Qualifikationsfunktion zu, sondern auch ein eigener *Bildungswert*, der reflexiv respektive normativ über die konkreten Anforderungen einer betrieblichen Tätigkeit hinausgeht. Der Beruf ist mit einer eigenen *Bildungsvorstellung* verbunden. Berufliche Tätigkeiten sind ferner durch einen *fachlichen Kern* bestimmt, der sich vom Inhalt des jeweiligen Tätigkeitsbereichs ableitet und in größeren Zusammenhängen beschreibbar ist. Von diesem fachlichen Kern leitet sich gleichzeitig ein *Wertbezug* ab, der Vorstellungen einer qualitätsvollen und fachgemäßen Erbringung der jeweiligen Tätigkeit beinhaltet. Der fachliche Kern beruflicher Tätigkeit wird ergänzt

durch *überfachliche Kompetenzen* und *selbstregulative Fähigkeiten*, die zur Erbringung der Tätigkeit, beispielsweise in einem betrieblichen Kontext oder in Auftragsverhältnissen notwendig sind. Gleichzeitig orientieren sich die *organisationalen Strukturen* der (betrieblichen) Leistungserbringung fachlich-inhaltlich am Beruf.

Berufliche Tätigkeiten sind zudem eingebunden in eine *kollektiv geteilte Vorstellung von Beruflichkeit*, aus der sich auch das Identitätspotenzial des Berufs speist sowie die spezifische Ausgestaltung *beruflicher Praktiken*. Der Beruf ist Grundlage für *soziale Strukturen* und einen *verbindlichen institutionalisierten Rahmen*, zudem hat er eine wichtige *Verbindungs- und Vermittlungsfunktion*: Er verbindet Bildung und Arbeitswelt, vermittelt zwischen Individuum und Gesellschaft respektive Arbeitswelt und politische Akteure mit verschiedensten Hintergründen nehmen in Aushandlungs- und Gestaltungsprozessen darauf Bezug. Für diese verschiedenen Bereiche erfüllt der Beruf jeweils wichtige Funktionen und *vernetzt damit diese Bereiche* über die ausdifferenzierten Funktionen miteinander, was sowohl seine *Eigenständigkeit* wie seine *Dynamik* begründet. Beruf weist gegenüber anderen Gesellschaftsbereichen eine eigenständige *Sinnstruktur* und *Handlungslogik* auf, wenngleich er beispielsweise Entwicklungen in der Arbeitswelt mitvollzieht oder sich an den Strukturen des Bildungssystems ausrichtet.

4.2 Der Berufsbegriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Begriffsnetz

Das dargelegte Verständnis von Beruf in den konsolidierenden Publikationen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gleicht eher einem Begriffsnetz als einer konkreten Definition. Darin kann man eine Schwäche sehen, man kann es aber auch als Stärke auslegen: Denn ein solches Begriffsnetz vermeidet eine reduzierende Vereindeutigung und liefert die Basis, das Spezifische des Berufskonzepts in seiner Komplexität und Vielschichtigkeit zu erfassen. Über seine inhaltlichen Bestimmungen bietet ein solches Begriffsnetz zudem Orientierung für eine kritische Perspektive auf aktuelle Entwicklungen in Wissenschaft, Gesellschaft und Arbeitswelt.

Mit einem Begriffsnetz können Schnittstellen innerhalb des Bildungssystems, wie beispielsweise jene der Berufsbildung zur Hochschulbildung oder der Fachbildung zur Allgemeinbildung, ebenso thematisiert wie neuere Entwicklungen in Bildung und Arbeitswelt unter beruflichen Vorzeichen diskutiert werden. Nicht zuletzt ermöglicht es durch die Rekonstruktion von Bedeutungen und Bedeutungsverschiebungen innerhalb dieses Netzes im Laufe der Zeit oder in unterschiedlichen Diskursräumen auch eine Analyse des je kon-

kreten Verständnisses von Beruf und der damit verbundenen Aushandlungsprozesse und Veränderungen.

Die inhaltliche Fassung des Berufs im oben dargelegten Begriffsnetz ist einerseits inhaltlich distinkt, insofern darin die spezifische disziplinäre Qualität des Berufsbegriffs zum Ausdruck kommt und damit eine eigenständige disziplinäre Sichtweise auf den Gegenstand konstituiert. Andererseits ist sie beweglich genug, damit sie dem Beruf mit seiner Zweiseitigkeit zu Bildung und Erwerbstätigkeit, seinen verschiedenen Facetten und Bedeutungsebenen und der damit erforderlichen Beweglichkeit gerecht werden kann. Diese Beweglichkeit ermöglichte es dem Beruf bis anhin, als „regulatives Prinzip des Bildungs- und Beschäftigungssystems“ (Büchter 2021, S. 194) zu fungieren, das in einer reflexiven Verflechtung selbst wiederum einem „doppelten Regulativ“ (Kraus 2009b) unterliegt. Denn Berufsbildung ist einerseits einem funktionalen Regulativ mit Blick auf die Anforderungen der Arbeitswelt verpflichtet und andererseits einem ideellen Regulativ, da sie sich gleichzeitig auf eine pädagogische Leitidee gelungener persönlicher Entwicklung bezieht. Aufgrund dieses doppelten Regulativs sind funktionale Anforderungen und ideelle Ansprüche für die Berufsbildung gleichermaßen bedeutungsvoll (vgl. Kraus 2009a, S. 190 ff.).

Der Berufsbegriff repräsentiert einerseits eine spezifische Bildungsvorstellung, denn der Beruf bringt in seinen verschiedenen inhaltlichen Facetten ein dem tätigen Leben zugewandtes Verständnis von Bildung zum Ausdruck. Andererseits handelt es sich beim Beruf um eine spezifische Erwerbsform, denn er bezeichnet mit verschiedenen Dimensionen und Bedeutungen eine kultivierte Form der Ausübung einer erwerbsförmigen Tätigkeit. Auch wenn die Verbindung zwischen Bildungsvorstellung und Erwerbsform notwendigerweise „brüchig“ ist und bisweilen „Paradoxa“ erzeugt (Kutscha 1992, S. 545), gehört sie doch zum Kern des disziplinären Berufsbegriffs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Ausgehend von der relativen Autonomie des Berufsbegriffs als Bedeutungsraum mit eigener Sinnstruktur und Handlungslogik und in dieser spezifischen Ausprägung als Bildungsvorstellung und Erwerbsform handelt es sich beim Beruf um einen eigenständigen Begriff. Unabhängig von der Tatsache, dass auch andere Gesellschaftsbereiche und Disziplinen darauf Bezug nehmen, ist er somit als „einheimischer Begriff“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zentral für die Konstitution dieser Disziplin.

Die inhaltliche Fassung des Berufs als Begriffsnetz ist im Anschluss an Schlömerkemper (2014) in hohem Maße vereinbar mit dem Anspruch, ihn als einen konstituierenden Begriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu verstehen. Schlömerkemper (2014) betont in Bezug auf die Diskussion „einheimischer Begriffe“ als Beitrag zur Disziplinentwicklung, dass Disziplinentwicklung gerade nicht dadurch erfolgt, „dass man diese Begriffe und Konzepte noch einmal eindeutiger zu vertreten versucht. Es scheint mir vielmehr wichtig, diese Begriffe selbst kritisch zu reflektieren und für eine mehrdimensionale

Sicht zu öffnen“ (S. 24). Mit der vorgeschlagenen Fassung des Berufs als einem inhaltlich distinkten Begriffsnetz wird dieser mehrdimensionalen Sicht Rechnung getragen.

4.3 Der Berufsbegriff als „einheimischer“ Begriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Zentral im Verständnis des Berufsbegriffs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist die Betonung seiner Eigenständigkeit. Über die Abgrenzungslinien und die Integration der verschiedenen Gesellschaftsbereiche entsteht ein Bedeutungsraum mit einer spezifischen Handlungslogik und Sinnstruktur, der bereits in der Absetzung von Arbeit und der aufnehmend-abgrenzenden Bezugnahme auf Berufung und Tätigkeitsbündel sichtbar wird. Durch die Abgrenzungen und die relationierende Eingebundenheit entsteht ein eigener Raum für eine disziplinär eigenständige inhaltliche Bestimmung: Der Berufsbegriff bezieht sich auf Anforderungen der Arbeitswelt und ist zugleich Bezugskategorie des staatlichen Bildungssystems, er übernimmt Funktionen für Gesellschaft und Individuum, geht aber in keinem dieser Bereiche vollständig auf. Er lässt sich nicht auf einen dieser Aspekte reduzieren, sondern bildet zwischen ihnen einen eigenen Raum, für dessen inhaltliche Bestimmung keiner dieser Aspekte verzichtbar ist.

Aus dieser relationierten Eigenständigkeit des Berufs gewinnt nicht nur die Berufsbildung eine relative Autonomie, sondern auch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Teildisziplin die Möglichkeit, sich konstitutiv auf diesen Begriff zu beziehen, ohne durch eine Kritik am Beruf gleich als Disziplin in Frage gestellt zu werden. Dies wird mit dem Verständnis vom Beruf als einem „einheimischen Begriff“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, betont. Aufgegriffen wird dabei die mittlerweile in der Diskussion etablierte Dopplung von Beruf und Beruflichkeit, die hier begrifflich als Beruf(-lichkeit) zusammengeführt werden. Ausgehend von den inhaltlichen Bestimmungen im Begriffsnetz zu Beruf(-lichkeit) lässt sich dieser „einheimische Begriff“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik abstrakt folgendermaßen darstellen (vgl. Abbildung 4).

Das disziplinspezifische Verständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik von Beruf(-lichkeit) spannt sich einerseits zwischen einer gesellschaftlich-institutionellen und einer individuell-biografischen Bedeutungsdimension auf und umfasst andererseits sowohl Beruflichkeit als inneres Prinzip wie als äußere Form. In diesem Bedeutungsraum lässt sich die Mehrdimensionalität verorten, die diesem spezifischen Verständnis von Beruf(-lichkeit) eigen ist. Beruflichkeit ist ein gesellschaftliches Kulturelement und stellt einen Rahmen des Handelns verschiedener Akteure dar. Sie ist Teil des biografisch erworbenen

subjektiven Selbstverständnisses und repräsentiert eine eigene Bildungsvorstellung. Andererseits stellt Beruf ein institutionelles Strukturmuster dar, organisiert individuelle Laufbahnen und Lebenswege und stellt eine spezifische Erwerbsform dar. In Beruf(-lichkeit) als einem „einheimischen Begriff“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind diese Dimensionen untrennbar verbunden und werden daher im Berufsbegriff immer angesprochen, auch wenn in konkreten Verwendungskontexten des Begriffs eine Dimension besonders fokussiert wird.

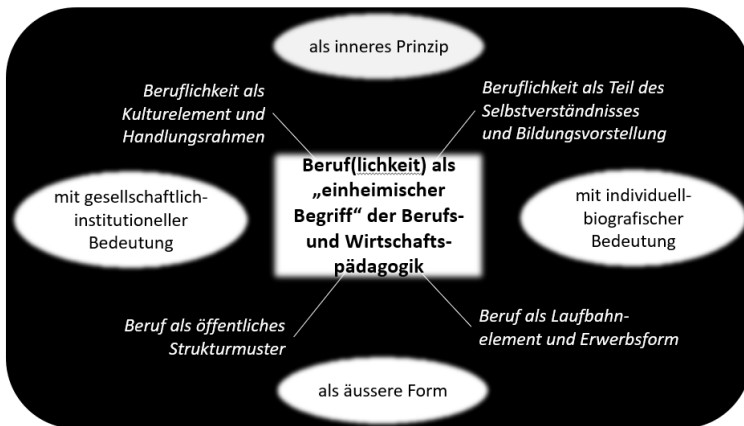


Abb. 4: Beruf(-lichkeit) als „einheimischer Begriff“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit disziplinär spezifischem Verständnis

5. Fazit – Beruf(-lichkeit) als „einheimischer Begriff“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Die Bestimmung des Berufs als einem „einheimischen Begriff“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ermöglicht es, die verschiedenen Bezüge zu relativieren und darüber die relative Autonomie des Berufsbegriffs als inneres Prinzip und äußere Form mit institutioneller wie individueller Bedeutung zu begründen. Beruf(-lichkeit) stellt damit in relativer Autonomie einen eigständigen Raum mit spezifischen Sinnstrukturen und einer eigenen Handlungslogik dar. Nicht zuletzt dürfte in dieser relativen Autonomie des Berufsbegriffs auch ein Grund dafür liegen, dass der Begriff bislang die mit ihm von jeher einhergehende Diskussion zur Krise des Berufs überstanden und seine inhaltliche

Bedeutung in Vermittlung der funktionalen Anforderungen und ideellen Ansprüche beständig weiterentwickelt hat, ohne seine spezifische Aussagekraft zu verlieren. Dies lässt sich mit einer nochmaligen Bezugnahme auf den eingangs zitierten Koselleck (2021) weiterführen: „Vielleicht besteht die Antwort auf die Krise darin, dass nach den Stabilisatoren Ausschau gehalten wird, die sich aus der langen Dauer der bisherigen“ (S. 217) Entwicklung des Berufs ableiten lassen. Hinweise auf diese Stabilisatoren und ihre inhaltliche Ausprägung gibt das Begriffsnetz zum Beruf mit seinen verschiedenen Bestimmungselementen. Diese formulieren einen Rahmen für die Weiterentwicklung des Berufsverständnisses und ermöglichen zugleich eine kritische Diskussion aktueller Entwicklungen.

Der Beruf als „einheimischer Begriff“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik befindet sich mit dieser Gleichzeitigkeit von Unbestimmbarkeit und Zentralität in guter Gesellschaft, konstatiert Schlömerkemper (2014) den pädagogischen Grundbegriffen doch generell „Vieldeutigkeit“ und „antinomische Bedeutungen“ (S. 23), die sich gerade nicht in größere Eindeutigkeit auflösen lassen, sondern eine mehrdimensionale Sicht zulassen müssen. Das genuin mehrdimensionale Verständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik von ihrem zentralen Begriff wird im Begriffsnetz und im Verständnis von Beruf(-lichkeit) mit seinen verschiedenen Bestimmungsmomenten deutlich. Beruf(-lichkeit) im Verständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verbindet verschiedenste Bedeutungsfacetten. Beruf(-lichkeit) kann gerade nicht auf eines der vier Bestimmungsmomente – inneres Prinzip und äußere Form sowie gesellschaftlich-institutionelle und individuell-biografische Dimension – reduziert werden, sondern entsteht als eigenständiger Bedeutungsraum zwischen diesen Dimensionen. Mit dem spezifischen Berufsbegriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind stets alle vier Bestimmungsmomente angesprochen.

Ein Ausgangspunkt des Beitrags war die von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik selbst konstatierte „Fragwürdigkeit“ des Berufsbegriffs und seine Fragilität im Kontext gesellschaftlich-ökonomischer Veränderungen, die sich auch in einer permanenten Vergewisserung um den Berufsbegriff als einem konstitutiven Moment der Disziplin zeigt. Ausgehend vom skizzierten eigenständigen Bedeutungsraum von Beruf(-lichkeit) und seiner inhaltlichen Ausformulierung durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik könnte diese verstärkt inhaltliche Fragen eines multidimensional verstandenen Berufsbegriffs diskutieren.

Daran anschliessend könnten auch die Frage aufgenommen werden nach dem Verhältnis von Beruf zu anderen Formen der Erwerbstätigkeit und der Reproduktion von Arbeitskraft. Darunter fallen Tätigkeiten, die nicht beruflich gerahmt sind, wie beispielsweise professionelle Tätigkeiten mit Studienabschluss, der Bereich der sogenannten Einfacharbeit oder neue Formen der Erwerbstätigkeit, wie etwa die Leiharbeit (vgl. Pabst 2022). Über das hier darge-

legte Begriffsnetz können Konvergenzen und Divergenzen im Verständnis der verschiedenen Formen herausgearbeitet werden. Zugleich können die mit dem Beruf verbundenen Bildungs-, Teilhabe- und Entwicklungsmöglichkeiten sowie die Aspekte von überbetrieblicher Öffentlichkeit und Institutionalisierung auch auf diese Formen bezogen und von Seiten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik könnte stärker danach gefragt werden, wie sie sich dort realisieren respektive realisieren lassen.

Literatur

- Andresen, S., Casale, R., Gabriel, T., Horlacher, R. & Larcher Klee, S. (Hrsg.) (2009). Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz.
- Arnold, R., Gonon, P. & Müller, H.-J. (2016). Einführung in die Berufspädagogik (2. Aufl.). Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Arnold, R., Lipsmeier, A. & Krämer-Stürzl, A. (Hrsg.) (1995). Handbuch der Berufsbildung (1. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Arnold, R., Lipsmeier, A. & Ott, B. (1998). Berufspädagogik kompakt. Berlin: Cornelsen.
- Bellmann, L., Büchter, K., Frank, I., Krekel, E. M. & Walden, G. (Hrsg.) (2021). Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland: Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern (1. Auflage). Bonn & Leverkusen: Budrich.
- Benner, D. (1996). Ausbildungsberuf. In D. Lenzen & F. Rost (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe* (4., S. 101–108). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Blankertz, H. (1969). Arbeitslehre in der Hauptschule. 3., erw. und verb. Aufl. Essen: Neue deutsche Schule Verl.-Ges.
- Blankertz, H., Derbolav, J., Kell, A. & Kutscha, G. (Hrsg.) (1995a). Sekundarstufe II: Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil 1: Handbuch. (Taschenbuchausgabe). Stuttgart: Ernst Klett.
- Blankertz, H., Derbolav, J., Kell, A. & Kutscha, G. (Hrsg.) (1995b). Sekundarstufe II: Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil 2: Lexikon. (Taschenbuchausgabe). Stuttgart & Dresden: Ernst Klett.
- Böhm, W. (2000). Beruf. In Wörterbuch der Pädagogik (S. 66). Stuttgart: Kröner.
- Büchter, K. (2021). Beruf und Beruflichkeit – Historische (Dis-)Kontinuität von Diskursen, Funktionen und Sichtweisen. In L. Bellmann, K. Büchter, I. Frank, E. M. Krekel & G. Walden (Hrsg.), *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern*. (S. 185–199). Bonn/Leverkusen: Budrich.
- Büchter, K. & Meyer, R. (2010). Beruf und Beruflichkeit als organisierendes Prinzip beruflicher Bildung. In R. Nickolaus, G. Pätzold & H. Reinisch (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 323–326). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Coriand, R. & Schotte, A. (Hrsg.) (2014). „Einheimische Begriffe“ und Disziplinentwicklung. Jena: Edition Paideia.

- Coriand, R. & Schotte, A. (2014). Vorwort. In R. Coriand & A. Schotte (Hrsg.), „*Einheimische Begriffe*“ und *Disziplinentwicklung* (S. 9–11). Jena: Edition Paideia.
- Elias, N. (2010). Über den Prozeß der Zivilisation. 2: Wandlungen der Gesellschaft: Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation (2. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fürstenberg, F. (2000). Berufsgesellschaft in der Krise. Auslaufmodell oder Zukunftspotential? (M. Hasse, Hrsg.). Berlin: Ed. Sigma.
- Georg, W., Grüner, G. & Kahl, O. (1995). Kleines berufspädagogisches Lexikon (8. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gonon, Ph., 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 Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 424–440). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Harney, K. (1999). Beruf. In F.-J. Kaiser & G. Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 51–52). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Harney, K. (2004). Berufsbildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 153–173). Weinheim & Basel: Beltz.
- Herbart, J. F. (1806/1971). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Bochum: Kamp.
- Hoffmann, J. (2006). Arbeitsbeziehungen im Rheinischen Kapitalismus: Zwischen Modernisierung und Globalisierung. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Huisinga, R. & Lisop, I. (1999). Wirtschaftspädagogik: Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. München: Vahlen.
- Kell, A. (1996). Berufswahl. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe* (4., S. 180–191). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Koselleck, R. (2021). Begriffsgeschichten: Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache (5. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kraus, K. (2006). Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90299-9> (11.11.2023)
- Kraus, K. (2007). Die „berufliche Ordnung“ im Spannungsfeld von nationaler Tradition und europäischer Integration. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), 382–398. <https://doi.org/10.25656/01:5029> (11.11.2023)
- Kraus, K. (2009a). Beruf und Berufsbildung. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 60–75). Weinheim und Basel: Beltz. <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/209135/> (11.11.2023)
- Kraus, K. (2009b). Bildung, Erwerb, Beruflichkeit – Thesen zur Berufsbildungstheorie aus der Perspektive einer „Pädagogik des Erwerbs“. In I. Lisop & A. Schlüter (Hrsg.), *Bildung im Medium des Berufs. Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 185–206). Frankfurt a. M.: Verl. d. Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung. <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/209134/> (11.11.2023)
- Kutscha, G. (1992). Entberuflichung und Neue Beruflichkeit. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88(7), 535–548.
- Kutscha, G. (1995). Das System der Berufsausbildung. In D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband* (S. 203–226). Stuttgart: Klett Cotta.

- Lenzen, D. & Mollenhauer, K. (Hrsg.) (1995). Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. Stuttgart: Klett Cotta.
- Nickolaus, R., Pätzold, G. & Reinisch, H. (Hrsg.) (2010). Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Pabst, A. (2022). Beruflichkeit im Wandel: Individuelles berufliches Handeln am Beispiel der Leiharbeit (Bd. 53). Bielefeld. Online: <https://doi.org/10.3278/9783763970452> (11.11.2023)
- Prange, K. (2014). Überlegungen zur operativen Begründung der einheimischen Begriffe der Pädagogik. In R. Coriand & A. Schotte (Hrsg.), „*Einheimische Begriffe“ und Disziplinentwicklung* (S. 15–21). Jena: Edition Paideia.
- Rebmann, K., Tenfelde, W. & Uhe, E. (2003). Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden: Gabler Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-94524-2>
- Rosendahl, A. & Wahle, M. (2016). Debatten zur Krise von Beruf und Beruflichkeit: A Never Ending Story? Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29, 1-23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/rosendahl_wahle_bwpat29.pdf (03.12.2013)
- Schaub, H. & Zenke, K. G. (2000). Wörterbuch Pädagogik (Orig.-Ausg., 4. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verl.
- Schelten, A. (2000). Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache: Eine Auswahl. Stuttgart: Steiner.
- Schlömerkemper, J. (2014). Dass das Heimliche heimisch wird! Die Vieldeutigkeit pädagogischer Grundbegriffe und ihre antinomischen Bedeutungen. In R. Coriand & A. Schotte (Hrsg.), „*Einheimische Begriffe“ und Disziplinentwicklung* (S. 23–35). Jena: Edition Paideia.
- Schmiel, M. & Sommer, K.-H. (1992). Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2., überarb., aktualisierte und erw. Aufl.). München: Ehrenwirth.
- Seifried, J., Beck, K., Ertelt, B.-J. & Frey (2019). Vorwort. In J. Seifried, K. Beck, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability* (S. 9–16). Bielefeld: wbv.
- Sloane, P. F. E., Twardy, M. & Buschfeld, D. (1998). Einführung in die Wirtschaftspädagogik (1. Aufl.). Stuttgart: Schöningh.
- Stratmann, K. (1995). Geschichte der beruflichen Bildung. Ihre Theorie und Legitimation seit Beginn der Industrialisierung. In D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband* (S. 173–202). Stuttgart: Klett Cotta.
- Wilbers, K. (2022). Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden (3. Auflage). Berlin: epubli.
- Witthaus, U. (2016). Berufe. In J.-P. Pahl (Hrsg.), *Lexikon Berufsbildung: Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche* (3. erweiterte und aktualisierte Auflage (S. 129–130). Bielefeld: wbv.

Wirtschaftspädagogik ist mehr als Berufsbildung. Die Existenz von Fachgesellschaften der ökonomischen Bildung als Preis der traditionellen Berufsbezogenheit der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Georg Tafner

Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik verortet die Wirtschaftspädagogik in der Berufsbildung. Der Berufsbildungstheorie folgend ist wirtschaftliche Berufsbildung immer auch allgemeine (ökonomische) Bildung. Aber allgemeine ökonomische Bildung ist nicht immer Berufsbildung. Inhaltlich und institutionell begründet haben sich zwei Fachgesellschaften der ökonomischen Bildung etabliert (Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung und Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft), die nichts mit der Sektion zu tun haben. In diesen Gesellschaften sind auch Vertreter:innen der Wirtschaftspädagogik tätig. Dieser Beitrag diskutiert einerseits das Verhältnis der Wirtschaftspädagogik zur ökonomischen Bildung und versucht andererseits, historische und systematische Gründe für die Entstehung eigener Fachgesellschaften ausfindig zu machen. Im abschließenden Fazit wird diese Entwicklung im Hinblick auf die Sektion diskutiert.

1. Ökonomische Bildung

Ökonomische Bildung bedeutet im Sinne eines traditionellen Bildungsbegriffs die Auseinandersetzung des Subjekts mit sich und der Welt, zu der als menschliche Lebenspraxis auch die Phänomene Wirtschaft und Wirtschaften gehören (vgl. Benner 2012, S. 19 ff.; Spranger 1965; Tafner 2015; ders. 2018). Die Lernorte der ökonomischen Bildung sind wie die Lebenspraxis selbst heterogen, die Vorstellungen dabei von Weltanschauungen und Interessen abhängig (vgl. Hedtke 2015, S. 18 ff.; Tafner 2021; Weber 2013, S. 7). Es herrschen jedoch bestimmte Vorstellungen vor, auf deren Basis vor allem Unternehmens- und Arbeitgebervertretungen mit Studien auf „die scheinbare Ahnungslosigkeit von Jugendlichen und Erwachsenen, denen jegliches Verständnis für die Wirtschaftswelt fehle“, verweisen (Weber 2013, S. 5). Institutionell wird von

allgemeiner ökonomischer Bildung gesprochen, wenn sie sich in allgemeinbildenden Institutionen vollzieht. Aber so einfach ist die Unterscheidung nicht, denn im Sinne der Berufsbildungstheorie sind Allgemein- und Berufsbildung inhaltlich miteinander verzahnt und ebenfalls ist die institutionelle Trennung unscharf. Es ist daher bemerkenswert, dass sich einerseits im „Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ kein expliziter Beitrag zum Thema allgemeine ökonomische Bildung findet (vgl. Nickolaus et al. 2010) und sich andererseits eigene wissenschaftliche Gesellschaften für die ökonomische Bildung etablierten, die nichts mit der Sektion zu tun haben. Mögliche Gründe dafür sollen nun systematisch und historisch skizziert werden.

2. Ökonomische Bildung im Modus der Berufsbildung

„Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft die Gruppe der auf dem Gebiet der Berufsbildung forschenden und lehrenden Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen“ (DGfE 2014), wobei sich die Berufspädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft mit Fragen „für eine humane Erwerbstätigkeit und für ein Leben in der Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung wissenschaftlich auseinandersetzt“ (Lipsmeier 2005, S. 19). Ihr Gegenstand ist „einer traditionellen Einteilung folgend die Berufserziehung [...]. Die Wirtschaftspädagogik befasst sich mit der Berufserziehung in der kaufmännisch-verwaltenden Berufsbildung“ (Schelten 2000, S. 53). Im „Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ wird ausgeführt, dass die Berufserziehung im Mittelpunkt steht und häufig von unterschiedlichen Interessen beeinflusst wird (vgl. Nickolaus et al. 2010, S. 11).

Die Wirtschaftspädagogik wird „heute allenthalben im Kompositum einer Berufs- und Wirtschaftspädagogik interpretiert. Diese Verschränkung führt zur Betrachtung jener pädagogischen Prozesse, die beruflich inkorporiert sind“ (Sloane 2001, S. 166). Wirtschaftspädagogik wird zur „Delegierten der Berufsbildung in der Erziehungswissenschaft“ (ebd.) und kann als „eine Theorie sozialökonomischer Erziehung“ verstanden werden (ebd., S. 161). Sloane (ebd., S. 166 ff.) unterscheidet vier Bereiche: die Sozialpädagogik bzw. -ökonomie, die Berufspädagogik, die Betriebspädagogik und die Lehr-Lern-Forschung. Dadurch löst sich die Wirtschaftspädagogik teilweise vom beruflichen Kontext: „Wirtschaftspädagogik kann durchaus auch die Konsumentenerziehung, die hauswirtschaftliche Erziehung und die Erziehung zum wirtschaftspolitisch mündigen Staatsbürger im Sinne einer ökonomischen Allgemeinbildung einschließen, für die sich allesamt keine direkten beruflichen Bezüge auf-

zeigen lassen“ (Rebmann, Tenfelde & Schlömer 2011, S. 100). Auch bei Dubs (2014, S. 18) geht sie über das Berufliche hinaus: „Wirtschaftliche Bildung und darin eingeschlossen die Behandlung von rechtlichen und gesellschaftlichen Problemen dient nicht nur der Vorbereitung auf eine spätere Berufstätigkeit, sondern sie ist auch auf die Bildung eines allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses ausgerichtet.“ Ebenso fordert die KMK (2021, S. 10): „Damit befähigt die Berufsschule die Auszubildenden zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur nachhaltigen Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer, ökologischer und individueller Verantwortung.“

In diesen Ausführungen dokumentieren sich drei unterschiedliche Verhältnisse, die für die Sektion bedeutsam sind: 1) In den 1960er Jahren etablierten sich neben den bereits bestehenden Lehrstühlen der Wirtschaftspädagogik auch jene der Berufspädagogik. Mit der Gründung einer gemeinsamen Kommission (heute Sektion) institutionalisierte die Bindestrich-Wissenschaft ihre eigene Fachgesellschaft. Dennoch wird die Beziehung der beiden zueinander immer wieder diskutiert (vgl. Reinisch 2009, S. 5 f.). 2) Das Verhältnis der Wirtschaftspädagogik zu den Wirtschaftswissenschaften und den Erziehungswissenschaften kann auf einem Kontinuum unterschiedlich definiert werden, entweder stärker der Fachwissenschaft oder stärker der Erziehungswissenschaft zugewandt (vgl. Aff 2008). 3) Das Verhältnis der Wirtschaftspädagogik zur allgemeinen ökonomischen Bildung kann institutionell und inhaltlich betrachtet unterschiedlich ausdifferenziert werden. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem dritten Punkt und geht auf die Punkte eins und zwei nicht weiter ein. In den nächsten Schritten werden die Berufsbildungstheorie und die Entstehung der Wirtschaftspädagogik sowie die Neuinterpretation von Blankertz skizziert, weil sich darin die Verzahnung von allgemeinen und beruflichen Inhalten zeigen soll.

2.1 Neuhumanismus und kulturphilosophisch fundierte Berufsbildung

Da Wirtschaften im Sinne des Versorgens eine *Conditio humana* darstellt, gilt dies für die informelle Weitergabe von Wirtschaftswissen ebenso. Ab dem 19. Jahrhundert beginnt die nachhaltige institutionelle Entwicklung der Wirtschaftspädagogik.

Die Trennung von Kultur und Zivilisation kennzeichnet das neuhumanistische Gedankengut. Berufsbildung wird mit ihrem Nützlichkeitscharakter erkannt, aber nicht als Teil der Kultur (vgl. Abraham 1966, S. 83). Wilhelm Humboldts Bildungs Idee als die Verknüpfung des Ichs mit der Welt wird zweckfrei interpretiert und eine vorzeitige Spezialisierung auf bestimmte,

nützliche Fertigkeiten abgelehnt (vgl. Kutscha 2003, S. 331). Aber Humboldt „hat nie daran gedacht, die Universität als Ort zweckfreier Bildung zu konstruieren, sondern sah ihre Aufgabe immer darin, für Staat und Gesellschaft die künftigen Eliten zu bilden“ (Tenorth 2013, S. 49). Ideologiekritisch betrachtet, stellte das Gymnasium eine Berufsvorbereitung der privilegierten Minderheit dar und diente der Aufrechterhaltung des herrschenden Wirtschafts- und Gesellschaftssystems (vgl. Kutscha 2003, S. 333).

Die kulturphilosophisch begründete Berufsbildungstheorie ist die normative Setzung, welche eine Akademisierung ermöglicht (vgl. Abraham 1966, S. 41; Tafner 2015, S. 75 ff.; Zabeck 2009, S. 466). Es sind insbesondere die Schriften von Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger und Aloys Fischer, welche die Grundlagen dafür schafften. Spranger (1959, S. 136 f.) forderte einen neuen Humanismus, denn „in einer industriell-technischen Gesellschaft kann man kein Menschenbild mehr zur Norm erheben, aus dem die wirtschaftlichen und technischen Leistungen ausgeklammert sind. Denn auch sie sind in hohem Grade Leistungen des Geistes. Gerade ihre Vernachlässigung bei der sittlichen Wertschätzung hat zu der extremen Einseitigkeit der Weltanschauung geführt, die sich als ‚ökonomischer Materialismus‘ bezeichnet. Die moderne Wirtschaft selbst ist in höchstem Maße ein Produkt des Geistes.“ Der kulturphilosophische Ansatz postuliert, dass Persönlichkeitsbildung nur über den Beruf möglich ist (vgl. Büchter & Kipp 2009, S. 3; Kutscha 2003, S. 334 ff.). Dieser vermeintliche Widerspruch zu Humboldt lässt sich lösen: Die grundlegende Bildung erfolgt in allen Schulformen und stellt den Anfang jeglicher Allgemeinbildung dar, die (höhere) Allgemeinbildung erlangt der Mensch erst mit seinem Beruf. Spranger (1965) führt weiter aus, dass es Grundformen der Sinnggebung gibt, die er als idealtypische Akte bezeichnet (ökonomisch-technische, ästhetische, soziale und religiöse sowie Herrschafts- und Erkenntnisakte) und die in ihrer Gesamtheit die Kultur ausmachen. Da das Leben des Menschen zu kurz ist, um alle Bereiche abdecken zu können, muss er sich spezialisieren. Er taucht durch den Beruf und mit seinen spezialisierten Akten in diese Kultur ein und bildet sich. Diese Aneignung der Kulturgüter – Allgemeinbildung – erfolgt ein Leben lang und der „innere Beruf“ kann sich entwickeln (vgl. Büchter & Kipp 2009, S. 3; Kutscha 2003, S. 334 ff.; Spranger 1965, S. IV ff.; Tafner 2015, S. 83 ff.). Bereits in den 1920er Jahren stößt die kulturphilosophische Berufsbildungstheorie im Sinne Sprangers auf Kritik (vgl. Büchter & Kipp 2009, S. 3 f.; Kutscha 2003, S. 337), insbesondere sieht Anna Siemsen (1926) darin eine Ironie: Der Beruf wird zum Bildungszentrum in einer Zeit, in der viele nicht von ihrem Beruf leben und darin keine Erfüllung sehen können. Fischer (1928) sieht die Berufsausübung nüchterner und die Arbeitswirklichkeit wesentlich kritischer (vgl. Tafner 2015, S. 86 f.).

2.2 Entstehung der Wirtschaftspädagogik

Mit der Entstehung der Handelshochschule in Leipzig wird der Beginn der Handelsschulpädagogik verortet, der Begriff „Wirtschaftspädagogik“ wird erstmals 1903 von Theodor Franke verwendet, allerdings nicht in einem beruflichen, sondern in einem allgemein ökonomischen Kontext. Er zielt auf Wirtschaftskunde vor allem an Volksschulen, wobei sich diese Idee nicht durchsetzt, weil die Pädagogik in dieser Zeit für wirtschaftliche Inhalte nicht aufgeschlossen ist (vgl. Deeg 1963, S. 251; Pleiss 1973, S. 120). Friedrich Feld (1928) verwendet den Begriff in seiner Schrift „Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik“, in der er auf die Berufsbildungstheorie zurückgreift (vgl. Pleiss 1973, S. 120; Tafner 2015, S. 87 ff.; Zabeck 2009, S. 653). Damit setzt sich die kaufmännisch-berufliche Anwendung durch, die aber auch allgemein ökonomische Ziele verfolgt, denn es soll „ein gewisses Grundmaß wirtschaftlicher Bildung“ vermittelt werden, um „die mannigfach auftretenden wirtschaftlichen, staatsbürgerlichen, rechtlichen und lebenspraktischen Vorgänge verstehen und selbst regeln“ zu können (Feld 1928, S. 27).

2.3 Neuhumanismus als Grundlage der Berufsbildung

Die Berufsbildungstheorie bestimmt bis in die 1960er-Jahre wesentlich die Wirtschaftspädagogik, bis letztere sich mit der realen Wende einerseits und emanzipatorisch-kritischen Zugängen andererseits ausdifferenzieren beginnt. In dieser Zeit findet erstmals eine kritische Auseinandersetzung mit dem Missbrauch in der NS-Zeit statt (vgl. Neumann 1969; Seubert 1977; Stütz 1970; Tafner 2015, S. 92 ff.).

Blankertz (1963) interpretiert den Neuhumanismus neu und sieht den Neuhumanismus als eine notwendige Voraussetzung für die Berufsbildungstheorie und nicht die philanthropische Pädagogik. Ein Gegensatz zwischen Beruf und Bildung sei nicht zu begründen (vgl. Kutscha 2003, S. 338). In Bezug auf Spranger (einem der wichtigsten Humboldt-Forscher seiner Zeit) seien Inhalte – egal ob berufsbildend oder allgemein – nicht entscheidend für die Bildung. Die Rechtfertigung liegt in den Zielen, die nicht auf gesellschaftliche Nützlichkeit, sondern auf den Menschen abstellen, der kritisch reflektiert, urteilt und handelt. So steht die Berufsbildung nicht auf philanthropischen, sondern auf neuhumanistischen Beinen (vgl. Kutscha 2003, S. 339, 344). Das Festmachen von Bildung an Inhalten ist ein Kategorienfehler, denn es geht um die Auseinandersetzung des Subjekts mit der Welt. Inhalte entstehen aus gesellschaftlichen Anforderungen und sind „extrapersonale Ursachen“ für Bildung (Beck 1997, S. 48).

2.4 Zwischenfazit: Berufsbildung ist auch (ökonomische) Allgemeinbildung

Der Berufsbildungstheorie folgend inkludiert Berufsbildung immer auch (ökonomische) Allgemeinbildung. Aber allgemeine (ökonomische) Bildung ist nicht immer Berufsbildung. Institutionell könnte den Lerngegenständen in allgemeinbildenden Schulen die Allgemeinbildung und jenen in beruflichen Schulen die berufliche Bildung zugeordnet werden. Diese Unterscheidung ist sowohl rechtlich als auch praktisch relevant, kann aber kritisch hinterfragt werden, weil beide Schultypen Bildungsinhalte mit „Allgemeinbedeutsamkeit“ und „Berufsbezogenheit“ anbieten (vgl. Albers 1982, S. 726 ff.). Selbst die Unterscheidung nach Fächern greift nicht wirklich, weil sowohl Fächer wie Mathematik oder Deutsch berufsbezogen sein können und berufsbildende Fächer auch allgemeinbildend sind (vgl. ebd., S. 728). „Auf der Ebene der Fächer dürfte eine Analyse ergeben, dass nahezu jedes Fach allgemeinbedeutsame und berufsbedeutsame Inhalte enthält.“ (ebd.) Ökonomische (und technische) Inhalte sind unbestritten beruflicher, aber in unserer von Technik und Ökonomie gekennzeichneten Gesellschaft sicher auch von allgemeinbildender Bedeutung. Dennoch – so Albers (ebd., S. 729) – mache die Unterscheidung für curriculare Arbeiten Sinn, denn Inhalte, die „schwerpunktmäßig als berufsbedeutsam erkannt sind, gehören grundsätzlich in das curriculare Angebot jener Schulen, die insoweit beruflich sind, als sie nur von jenen Mitgliedern der Gesellschaft durchlaufen werden müssen, die bestimmte berufliche Funktionen ausüben wollen.“ So bleibt die institutionelle Unterscheidung bei allen Einschränkungen doch grundsätzlich relevant. Ökonomische Bildung muss also auch im Modus der Allgemeinbildung untersucht werden.

3. Ökonomische Bildung im Modus der Allgemeinbildung

Laut KMK (2008, S. 7) gehört die ökonomische Bildung „zum unverzichtbaren Bestandteil der Allgemeinbildung und gehört somit zum Bildungsauftrag der allgemeinbildenden Schulen“. Wirtschaft wird als eigenes Schulfach (z. B. „Arbeitslehre“ oder „Arbeit-Wirtschaft-Technik“ oder Teil eines Faches) in allen Schulstufen und Schulformen angeboten. Ziele sind Mündigkeit, Erkennen von wirtschaftlichen Zusammenhängen, verantwortungsvolles Handeln und Berufsorientierung. In der Oberstufe kann Wirtschaft an Gymnasien als eigener Kurs angeboten werden. Die Gestaltung ist in den Bundesländern unterschiedlich (vgl. KMK 2008). „Das Lernfeld Wirtschaft ist in den Schulen

fest verankert und wird in verschiedenen Formen in schulische Lehr- und Lernprozesse einbezogen“ (KMK 2008, S. 7). Diese Feststellung sei – so Weber (2023, S. 201) – von der KMK veranlasst worden, um dem in den Nuller-Jahren immer stärker zunehmenden interessenpolitischen Druck entgegenzuwirken. Um dies besser verstehen zu können, ist ein kurzer Abriss der Entwicklung der allgemeinen ökonomischen Bildung notwendig.

3.1 Entstehung der allgemeinen ökonomischen Bildung

In der Literatur werden zwei Ereignisse als Beginn der allgemeinen ökonomischen Bildung angesetzt: die Entstehung des Wirtschaftsgymnasiums einerseits und die Einführung der Arbeitslehre in der Sekundarstufe I andererseits.

1958 wird das Wirtschaftsgymnasium neben dem humanistischen, realistischen und neusprachlichen als ein vierter gymnasialer Zweig mit unterschiedlichen Bezeichnungen in den Bundesländern eingeführt (vgl. Bokelmann 1964, S. 11 ff.). Im Unterschied zur Wirtschaftsoberschule bot das Wirtschaftsgymnasium keine beruflich-kaufmännischen Inhalte an und qualifizierte mit der Hochschulreife für alle Studien (vgl. ebd., S. 23). Für das Wirtschaftsgymnasium lagen – so Bokelmann (ebd.) – keine befriedigenden pädagogisch-didaktischen Lösungen vor. Konkret gab es u. a. keine „Bildungs- und Lehrplantheorie für eine erzieherisch wirksame Einführung der Heranwachsenden in die wirtschaftlich-soziale Ordnung“ und es herrschten abbilddidaktische Vorstellungen vor. In den wirtschaftsberuflichen Schulen erarbeitete, so Bokelmann (ebd.), die Wirtschaftspädagogik entsprechende Konzepte, aber es schien „irrtümlich so, als könnte die ‚Wirtschaftspädagogik‘ auch die Didaktik für die allgemeinbildenden Schulen mitentwickeln“ (ebd., S. 12). Die Bestrebungen der Wirtschaftspädagogik interpretierte Bokelmann als uneinheitlich: Sie reichten demnach von einem sehr allgemeinen Verständnis, das alle Beziehungen zwischen Wirtschaft und Erziehung zu klären habe, bis hin zu einer stark an Beruf, Arbeit und Betrieb orientierten Sicht. „Die Wirtschaftspädagogik, wenigstens ihr gegenwärtig umstrittener Stand, darf nicht mit der Didaktik der Wirtschaftskunde für die allgemeine Schulbildung gleichgesetzt werden. Dennoch können im Einzelfall didaktische Parallelen zulässig und hilfreich sein.“ (ebd., S. 85). Bokelmann (1964) legt ein pädagogisch-didaktisches Konzept vor, das er „Die ökonomisch-sozialethische Bildung“ nannte und auf die Grundlagen der katholischen Soziallehre aufbaute (vgl. Nell-Breuning 1985). Im Sinne von Aloys Fischer (1928) sollte die Vormachtstellung der Wirtschaft kritisch hinterfragt werden.

Kiehn (1964, S. 124) verweist bei seiner Interpretation der Entstehung des Wirtschaftsgymnasiums implizit auf die Berufsbildungstheorie und sieht das Wirtschaftsgymnasium als einen Pfropfreis, der historisch aus der älteren Wirt-

schaftsoberschule entstanden war. Sie stand in kulturphilosophischer Tradition, die sich gegen einen pädagogischen Utilitarismus aussprach. Die kulturphilosophische Verortung und die traditionelle Idee des „tüchtigen“ und „ehrbaren“ Kaufmanns seien Zeichen der Hinwendung zur allgemeinen Bildung. „Der ‚gebildete Kaufmann‘ will ein ‚Gebildeter schlechthin‘ sein“ (Kiehn 1964, S. 128). Das Wirtschaftsgymnasium setze hier pädagogisch an, lasse aber den Bezug zum kaufmännischen Berufsgedanken fallen, so Kiehn (1964).

Das Wirtschaftsgymnasium wird heute als berufliches Gymnasium geführt. Es zeigt sich bereits mit der Entstehung die Verzahnung von allgemeiner und beruflicher Bildung auf institutioneller Ebene, eine Verzahnung, die heute akzeptiert zu sein scheint, aber lange kritisch gesehen wurde: „Das berufliche Gymnasium und seine Vorläufer sahen sich über lange Zeit einer doppelten und widersprüchlichen Kritik ausgesetzt: Einerseits kritisierten die Vertreter der Berufsbildung die enge Orientierung der beruflichen Gymnasialformen am traditionellen Gymnasium und den Mangel eines eindeutigen Berufsbezugs, andererseits sahen die Vertreter des Gymnasiums in der Mischung von allgemeiner und beruflicher Bildung einen Verrat am Bildungsanspruch des humanistischen Gymnasiums“ (Georg 2014, S. 95).

Andere sehen den Beginn der allgemeinen ökonomischen Bildung im Jahr 1964 mit der Einführung einer Arbeitslehre in der Sekundarstufe I (vgl. Arndt 2020, S. 41; Krafft 2012, S. 90). Ab 1970 wurden Lehrstühle eingerichtet, aber die unterschiedlichen Fächerkooperationen führten zu chaotischen Zuständen an den Hochschulen, weshalb einige Professoren protestierten und sich schließlich zusammenfanden, um die Vorgängerorganisation der späteren DeGöB zu gründen (vgl. Arndt 2020, S. 42; Krafft 2012, S. 93).

3.2 Entstehung von zwei Positionierungen

Nach anfänglich sozioökonomischen Zugängen formten sich in den 1970er und 1980er Jahren zwei Positionierungen aus. In einem gemeinsamen Papier (vgl. Göhner & Sehrbrock 2000) einigten sich Arbeitgeber und Gewerkschaften auf ein sozioökonomisches Schulfach Wirtschaft, das ökonomische, soziale, politische, rechtliche, ökologische und technische Zusammenhänge aufzeigen sollte. Eine Gegenposition dazu war das „Memorandum zur ökonomischen Bildung“ des Deutschen Aktieninstituts (Rosen 1999), das von einem Beirat erarbeitet wurde, dem u. a. Frank Achtenhagen, Franz-Josef Kaiser und Hans Kaminsky angehörten. Ohne einen Bildungsbezug explizit herzustellen, wurde einem wissenschaftspropädeutischen Zugang gefolgt (vgl. Rosen 1999, S. 7 ff.). Er hob sich deutlich von jenen programmatischen Positionen ab, die sich seit 1964, beginnend mit Bokelmann, finden lassen (vgl. Hedtke 2015, S. 30). Schließlich wurde der sozioökonomische Konsens durch ein Fachgut-

achten aufgekündigt, das Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände in Auftrag gaben und das von Wirtschaftsdidaktikern verfasst wurde (vgl. Retzmann et al. 2010; Seeber et al. 2012), welche ebenso Bildungsstandards für die DeGöB erarbeitet hatten (vgl. Hedtke 2015, S. 29 f.; Weber 2023, S. 203). Da immer mehr Situationen ökonomisch relevant seien, müsse sich die „ökonomische Urteils- und Handlungskompetenz“ des Menschen „in dem Maße fortentwickeln, in dem sich seine Lebenswelt ökonomisiert“ (Retzmann et al. 2010, S. 11). Der „Rückgriff auf die ökonomische Perspektive [stellt] die verlässlichste Methode“ (ebd.) für die Aufrechterhaltung der Domänenspezifität dar und der wichtigste Beurteilungsmaßstab sei Effizienz. Deshalb sei es die wichtigste Kompetenz, effizient zu urteilen und zu handeln (vgl. Retzmann et al. 2010, S. 17). Damit werde – so Hedtke (2015, S. 251 f.) und Weber (2013, S. 10) – eine Kehrtwende zur sozioökonomischen Perspektive vollzogen, die Denkmuster der Wirtschaftswissenschaften fokussiert und ein ökonomistisches Paradigma verfolgt. Seit Jahrzehnten wird nunmehr eine Debatte darüber geführt, ob eher ein wirtschaftswissenschaftlicher oder ein sozioökonomischer Zugang verfolgt werden soll (vgl. Hedtke 2015, S. 18; Hedtke 2023, S. 250 f.).

3.3 Entstehung von zwei Fachgesellschaften

Heute befassen sich zwei wissenschaftliche Gesellschaften mit der allgemeinen ökonomischen Bildung. In beiden sind Wirtschaftspädagog:innen vertreten.

1978 wurde die „Bundesfachgruppe für Ökonomische Bildung e. V.“ gegründet (siehe 3.1), sie wurde 1995 in „Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung“ umbenannt (vgl. Krafft 2012, S. 89). Per Mehrheitsentscheidung wurde wenig später, also auch im Kontext des Erscheinens des Fachgutachtens (siehe oben), die Einführung eines eigenen Unterrichtsfaches Wirtschaft als Vereinsziel niedergeschrieben. In dieser Zeit intervenierte „[e]in mächtiger Interessenverband [...] zudem auf höchster Ebene gegen einen Band mit Unterrichtsbausteinen zum Thema ‚Ökonomie und Gesellschaft‘ im Programm der Bundeszentrale für politische Bildung“ (Weber 2023, S. 203 f.). Ein Beitrag wurde als zu wirtschaftskritisch und als Angriff auf den „Lobbyismus der Unternehmen“ verstanden, wobei gerade mit „dieser Aktion [...] ein authentisches Beispiel“ dafür geliefert wurde. Während diverse wissenschaftliche Gesellschaften sich öffentlich empörten, schwieg die eigene fachdidaktische Gesellschaft nicht nur, sondern stellte sich quasi auf die Seite der Lobbyist:innen. [...] Aus heutiger Sicht war dies die Geburtsstunde der Gründung der Gesellschaft für sozio*ökonomische Bildung und Wissenschaft als neue wissenschaftliche Gesellschaft“ (ebd., S. 204). Die GSÖBW „verpflichtet sich den Prinzipien der Interdisziplinarität, Pluralität und Kontroversität ebenso wie der

permanenten ethischen Reflexion“ (GSÖBW 2016). Sie setzt bei einer ca. 60-jährigen Tradition sozioökonomischer Bildung an.¹ Es zeichnen sich hier also historisch unterschiedliche Ausformungen der ökonomischen Bildung ab, die nun systematisch untersucht werden.

4. Ausformungen der ökonomischen Bildung

Dubs (2014, S. 18) spricht vom „allgemeinen Gesellschafts- und Wirtschaftsverständnis“, Beck (1989, S. 581) rekonstruiert empirisch messbar „(a) ökonomisches Wissen und Denken, (b) Einstellung zur ökonomischen Sichtweise und (c) ökonomiebezogene moralische Reflexionsfähigkeit“ als Elemente der ökonomischen Bildung. Damit ist viel und doch wenig gesagt. Entscheidend ist die Frage, wie Wirtschaft, Gesellschaft, Politik, Ethik und die Einstellung dazu konkret verstanden und pädagogisch-didaktisch ausgedeutet werden (vgl. Tafner 2017; ders. 2021). Im Folgenden werden vereinfacht drei Ausformungen von Wirtschaft und ökonomischer Bildung erörtert (4.1 bis 4.3).

4.1 Ausdifferenzierter Mainstream und ökonomischer Aspekt

Eine häufig rezipierte Konzeption stammt von Klaus Peter Kruber (1997), der die Kategorien, welche den Mainstream der Wirtschaftswissenschaften ausmachen (z. B. Effizienz, Kosten-Nutzen, Marktorientierung), in den Mittelpunkt stellt. Eine weitere geht auf Gerd-Jan Krol (2001) zurück, der darauf eingeht, dass es den Wirtschaftswissenschaften nicht um den Gegenstand per se gehe, sondern um die Analysemethode, also einen Formalansatz, der in der ökonomischen Bildung Berücksichtigung finden solle. Der Mainstream der Wirtschaftswissenschaften ist nicht am Phänomen des Wirtschaftens interessiert, sondern folgt einem bestimmten Erkenntnisinteresse, das nicht auf den Gegenstand, sondern auf die formale Methode abzielt (vgl. Nell-Breuning 1985, S. 152). Dies zeigt sich in folgender Formulierung: „Economics is the science which studies human behavior as a relationship between ends and scarce means which have alternative uses“ (Robbins 1932, S. 16). Diese Definition beschreibt die zweckrationale Effizienz, wie sie als Minimal- und Maximalprin-

1 Hedtke (2023, S. 246) zählt für den Zeitraum 1964 bis 2022 in Summe 58 Beiträge auf, die programmatische Positionen vertreten. Dabei sind auch Arbeiten von zwei Wirtschaftspädagogen: Andreas Fischer und Georg Tafner.

zip sich ebenso in der Nutzen- und Gewinnmaximierung ausprägt. In einem der bekanntesten betriebswirtschaftlichen Lehrbücher wird Effizienz „für Ökonomen [als] der allein gültige Maßstab zur Beurteilung betrieblicher Handlungen“ (Wöhe & Döring 2013, S. 8) beschrieben. „Natürlich ist sich die ökonomisch zentrierte Betriebswirtschaftslehre der Einseitigkeit ihres Vorgehens bewusst. Natürlich weiß der Ökonom um die technischen, medizinischen, psychologischen oder sozialen Implikationen betrieblichen Handelns. Die wissenschaftliche Durchdringung dieser Tatbestände überlässt er aber seinen Kollegen aus den Nachbarwissenschaften, weil er diesen höhere Fachkompetenz zubilligt“ (ebd.). Pädagog:innen sollten hier ansetzen und erstens dieses einseitige Vorgehen und die aufgezählten Implikationen explizit thematisieren. Zweitens sind Unterrichtsfächer keine reduzierten wissenschaftlichen Disziplinen, sondern folgen anderen Prinzipien (vgl. Reetz 1984). Drittens muss der ökonomische Aspekt nicht in der Effizienz allein gesehen werden, ebenso sind Nachhaltigkeit, Zweckmäßigkeit und Sparsamkeit wesentliche Konzepte. Und schließlich ist viertens zu erkennen, dass die Wirtschaftswissenschaften eben nicht nur aus dem Mainstream bestehen, sondern sich ein großer Bereich des Sidestreams (Heterodoxie) entwickelt hat (vgl. Netzwerk Plurale Ökonomik e. V. 2017). Überdies ist der Mainstream selbst ausdifferenziert (vgl. Biesecker & Kesting 2003, S. 174; Tafner 2020, S. 432). Dies spiegelt sich nicht in den Einführungslehrveranstaltungen und den Schul- und Lehrbüchern wider (vgl. Beckenbach, Daskalakis & Hofmann 2016; Graupe 2017). Fünftens bedeuten diese Ausführungen nicht, dass Mainstream und Effizienz kein Inhalt von allgemeiner ökonomischer Bildung sein sollen. Vielmehr führt der Wirtschaftsethiker Peter Ulrich (2005) aus, dass dieser ökonomische Aspekt zu wenig in der allgemeinen ökonomischen Bildung Beachtung findet. Die Bereichslehre, welche auf die Wirtschaftssysteme und das Wirtschaftsleben abzielt, würde gut bearbeitet werden, aber der ökonomische Aspekt käme zu kurz. Wird dieser Aspekt nicht richtig verstanden, käme es zu Verkürzungen und Fehlinterpretationen. So müsse erkannt werden, dass die Ökonomik mit „as-if-Anwendungen“ modellhaft arbeite und dass der ökonomische Aspekt eben nur ein Aspekt, also ein Teil des Ganzen, aber nicht das Ganze ist. Werde dies nicht verstanden, könne dies zum Ökonomismus führen (vgl. Ulrich 2005).

4.2 Ökonomistische Bildung

Von Ökonomismus wird gesprochen, wenn die „Verabsolutierung des ökonomischen Effizienzgesichtspunkts zum obersten Prinzip oder gar einzigen Kriterium vernünftigen Wirtschaftens“ wird (Ulrich 2005, S. 6). Dies ist bei jenen fachdidaktischen Entwürfen der Fall, wo Effizienz zum entscheidenden oder gar alleinigen Kriterium wird. Hier sieht Ulrich (2005, S. 7) die Hauptaufgabe

der ökonomischen Bildung: „Die Bewusstmachung und Vermeidung der hier lauernden Gefahren einer ökonomistischen Übersteigerung der ökonomischen Rationalitätsperspektive zu einer Weltanschauung macht m. E. das unverzichtbare wirtschaftsethische Minimalmoment einer zeitgemäßen ökonomischen Bildung für mündige Wirtschaftsbürger aus.“ Wird jedes menschliche Handeln von der Heirat bis zum Drogenkonsum nur ökonomisch verstanden, dann wird der ökonomische Aspekt zur Allerklärung (vgl. Becker 1993). Dass die genannten Phänomene auch wirtschaftlich erklärt werden, liegt auf der Hand, sie jedoch nur ökonomisch zu erklären, greift zu kurz und wird den Phänomenen nicht gerecht. Diese „Auch-Nur-Problematik“ ist die Crux des ökonomischen Denkens als Methode. Beck (1997, S. 50) spricht ebenso von der Befähigung, die „Lebenswelt (auch) unter einem ökonomischen Aspekt analysieren und (mit)gestalten zu können“ und verantwortlich zu reflektieren. Durch die Anwendung einer ökonomischen Ethik wird dies jedoch stark relativiert (vgl. Tafner 2015, S. 233 ff.; ders. 2020).

4.3 Sozioökonomische Bildung

Benner (2012, S. 19 ff.) weist auf zwei mögliche Gefahren hin: Erstens, dass die Verwissenschaftlichung die menschliche Praxis verdrängt und zweitens, dass sich das Ökonomische als Teil der menschlichen Lebenspraxis über alle anderen Bereiche zieht und eine Vormachtstellung einnimmt, die ihr nicht zusteht. Werden neben dem ökonomischen Aspekt auch die soziale, politische und ethische Dimension zum Bestandteil wirtschaftlichen Denkens und Handelns, dann kann von sozioökonomischer Bildung gesprochen werden (vgl. Tafner 2015; ders. 2018; Weber 2013, S. 10). Menschen versuchen nicht nur zweckrational zu handeln, sondern auch Moral umzusetzen und neben intra-ökonomischen Faktoren finden außer-ökonomische wie Macht, Moral, Vertrauen und Institutionen im wirtschaftlichen Denken ebenso Platz (vgl. Etzioni 1988).

„Selbst viele Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler:innen konstatieren, dass Politik, Recht und Wirtschaft so eng miteinander verschränkt sind, dass sie kaum angemessen zu trennen sind [...]“ (Weber 2023, S. 206). Sozioökonomische Bildung ist immer auch politische Bildung, weshalb die Prinzipien des Beutelsbacher Konsens angewandt werden sollen (vgl. Wehling 1977, S. 179 f.). Dem Kontroversitätsgebot und Überwältigungsverbot folgend, werden die Kontroversen der wissenschaftlichen Ökonomik und der lebensweltlichen Ökonomie dargelegt. Dies führt zu einer multiperspektivischen und multidisziplinären Sicht (vgl. Hedtke 2015, S. 20, 23 ff.). Lebenswelt-, Wissenschafts- und Persönlichkeitsorientierung – also die drei curricularen Prinzipien (vgl. Reetz 1984) – ergänzen den Beutelsbacher Konsens und sind neben der

Subjektorientierung und der Idee der Einbettung für die ökonomische Bildung von besonderer Bedeutung (vgl. Hedtke 2015, S. 25 f.; Weber 2023, S. 205).

5. Wirtschaftspädagogische Diskussion über ökonomische Bildung

Ökonomische Bildung wird sowohl innerhalb als auch außerhalb der institutionellen Grenzen der Berufsbildung betrieben. Die Sektion definiert die Wirtschaftspädagogik innerhalb der Berufsbildung und schließt damit bestimmte Diskurse der ökonomischen Bildung institutionell aus. Innerhalb der Berufsbildung ist die allgemeine ökonomische Bildung ein Diskussionsthema, offensichtlich dort, wo es um Inhalte geht, die nicht berufsspezifisch sind und nicht nur auf die verantwortungsvollen Berufstätigen, sondern auch auf die mündigen Bürger:innen abzielen. Dies sind vor allem (wirtschafts-)politische, soziale und ethische Themen sowie Fragen des wirtschaftswissenschaftlichen Paradigmas, also Fragen des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses. Berufsbildungstheorie und das Selbstverständnis des Faches sind ebenfalls Themen, in denen allgemeine ökonomische Bildung diskutiert wird.

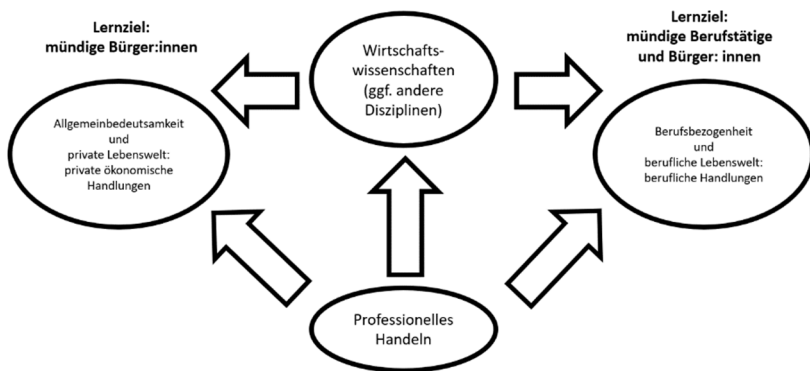
Vereinfacht kann in der Soziologie und Politikwissenschaft zwischen Theorien, die stärker auf das individuelle Wesen (Ego-Theorien), und solchen, die stärker auf das soziale Wesen (Alter-Theorien) abstellen, unterschieden werden (vgl. Tafner 2017, S. 8 f.). Zu den Ego-Theorien gehören u. a. die Idee des Homo oeconomicus und die Rational-Choice-Theory, zu den Alter-Theorien u. a. neo-institutionelle Theorien oder die Kritische Theorie, wobei „in vielen Fällen kein wirklich klares empirisches Kriterium zur Entscheidung für dieses oder jenes Paradigma“ zu finden ist (Joas & Knöbl 2004, S. 34). Diese unterschiedlichen Theorien blitzen auch in wirtschaftspädagogischen Debatten auf.

Die Abel-Blankertz-Kontroverse ist nicht nur eine methodologische Auseinandersetzung. Abel sieht eine zu stark pädagogische Ausrichtung, lehnt den Neuhumanismus ab und fordert eine stärkere Ausrichtung an der Soziologie. Blankertz kritisiert die schwache Berücksichtigung der Berufsbildungstheorie, lehnt den Gegensatz von Bildung und Allgemeinbildung ebenso ab wie jede Form der Instrumentalisierung (vgl. Tafner 2015, S. 99 ff.). Eine ähnliche Debatte führen Beck (2019) und Kutscha (2019) in der Ausgabe 35 der *bwp@online*. Ebenso ist die Beck-Zabeck-Kontroverse nicht nur eine über Ethik, sondern ebenso über gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Vorstellungen und Einstellungen. Hier kann nicht auf diese Kontroverse eingegangen werden (ausführlich: Tafner 2015, S. 99 ff.). Sie setzt sich in der Debatte zwischen Minnameier/Neuweg und Tafner (2020) fort. Es dokumentiert sich damit, dass die Diskussionen über die allgemeine ökonomische Bildung in der

Wirtschaftspädagogik in unterschiedlichen Kontexten geführt werden, selten jedoch unter dem Schlagwort „allgemeine ökonomische Bildung“. Das Thema wird bearbeitet, wenn es erstens um das Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik (siehe Ausgabe 16 der bwp@-Online), zweitens um die Frage der „richtigen“ Ökonomik (siehe Ausgabe 14 der bwp@) und drittens um ethische Fragestellungen geht. In diesen Themen geht es um unterschiedliche Einstellungen, die sich plural ausformen.

Aus Sicht einer reflexiven Wirtschaftspädagogik ist Berufsbildung nicht von der allgemeinen ökonomischen Bildung zu trennen (Abb. 1).

Abb. 1: Wirtschaftspädagogik und allgemeine ökonomische Bildung



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Kremer, Naeve-Stoss & Tafner (erscheint 2024)

Ausgangs- und Zielpunkt ist das mündige Subjekt, das als individuelles und untrennbar soziales sowie geistiges und materielles Wesen in Gesellschaft, Kultur und Natur eingebunden ist. Professionelles Lehrhandeln orientiert sich an den Grenzen und Möglichkeiten sowie der Multiperspektivität und Pluralität der Wirtschaftswissenschaften und bereitet Themen im Sinne der curricularen Prinzipien und des Beutelsbacher Konsens auf. Die Subjektorientierung – ergänzt um eine multidisziplinäre und multi-perspektivische Sicht – führt zu einem sozioökonomischen Zugang. In einer pluralistischen Welt, in der lebensweltlich unterschiedliche Vorstellungen von Wirtschaft und Wirtschaften vorherrschen und Wissenschaft ebenfalls multiperspektiv verstanden wird, ist ein kritisch-reflexiver und subjektorientierter Zugang mit den Wirtschaftswissenschaften eine notwendige Voraussetzung. Das ist nicht einfach, wenn ein Mainstream (siehe oben) vorherrschend ist.

6. Fazit: Diskussionspunkte für die Sektion

Professionelles Lehrhandeln an Schule und Hochschule ist immer institutionell eingebunden. Die normative Kraft des Faktischen führte zur institutionellen Unterscheidung von Allgemeinbildung und Berufsbildung, auch wenn viele theoretische Überlegungen dagegensprechen. Als erziehungswissenschaftliche Vertreterin der Berufsbildung formuliert die Sektion eine Ein- und gleichzeitig Ausgrenzung. Innerhalb der institutionellen Grenzen der Berufsbildung kann auch allgemeine ökonomische Bildung betrieben werden. Außerhalb der Grenzen findet aber ebenso ökonomische Bildung statt. Auch wenn „die Berufs- und Wirtschaftspädagogik [...] gerade in den letzten beiden Jahrzehnten erfolgreich neue Forschungsfelder ‚besetzt‘ hat“ (Reinisch 2009, S. 9), ist ebenso festzustellen, dass sie die allgemeine ökonomische Bildung nicht besetzt hat.² Die Gründung anderer Fachgesellschaften, die ebenso einen pädagogischen Anspruch im Kontext von Wirtschaft und Wirtschaften stellen, ist daher institutionell nachvollziehbar. Damit entstanden historisch und systematisch begründet neue Communities mit eigenen Kommunikationsformen und Diskursen (vgl. ebd., S. 1 f.), die sich in spezifischen Publikationsmedien niederschlagen. So publiziert die DeGöB mit einem eigenen Tagungsband und die GSÖBW eng mit der ihr verbundenen Reihe „Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft“. In beiden Publikationsmedien publizieren Vertreter:innen der Wirtschaftspädagogik. Ein Drittel der Beiträge in den ersten fünf Jahren der GSÖBW-Reihe stammt aus der Wirtschaftspädagogik (vgl. Tafner & Hüttner 2021). Es ist anzunehmen, dass es gute Gründe gibt, an diesen Diskursen teilzunehmen, die u. a. von Vertreter:innen der Sozialwissenschaft, Politikwissenschaft, Volkswirtschaftslehre, Ethik oder Geographie geführt werden. So werden Themen anders in den Blick genommen und andere Themen akzentuiert. Ob innerhalb der Sektion eine bestimmte Ausformung des wirtschaftlichen Denkens und Handelns als Mainstream vertreten wird, müsste empirisch untersucht werden. Weißeno (2006, S. 133) kommt in seiner Studie zu folgendem Schluss: „Die Wirtschaftspädagogik hat sich auf der Basis der führenden universitären Standardwerke der Ökonomik und den akademischen economic courses (Beck 2000, S. 216) auf Kernkonzepte verständigt, mit denen festgestellt werden kann, in welchem Maße den Schüler/innen die Kernbegriffe ökonomischen Wissen kognitiv verfügbar sind.“ Sollte diese Feststellung richtig

-
- 2 Mit der Tagung „Humane Ökonomie – selbstverständlicher Auftrag sozioökonomischer Bildung und Wissenschaft oder sozialromantische Utopie?“ hat der Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin in Kooperation mit der AG BFN und der GSÖBW versucht, die allgemeine ökonomische und berufliche Bildung in einem gemeinsamen Diskurs zu bringen (vgl. Tafner et al. erscheint 2024).

sein, könnte dies eine Erklärung dafür sein, dass sich Vertreter:innen der Wirtschaftspädagogik der GSÖBW zuwenden, weil sie alternative wirtschaftswissenschaftliche Konzepte diskutieren möchten. Sie erklärt jedoch nicht, warum Wirtschaftspädagog:innen der DeGöB beitreten. Den Diskurs in allen drei Fachgesellschaften seit Jahren mitverfolgend (ich bin Mitglied in allen drei), scheint mir der Grund vor allem darin zu liegen, dass sich sowohl die DeGöB als auch die GSÖBW stärker als die Sektion mit volkswirtschaftlichen Fragestellungen auseinandersetzen. So führt Birgit Weber (2023, S. 200) im Kontext der Entstehung der allgemeinen ökonomischen Bildung aus: „Dabei stand die Wirtschaftsdidaktik als eigenständige Fachdidaktik des allgemeinen Schulwesens traditionell auch der Volkswirtschaftslehre näher als etwa die auch um wirtschaftsdidaktische Professuren konkurrierende, etablierte erziehungswissenschaftliche Teildisziplin der Wirtschaftspädagogik, die stärker auf betriebswirtschaftliche Ansätze für das berufliche, kaufmännische Schulwesen ausgerichtet war.“ Der Blick auf Volkswirtschaft zeichnet beide Fachgesellschaften der ökonomischen Bildung aus, wobei die GSÖBW eine stärker sozialwissenschaftliche und kritisch-reflexive Perspektive einnimmt. Wer also den Mainstream verlassen möchte und multiperspektivisch und interdisziplinär über Wirtschaft und Wirtschaften nachdenken möchte, wird diese Fachgesellschaft als bereichernd erleben. Ich empfinde die Diskurse in beiden Fachgesellschaften der ökonomischen Bildung als bereichernd, da vor allem gesamtgesellschaftliche und gesamtgesellschaftliche Inhalte – so ebenso meine Beobachtung – innerhalb der Sektion zu kurz kommen.

Wenn diese subjektiven Beobachtungen tatsächlich für das Phänomen als solches zutreffen, dann ist die Stärke der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik gleichzeitig ihre Schwäche: Sie fokussiert auf die berufliche Bildung und schafft damit ein einigermaßen klares Forschungsfeld und ihre eigene Identität. Dieses Feld schließt jedoch bestimmte Perspektiven und Möglichkeiten aus. Sektionsmitglieder können institutionell übergreifende Themen einbringen, institutionelle Grenzen können sie innerhalb der Sektion nicht überwinden. Die Sektion könnte ihr Feld auf Kosten ihres Selbstverständnisses erweitern, Selbstverständlichkeiten und wahrscheinlich auch Mehrheiten sprechen dagegen. Den Preis, den die Sektion für ihre „traditionelle Einteilung“ (Schelten 2000, S. 53) zahlt, ist die Existenz anderer Fachgesellschaften.

Literatur

- Abraham, K. (1966). *Wirtschaftspädagogik. Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung*. 2. Aufl., Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Aff, J. (2008). *Pädagogik oder Wirtschaftspädagogik? Anmerkungen zum Selbstverständnis der Disziplin*. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Öster-

- reich Spezial bwp@ Spezial 3, Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht“ die berufliche Bildung in AT?, Spezial 3, 1-14. Online: http://www.bwpat.de/ATspezial/aff_atspezial.pdf (01.02.2008).
- Albers, H.-J. (1982). Ökonomisch-technische Bildung – Allgemeinbildung oder Berufsbildung? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 78(10), 723-733.
- Arndt, H. (2020). Ökonomische Bildung. Erlangen: FAU University Press.
- Beck, K. (1989). „Ökonomische Bildung“ – Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 85(7), 579-598.
- Beck, K. (1997). Allgemeine Wirtschaftsbildung an kaufmännischen Schulen – didaktische Grundlagen und empirische Befunde. In H. Schanz (Hrsg.), *Didaktik aller meiner Fächer an beruflichen Schulen* (S. 48-73). Stuttgart: Holland + Josenhans.
- 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@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 35, 1-15. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/beck_entgegnung-kutscha_bwpat35.pdf (06.12.2019).
- Beck, K. (2000). Wirtschaftliches Wissen und Denken – Zur Bestimmung und Erfassung ökonomischer Kompetenz. In D. Euler, H.-C. Jongebloed & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln* (S. 211-230). Norderstedt: Books on Demand.
- Beckenbach, F., Daskalakis, M. & Hofmann, D. (2016). Zur Pluralität der volkswirtschaftlichen Lehre in Deutschland: Eine empirische Untersuchung des Lehrangebotes in den Grundlagenfächern und der Einstellung der Lehrenden. Marburg: Metropolis.
- Becker, G. (1993). Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens. 2. Aufl., Tübingen: Mohr Siebeck.
- Benner, D. (2012). Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 7. Aufl., Weinheim & Basel: Beltz, Juventa.
- Biesecker, A. & Kesting, S. (2003). Mikroökonomik. Eine Einführung aus sozial-ökologischer Perspektive. Wien & München: De Gruyter Oldenbourg.
- Blankertz, H. (1963). Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf: Juventa.
- Bokelmann, H. (1964). Die ökonomisch-sozialethische Bildung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Büchter, K. & Kipp, M. (2009). Berufsbildung in der Zeit der Reformpädagogik – 1890-1933. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Profil 2, 1-30. Online: https://www.bwpat.de/profil2/buechter_kipp_profil2.pdf (18.04.2023).
- Deeg, H. (1963). Wirtschaftspädagogik um das Jahr 1900. Die Wirtschaftspädagogik bei Theodor Franke. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 59, 241-255.
- DGfE (2014). Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Online: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf (22.04.2023).
- Dubs, R. (2014). Unterrichtsplanung in der Praxis: Ein Handbuch für den Lernbereich Wirtschaft. Stuttgart: Franz Steiner.
- Etzioni, A. (1988). The Moral Dimension. Toward A New Economics. New York u. a.: The Free Press.

- Feld, F. (1928). Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik. Versuch einer Systematik der berufspädagogischen Theorie. Langensalza: Beltz.
- Fischer, A. (1928). Wirtschaftsleben und Schulsystem. In K. Kreitmaier (Hrsg.), *Aloys Fischer. Leben und Werk* (Bd. 3/4, S. 301-317). München: Bayerischer Schulbuch-Verlag.
- Franke, Th. (1903). Grundzüge der deutschen Wirtschaftspädagogik. In T. Vogt (Hrsg.), *Jahrbuch des Vereins für Wissenschaftliche Pädagogik* 35. (S. 42-84) Dresden: Bleyl und Kaemmerer.
- Georg, W. (2014). Gymnasium und Beruf. Zur Entstehung und Entwicklung beruflicher Gymnasien. *Bildung und Erziehung (BuE)*, 67(1), 85-101.
- Göhner, R. & Sehrbrock, I. (2000). Memorandum Wirtschaft – notwendig für schulische Allgemeinbildung. Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgeber und Gewerkschaften. Online: https://www.sowi-online.de/sites/default/files/documents/reader/DGB-BDA-Memorandum_2000_0.pdf (18.04.2023).
- Graupe, S. (2017). Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung Hintergründe und Beispiele. Düsseldorf: FGW – Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e. V.
- GSÖBW (2016). Gründungserklärung. Website der Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft (GSÖBW). Online: <https://soziooekonomie-bildung.eu/ueber-die-gsoebw/gruendungserklaerung/> (15.03.2023).
- Hedtke, R. (2015). Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. *GW-Unterricht*, 140(4), 18-38.
- Hedtke, R. (2023). Wirtschaft und Gesellschaft. Eine Theorie der sozioökonomischen Bildung. Schwalchbach a. Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Joas, H. & Knöbl, W. (2004). Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kiehn, L. (1964). Das Wirtschaftsgymnasium. Seine geistigen Wurzeln und seine Bildungsaufgabe im Gefüge unseres höheren Schulwesens. Einsichten und Impulse. Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag am 20. August 1964. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 5, 117-131. Weinheim: Beltz.
- KMK (2008). Wirtschaftliche Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001 i. d. F. vom 27.06.2008. Berlin: Kultusministerkonferenz.
- 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. Berlin: Kultusministerkonferenz.
- Krafft, D. (2012). Notizen zur Geschichte und Gegenwart der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung. In M. Schuhen, M. Wohlgemuth & C. Müller (Hrsg.), *Ökonomische Bildung und Wirtschaftsordnung* (S. 87-111). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kremer, H.-H., Naeve-Stoß, N. & Tafner, G. (erscheint 2024). Humane Ökonomie – wirtschaftspädagogische Perspektiven. In G. Tafner, N. Ackermann, U. Hagedorn & C. Wagner-Herrbach (Hrsg.), *Humane Ökonomie – selbstverständlicher Auftrag sozioökonomischer Bildung und Wissenschaft oder sozialromantische Utopie? AG BFN in Kooperation mit der GSÖBW. Berichte zur Beruflichen Bildung AG BFN*. Bonn: BIBB.

- Krol, G.-J. (2001). „Ökonomische Bildung ohne „Ökonomik?“: Zur Bildungsrelevanz des ökonomischen Denkansatzes. Online: https://www.sowi-online.de/journal/2001_1/krol_oekonomische_bildung_ohne_oekonomik.html (12.12.2023).
- Kruber, K.-P. (1997). Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung ökonomischer Bildung. In K.-P. Kruber (Hrsg.), *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung* (S. 55-74). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Kutscha, G. (2003). Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte: Rückblick und Perspektiven. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99(3), 328-349.
- 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*, 35, 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf (01.05.2019).
- Lipsmeier, A. (2005). Genese der berufspädagogischen Forschung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 19-27). Bielefeld: wbv.
- Nell-Breuning, O. von (1985). Gerechtigkeit und Freiheit. Grundzüge katholischer Soziallehre. 2. Aufl., München: Europa.
- Netzwerk Plurale Ökonomik e. V. (2017). Exploring Economics. Online: <https://www.exploring-economics.org/de/> (21.04.2023).
- Neumann, G. (1969). Die Indoktrination des Nationalsozialismus in die Berufserziehung. Dissertation. Universität Hamburg. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Nickolaus, R., Pätzold, G., Reinisch, R. & Tramm, T. (2010). Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, UTB.
- Pleiss, U. (1973). Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik. Die wirtschaftspädagogische Disziplinenbildung an deutschsprachigen wissenschaftlichen Hochschulen. Göttingen: Schwartz.
- Rebmann, K., Tenfelde, W. & Schlömer, T. (2011). Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. 4. Aufl., Wiesbaden: Gabler.
- Reetz, L. (1984). Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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*, 16, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch_bwpat16.pdf (10.10.2009).
- Retzmann, T., Seeber, G., Remmele, B. & Jongebloed, H.-C. (2010). Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards für die Lehrerbildung. Im Auftrag vom Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft unter Vorsitz des ZDH. Essen, Lahr & Kiel.
- Robbins, L. C. (1932). An Essay on the Nature and Significance of Economic Science, London: Macmillan.
- Rosen, R. von (1999). Memorandum zur ökonomischen Bildung. Ein Ansatz zur Einführung des Schulfaches Ökonomie an allgemeinbildenden Schulen. Online: <http://www.oekonomische-bildung.de/pdf-Dateien/Aktieninstitut.pdf> (18.04.2023).

- Schelten, A. (2000). Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache. Stuttgart: Franz Steiner.
- Seeber, G., Retzmann, T., Remmele, B. & Jongebloed, H.C. (2012). Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen. Schwalbach a. Ts.: Wochenschau Verlag.
- Seubert, R. (1977). Berufserziehung und Nationalsozialismus. Weinheim und Darmstadt: Technische Hochschule.
- Siemsen, A. (1926). Beruf und Erziehung. Berlin: Laub'sche Verlagsbuchhandlung.
- Sloane, P. F. E. (2001). Wirtschaftspädagogik als Theorie sozialökonomischer Erziehung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 97, 161-183.
- Spranger, E. (1959). Allgemeine Menschenbildung? Berufliche Erziehung – Education professionnelle, Mitteilungen des Kantonalen Amtes für berufliche Ausbildung in Bern 3, 136–137.
- Spranger, E. (1965). Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. München: Siebenstern.
- Stütz, G. (1970). Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tafner, G. (2015). Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa. Eine neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses. Detmold: Eusl.
- 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, Spezial 14, 1-28. Online: http://www.bwpat.de/spezial14/tafner_bwpat_spezial14.pdf (23.04.2023).
- Tafner, G. (2018). Ökonomische Bildung ist sozioökonomische Bildung. Grundlagen der Didaktik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. In T. Engartner, C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft* (S. 109-140). Wiesbaden: Springer VS Wissenschaft.
- Tafner, G. (2020). Die Angst des Königs vor dem Schachmatt. Klarstellungen zur „Aufklärung“ über meinen Aufsatz „Eigennutzmaximierung als Richtschnur moralischen Handelns? Antithesen zu Homanns ökonomischer Wirtschaftsethik“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116(3), 419-455.
- Tafner, G. (2021). Pluralismus und der Wunsch nach Eindeutigkeit. Über die Bedeutung von Anschauungen und Ambiguitätstoleranz für die sozioökonomische Bildung. In C. Fridrich, U. Hagedorn, R. Hedtke, P. Mittnik & G. Tafner (Hrsg.), *Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft* (S. 113-143). Wiesbaden: Springer VS Wissenschaft.
- Tafner, G. & Hüttner, A. (2021). Sammelbände. In GSÖBW (Hrsg.), 5 Jahre GSÖBW. Jubiläumsschrift der Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft (S. 12-17). Köln: GSÖBW.
- Tenorth, H.-E. (2013). „Bildung und Wissenschaft“ – Brauchen wir noch die Universität. In N. Ricken, H.-C. Koller & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 45-62). Wiesbaden.
- Ulrich, P. (2005). Sozialökonomische Bildung für mündige Wirtschaftsbürger. Ein programmatischer Entwurf für die gesellschaftliche Rekontextualisierung der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre. *Berichte des Instituts für Wirtschaftsethik*, Nr.

- 105, v-16. Online: <https://www.alexandria.unisg.ch/server/api/core/bitstreams/b1b0bb39-625d-448f-9ed2-8c19dc07561e/content> (12.12.2023).
- Weber, B. (2013). Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung: Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen. *GW-Unterricht*, 132, 5-16. Online: https://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_132_005_016_weber.pdf (12.12.2023).
- Weber, B. (2023). Von der Kritik der ökonomischen Bildung zum Paradigma der sozio-ökonomischen Bildung – 20 Jahre Wissenschaftsgeschichte ökonomischer Bildung. In T. Engartner, A. Szukala & B. Weber (Hrsg.), *Sozioökonomie und Wirtschaftssoziologie im Spiegel sozialwissenschaftlicher Bildung* (S. 199-214). Wiesbaden: VS Springer.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173-184). Stuttgart: Klett.
- Weißeno, G. (2006). Kernkonzepte der Politik und Ökonomie. Lernen als Veränderung mentaler Modelle. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft unterrichten* (S. 120-141). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wöhe, G. & Döring, U. (2013). Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. 25., überarbeitete und aktualisierte Aufl., München: Vahlen.
- Zabeck, J. (2009). Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn: Eusl.

Genderberufsstrukturen als Gegenstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Diskurse, Desiderate, Handlungsfelder

Marianne Friese

Ein Rückblick auf die 50-jährige Geschichte der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik fällt aus Sicht der Genderberufsforschung eher bescheiden aus. Das mag erstaunen, da doch die Gründung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Fachgesellschaft zeitlich mit dem Beginn der Genderforschung in den 1970er Jahren zusammenfällt. Bemerkenswert ist, dass die vielfältigen Befunde der historischen wie aktuellen Genderberufsforschung weder eine angemessene Rezeption im berufs- und wirtschaftspädagogischen Fächerkanon noch in professionspolitischen Diskursen erfahren haben. Dieses Versäumnis spiegelt sich im bildungstheoretischen Differenzkonzept einer spezifisch weiblichen und männlichen Berufsstruktur wider. Ausdruck sind die in der historischen Berufsbildungstheorie begründete Konstitution von „Frauenberufen“ in sozialen und häuslichen Domänen, ihre Einordnung in spezifische, vornehmlich vollzeitschulische Ausbildungskonzepte sowie die unzureichend vorgenommene bildungspolitische Steuerung und Professionalisierung. Historisch folgenreich ist, dass sich die Genderberufsstruktur und damit verbundene Geschlechterungleichheit auch in aktuellen Entwicklungen der personenbezogenen Care-Berufe im Gesundheits- und Sozialwesen reproduziert.

Diese kritische Perspektive auf Genderberufsstrukturen wurde in berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurslinien bislang unzureichend berücksichtigt. Die im folgenden ausgeführten Forschungsbefunde zu Genderberufsstrukturen lassen den Schluss zu, dass die fachliche Vernachlässigung der Bedeutung weiblicher Arbeit für gesellschaftliche Modernisierung, Wirtschaftswachstum und Wohlfahrt wesentlich beruht (1) auf der unhinterfragten Tradierung von geschlechtlichen Normen und Genderberufsstrukturen in klassischen Berufsbildungstheorien, (2) auf einem reduzierten Ökonomie- und Technikbegriff der Berufswissenschaften, der soziale und gesellschaftliche Verflechtungen ausklammert, sowie (3) auf eine unzureichende Reflexion eines Arbeitsbegriffs, der Hausarbeit und Erwerbsarbeit umfasst. Weitere Gründe liegen in einer Wissenschaftspraxis, die durch soziale Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern gekennzeichnet ist. Die historisch begründete und generationenübergreifende Unterrepräsentanz von Frauen in Führungspositionen der Wissenschaft, insbesondere als Professorinnen, gilt auch für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Gleichwohl deutet sich gegenwärtig ein zögerlicher Wandel der Genderberufsstruktur an, der durch zwei Faktoren begünstigt wird. Dazu gehört das seit den 1980er Jahren bildungspolitisch proklamierte Konzept des Gender Mainstreaming, das auch zur Erhöhung des Frauenanteils in den Berufswissenschaften geführt hat. Ein zweiter Faktor betrifft die zunehmende Bedeutung des Care-Sektors aufgrund von Wirtschaftswachstum und Fachkräftemangel sowie durch demografischen und familialen Wandel, die auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine erhöhte Aufmerksamkeit erzeugt hat. Anzeichen sind die zunehmende thematische Präsenz von Gender und Care auf wissenschaftlichen und berufspraktischen Foren, das gesteigerte Publikationswesen und der Ausbau von Studiengängen an Universitäten und Hochschulen sowie die zunehmende Präsenz von Professorinnen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Dennoch bestehen noch erhebliche Entwicklungsbedarfe, die traditionell am Rand angesiedelten Gegenstände von Genderstrukturen und Care Work in der Mitte des Fächerkanons sowie in den Organisationsstrukturen der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu platzieren.

Der folgende Beitrag greift diese Herausforderung auf. An ausgewählten Konzepten von Theoretikerinnen der Berufspädagogik sowie der feministischen Arbeits- und Berufsforschung werden profilbildende Ausbildungs- und Genderberufskonzepte auf dem Weg von „Frauenberufen“ zu „personenbezogenen Dienstleistungsberufen“ hin zu „Care Work“ seit Beginn des 20. Jahrhunderts beleuchtet: (1) Institutionalisierung der „weiblichen Berufsschule“ im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, (2) reformpädagogische Genderkonzepte beim Aufbau des (beruflichen) Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland in den 1950er/1960er Jahren, (3) Neuansätze der Frauenberufsforschung in den 1980/90er Jahren sowie (4) Care-Forschung und Professionsansätze seit den 2000er Jahren. Mit der historisch-vergleichenden Analyse soll die Konturierung der „Frauenberufsfrage“ im Zuge der Transformation von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft erfolgen.

1. „Weibliche Berufsschule“ und „Doppelberuf der Frau“ (1920er Jahre)

Berufs- und wirtschaftspädagogische Konzepte zur weiblichen Berufsbildung sind durch eine enge Allianz von Frauenberufsforschung und Frauenbewegung geprägt. Historische Wurzeln liegen in den Anfängen der Mädchenfortbildungsschule seit Mitte des 19. Jahrhunderts und der Einrichtung der weiblichen Berufsschule im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. In diesem Prozess wurde ein „doppelter Bildungsentwurf“ geprägt, der Allgemeinbildung (insbesondere durch hauswirtschaftlichen Unterricht) sowie fachberufliche Ausbil-

derung in der hauswirtschaftlichen, landwirtschaftlichen, gewerblichen und kaufmännischen Ausbildung vorsah. Mit dem Konzept wurde zugleich ein weiblicher Berufsbegriff zugrunde gelegt, der auf den „natürlichen Beruf“ der Hausfrau und Mutter und auf außerhäusliche Erwerbsarbeit zielt (vgl. Schulz 1963, S. 17 ff.).

Der doppelte Bildungsentwurf und das Verhältnis zwischen den allgemeinbildenden, hauswirtschaftlichen und fachberuflichen Anteilen wurde in zahlreichen Schriften von Theoretikerinnen der Frauenberufsbewegung in den 1920er Jahren kontrovers diskutiert. Bei den Protagonistinnen handelte es sich um diejenigen (Berufs-)Pädagoginnen, die im Zuge der Zulassung von Frauen an Universitäten (Deutsche Länder 1890er Jahre, Preußen 1904, Schweiz 1873) vornehmlich ein Studium der Nationalökonomie (und Pädagogik) absolvierten sowie mit der Jahrzehnte später erfolgten Teilhabe am Berechtigungswesen in staatliche, sozial- und gewerbepolitische Berufe der Gewerbe- und Wohnungsinspektion, der Jugendfürsorge, der Handelskammern, der privaten Wohlfahrts- und Berufsorganisationen sowie in Schulleitung und Schulverwaltung mündeten (vgl. Glaser 1996, S. 310 ff.).¹

Die Entstehung der sozialberuflichen Ausbildung verlief als Weg von der Qualifizierung von bürgerlichen Frauen für ehrenamtliche soziale Hilfstätigkeit hin zur Sozialen Frauenschule. Als Begründerin gilt die Nationalökonomin Alice Salomon, die sich in ihrer Dissertation von 1906 der bis in die Gegenwart hochaktuellen Frage der ungleichen Entlohnung von Männern und Frauen widmete und in der Folge zahlreiche Schriften zur sozialen Frauenbildung (vgl. Salomon 1908) veröffentlichte. Wesentliche Meilensteine der sozialberuflichen Ausbildung wurden mit der Gründung der ersten interkonfessionellen Sozialen Frauenschule im Jahr 1908 in Berlin, der 1917 gegründeten „Konferenz Sozialer Frauenschulen Deutschlands“ und der 1910 erlassenen Ausbildungsbestimmungen für den Fürsorgeberuf in Preußen gelegt. Zugleich wurde mit der Ausgrenzung von Arbeiterinnen zur sozialberuflichen Ausbildung eine soziale Selektion der Schülerinnen vorgenommen. Salomon war als Vertreterin der bürgerlich-liberalen Frauenbewegung darum bemüht, die bürgerlichen Töchter ihrer Schicht als Erzieherinnen der proletarischen Frauen zu qualifizieren und durch „soziale Frauenbildung“ zur „Versöhnung der Klassen“ beizutragen. Mit den zunehmenden akademischen Berufschancen für bürgerliche Frauen in der Weimarer Republik wurde die soziale Frauenschule insbesondere für Töchter des Mittelstandes attraktiv (vgl. Lange 1996, S. 51 ff.).

Bedeutsam für die Entwicklung der weiblichen Berufsschule waren die sozialistischen Schulreformkonzepte und schulpraktischen Initiativen von Olga Essig, Diplomhandelslehrerin und promovierte Nationalökonomin, und

1 Aufschlussreich für die Rezeption der Klassikerinnen ist die kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Kleinau & Mayer (1996); zu Biografien und Schriften das biografische Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Lipsmeier & Münk 2019).

Anna Siemsen, Studium der Altphilologie mit Staatsexamen und Promotion (vgl. Mayer 1996, S. 61-63). Essig und Siemsen konzentrierten ihre Arbeit im „Bund Entschiedener Sozialreformer“ auf das Organisationsmodell der Einheits- und Produktionsschule, dem das berufspädagogische Konstrukt der Synthese von Berufsbildung und allgemeiner Menschenbildung zugrunde lag. Vor dem empirischen Hintergrund steigender Frauenerwerbstätigkeit, zunehmender Beschäftigungslosigkeit schulentlassener Mädchen sowie der zeitgenössischen Sorge um die „Verelendung“ proletarischer Familien betrachteten sie die „Doppelausbildung der Frau“ für berufliche und hauswirtschaftliche Bildung in allen Zweigen der „weiblichen Berufsschule“ als wesentliche Bildungsaufgabe. Die Schriften von Essig (1928) und Siemsen (1926), die sich zwar hinsichtlich ihrer methodischen Ausrichtung auf konzeptionelle Fragen (Essig) sowie auf theoretisch-systematische Analysen (Siemsen) unterscheiden, eint eine bemerkenswerte Aktualität. Während Essig in Kritik überkommener Mütterlichkeitsideologien Vorschläge für ausgewogene fachberufliche und allgemeinbildende, „lebensweltlich“ orientierte Lehrpläne in allen Zweigen der städtischen und ländlichen Haushaltungs-, Handels- und Gewerbeschulen entwickelte, arbeitete Siemsen mit bemerkenswerter analytischer Schärfe den Widerspruch von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Erfordernissen von Beruf und humaner Menschenbildung sowie die strukturelle Ambivalenz der Doppelbelastung von Frauen heraus.

Eine zentrale bildungspolitische Kontroverse zur gewerblichen Ausbildung, die im zeitgenössischen Konflikt zwischen Erosion des traditionellen Handwerks und industriell gewerblicher Facharbeit einzuordnen ist, entzündete sich an dem in Berlin 1909 gegründeten „Verband für handwerksmäßige und fachgewerbliche Ausbildung der Frau“. Maria Lischnewska, Verbandsvorsitzende und Mitglied des „Verbandes fortschrittlicher Frauenvereine“ (radikaler Flügel des BDF), trat für die gewerbliche Qualifizierung von Arbeiterinnen nach den Leitsätzen der obligatorischen Fortbildungsschule und für die Integration der Ausbildung in die Reichsgewerbeordnung ein. Integration meinte zweierlei: Anwendung der Gewerbeordnung auf typisch weibliche Handwerke (Damenschneiderei, Putzmachen, Wäschenähen, Frisieren) sowie Öffnung der metallverarbeitenden und elektrotechnischen Industrie für Frauen (vgl. Lischnewska 1910).

Widerstand entstand im Handwerk wie auch in den Gewerkschaften. In ihrer Schrift „Zur Frage der fachlichen Ausbildung von Arbeiterinnen unter sozialpolitischen Gesichtspunkten“ kritisierte Dora Landé (1913), Sozialistin, Nationalökonomin und Expertin für Sozialpolitik, die ihre Dissertation 1910 zum Thema „Arbeits- und Lohnverhältnisse in der deutschen Industrie“ abschloss, vor dem Hintergrund des zeitgenössischen Konflikts zwischen Handwerk und Industrie die handwerksmäßige Ausbildung als anachronistisch. Landé favorisierte ein an Erfahrungen aus Frankreich orientiertes Konzept der von traditionellen Innungen unabhängigen weiblichen Fachschulen mit prakti-

schem Lehrbetrieb und forderte gleichen Lohn für gleiche Leistung, kollektive Arbeitsverträge sowie umfassende Arbeitsschutzreformen. Unterschieden sich die Konzepte zwar hinsichtlich der betrieblichen, gewerberechtlichen (Lischnewska) und fachschulischen Orientierung (Landé), bestand doch Einigkeit bei der Begründung der weiblichen Aufgaben im Berufs- und Familienleben mit expliziter Referenz auf den „Doppelberuf“ der Arbeiterin (vgl. Friese 1996a, S. 35 ff.). Die Prinzipien der weiblichen Genderberufsstruktur wurden unter der nationalsozialistischen Herrschaft effektiv für volkswirtschaftliche und ideologische Ziele des NS-Staates ausgebaut (vgl. Schulz 1963, S. 123 ff.).

Im historischen Rückblick stellt sich die Entwicklung der Berufs- und Ausbildungsstrukturen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts äußerst widersprüchlich dar. Die Debatten um die „Frauenberufsfrage“ und die „weibliche Berufsschule“ haben einerseits zu einer Ermöglichung weiblicher Erwerbsarbeit und zu vielfältigen Konzepten berufsschulischer Bildung geführt. Die Verknüpfung der weiblichen Berufsbildung mit dem „Doppelberuf der Frau“ für Haushalt und Erwerbsarbeit hat andererseits gendercodierte Berufs- und Ausbildungsstrukturen hervorgebracht, die bis in die Gegenwart geschlechtliche Ungleichheit sowie soziale Selektion der Berufszugänge, insbesondere im Bereich der technischen Berufe, befördert haben. Diese Ambivalenz der Genderberufsstruktur wird im Folgenden beim Aufbau des Bildungswesens nach dem zweiten Weltkrieg in der Bundesrepublik Deutschland betrachtet.²

2. Genderberufskonzepte und Reformpädagogik (1950/1960er Jahre)

Mit dem Aufbau des (Berufs-)Bildungssystems nach dem Zweiten Weltkrieg wurden im Zuge der Bildungsreformen seit den 1960er Jahren auch Weichen für neue Genderberufsstrukturen gestellt. Wenngleich in beiden deutschen Staaten die uneingeschränkte Gleichberechtigung von Männern und Frauen verfassungsrechtlich festgeschrieben wurde, hatte ihre Umsetzung im Bildungs- und Erwerbsleben doch erhebliche Einschränkungen. In der DDR wurden im allgemeinen und beruflichen Bildungswesen, u. a. aufgrund des polytechnischen und koedukativen Unterrichts in der sozialistischen Einheitsschule sowie durch Fördermaßnahmen bei der Berufswahl, Öffnung von technischen Berufen für Frauen und flankierende Konzepte zur Kinderbetreuung zwar Weichenstellungen für eine gleichberechtigte Teilhabe von Mädchen und Frauen vorgenommen. Deren Umsetzung war jedoch durch tradierte Mütterlichkeits-

2 Die Entwicklungen der Genderberufsstrukturen in der DDR können aus Platzgründen nicht ausgeführt werden.

ideologien und Rollenzuschreibung auf den Doppelberuf der Frau limitiert (vgl. Eifler 1996, S. 534 ff.).

Beim Aufbau des allgemeinen und beruflichen Bildungswesens in der BRD fand die Gleichberechtigung keinerlei Berücksichtigung. Frauen wurden weitgehend aus den in der Kriegswirtschaft übernommenen Aufgabenbereichen im Wirtschafts-, Bildungs- und Wissenschaftssystem zugunsten von Männern verdrängt und auf Familienarbeit bzw. auf die „Doppelrolle“ als Hausfrau und Zuverdienerin verwiesen. Diese Zementierung der Geschlechterrollen wurde durch das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) legitimiert, indem das Recht der Frau auf Erwerbsarbeit ihrer häuslichen Arbeit nachgeordnet und weibliche Erwerbsarbeit gegenüber der vorrangigen Familienzentrierung als Nebenberuf bewertet wurde (vgl. Pross 1969, S. 139). Kennzeichnend für die Bildungssituation waren der weitgehende Ausschluss von Mädchen und Frauen aus der höheren, gymnasialen und akademischen Bildung sowie ein enges Berufswahlspektrum und kurze Ausbildungsgänge in „Frauenberufen“, insbesondere als Kindergärtnerin. Die Konzepte zielten nicht auf „Beruflichkeit“ in einer lebenslänglichen Perspektive, sondern lediglich auf den Übergang von der Schule zur Familiengründung (vgl. Metz-Göckel 1996, S. 373 ff.).

Impulsgebend für die kritische Reflexion von Geschlechterungleichheit war die im Diskurs um „Die deutsche Bildungskatastrophe“ (Picht) entstandene Debatte um soziale Selektion und Chancengleichheit im deutschen Bildungswesen. Im Rahmen dieser Debatte wurde die historische Kontroverse zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung zwar neu aufgelegt (vgl. Büchter & Steier 2020, S. 5 f., Büchter 2021, S. 3 ff.). Im Unterschied zur DDR, die mit der Einführung polytechnischer Bildung in aufeinanderfolgenden Bildungsgängen der allgemeinen und beruflichen Bildung vornahm, erfolgte die Neujustierung von Allgemeinbildung und Berufsbildung in der BRD jedoch nicht (vgl. Kutscha 2020, S. 316 ff.). Gleichwohl entstanden empirische Studien zur Geschlechterungleichheit, zunächst in der allgemeinen und höheren Mädchen- und Frauenbildung, u. a. von der Erziehungswissenschaftlerin Elisabeth Blochmann, Professorin an der Universität Marburg, und der Soziologin Helge Pross, Professorin an der Universität Gießen und Siegen. Pross (1969) lenkte den Blick von der schichtspezifischen zur geschlechtlichen Ungleichheit des Bildungssystems: auf die geringere Beteiligung von Mädchen sowie den weitgehenden Ausschluss von Arbeiteröchtern von höherer Bildung, auf den Wechsel der Mädchen von Haupt- und Realschulen in „frauentypische“ Ausbildungsberufe sowie auf die schlechten Verdienstmöglichkeiten und beschränkten Aufstiegsmöglichkeiten. Die Kumulation sozialer und struktureller Benachteiligung im Bildungswesen wurde in der Figur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ prägnant dargestellt.

In diesem Diskurs gerieten zudem Fragen der beruflichen Bildung und weiblichen Berufsschule sowie Problemlagen der Frauenerwerbsarbeit neu in

den Blick. Beiträge dazu leisteten zum einen die im Nationalsozialismus aus dem Staatsdienst entlassenen bzw. emigrierten Pädagoginnen, darunter Anna Siemsen und Olga Essig, die ihre Impulse aufgrund langjähriger Auseinandersetzungen um ihre berufliche Rehabilitation und Eingliederung in den Beamtenstatus in der Schulverwaltung in Hamburg nur begrenzt weitergeben konnten (vgl. Hansen-Schaberg 1993, S. 319 ff.). Weichenstellend waren zum anderen die berufs- und wirtschaftspädagogischen Studien von Ellen Schulz³ (1963) zur „Mädchenbildung in den Schulen für die berufstätige Jugend“, die die „geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik“ von den Anfängen im 18. Jahrhundert bis zum Wiederaufbau des Berufsschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg umriss (S. 5). In der Folge erschien die Studie von Margarette Schecker (1969) zur „Entwicklung der Mädchenberufsschule“, die sie in drei Generationen Berufsschularbeit einordnete: die erste Generation von den Anfängen der Sonntags- und Industrieschulen bis zum ersten Weltkrieg, die zweite Generation der Entwicklung von der Mädchenfortbildungsschule zur Berufsschule (1918-1945), die dritte Generation mit dem Neubeginn nach 1945. Auch Schecker zielte darauf, den in den Schulalltag „neu eintretenden jungen Lehrenden (zu) helfen, ihr tägliches Tun im Zusammenhang geschichtlich Gewordenen“ zu reflektieren und Schule als „Spiegelbild der tiefgreifenden Umwälzungen in Frauenleben und Frauenarbeit der letzten 100 Jahre“ zu begreifen (S. 18).

Schecker und Schulz, die sich auf umfangreiche historische sowie zeitgenössische Quellen-, Dokumenten- und Lehrplananalysen der einzelnen Bundesländer bezogen, kristallisierten drei Berufsschultypen heraus, die konzeptionell eng an vorherige Konzepte und Entwicklungen angeschlossen: die allgemeine und haus-/landwirtschaftliche Mädchenberufsschule (1) als drei- und zweijährige Lehrlings-/Gehilfinnenausbildung, die den „natürlichen Beruf des Mädchens“ sowie hauswirtschaftliche Ausbildung als allgemeine Bildung zur Entfaltung der weiblichen Persönlichkeit fokussierte. Hier wurden auch Abteilungen für ungelernte Arbeiterinnen integriert, die später als eigenständige „Berufsschule für Jungarbeiterinnen“ (2) fungierten. Der dritte Typus umfasste die kaufmännische und gewerbliche Berufsschule (3) mit drei- und zweijähriger Lehrzeit, die den berufsfachlichen Unterricht in den Mittelpunkt stellten. Für die Genderanalyse ist von Interesse, dass allen Schultypen – trotz unterschiedlicher Gewichtung der allgemeinen (hauswirtschaftlichen) sowie fachberuflichen Bildungsinhalte – die Betonung der Doppelaufgabe (für Haushalt und Beruf) gemeinsam war.

-
- 3 Ellen Schulz (1929-2015), Professorin am Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Sie war mehrjähriges Vorstandsmitglied der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Für ihre zehnjährige ehrenamtliche Tätigkeit Expertinnen-Beratungsnetz/Mentoring wurde sie 2006 mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet.

Im Zuge des Neuaufbaus der Hauptschule und Einführung des Unterrichtsfaches Arbeitslehre an allgemeinbildenden Schulen wurden weitere genderspezifische Weichenstellungen vorgenommen: die Verankerung der Berufsorientierung als allgemeiner Bildungsauftrag der Arbeitslehre, Förderung von Berufswahlkonzepten für Mädchen (insbes. für technische Berufe) und die Integration der Hauswirtschaftslehre und lebensweltorientierter Bildungskonzepte in Curricula der Arbeitslehre und Berufsorientierung (vgl. Frieze 2023a, S. 9 ff.). Die Umsetzung in den Lehrplänen der Bundesländer fand jedoch nur eingeschränkt statt. Nach Tornieporth (1979) wurde die lebensweltorientierte Perspektive mit der weiteren Entwicklung des hauswirtschaftlichen Unterrichts zu einer technisch-rational und ökonomisch ausgerichteten Hauswirtschaftslehre eingegeben und überkommene Rollenbilder wurden perpetuiert (vgl. ebd., S. 337 ff.). Gleichwohl entstanden fachdidaktische Ansätze der Arbeitslehre und Berufsvorbereitung, die Haus- und Erwerbsarbeit über die private Lebensführung und berufliches Handeln konzeptionell miteinander verknüpften (vgl. Bartsch 2023, S. 27 ff.).

Mit dem Perspektivwechsel wurde zugleich die theoretische Erweiterung eines Arbeitsbegriffs vorbereitet, der geschlechtliche Ungleichheitsstrukturen in beiden Sphären (Haus- und Erwerbsarbeit) der weiblichen Arbeit analysierte. Im Folgenden werden der genderkritische Diskurs der feministischen Arbeits- und Berufsforschung sowie Desiderate der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, insbesondere am Gegenstand der personenbezogenen Dienstleistungsberufe, nachgezeichnet.

3. Feministische Berufsforschung und Professionalisierung Personenbezogener Dienstleistungsberufe (1970er bis 1990er Jahre)

Die Frauenarbeits- und Berufsforschung im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts entwickelte sich im Kontext einer historisch erneut gestifteten Allianz von Frauenbewegung und Frauenforschung. Als Meilenstein einer wissenschaftlichen Neuorientierung gilt die durch die Frauenbewegung der 1968er Jahre angeregte erste Sommeruniversität für Frauen in Berlin 1976. In der Folgezeit entwickelte sich im Verlauf von etwa drei Generationen eine vielschichtige theoretisch und empirisch basierte feministische Forschung, die „Geschlecht als soziale und historische Strukturkategorie“ und das methodologische Postulat der Inter- und Transdisziplinarität zugrunde legte (vgl. Frieze 2001, S. 421 ff.). Nachdem zunächst durch historische „Spurensuche“ die „blinden Flecke“ der traditionellen Sozial- und Geschichtswissenschaften und damit die historischen Leistungen von Frauen in Arbeit, Bildung und Beruf sowie in sozialen

Bewegungen und Alltagspraxen sichtbar gemacht wurden, entstanden in der Folgezeit eine Fülle sozial- und erziehungswissenschaftlicher Studien zu Entwicklungen weiblicher Arbeit und Bildung. Dabei wurde zum einen das Paradigma der „doppelten Vergesellschaftung von Frauen“ in Erwerbs- und Hausarbeit (vgl. Becker-Schmidt 1987) als Ausdruck struktureller Geschlechterungleichheit theoretisch konturiert und empirisch basiert, u. a. durch die Untersuchung von Becker-Schmidt, Knapp & Schmidt (1985), die Befunde zu Erfahrungen von Arbeiterfrauen zwischen Familie und Fabrik unter dem prägnanten Titel „Eines ist zuwenig – beides ist zu viel“ publizierten. Zum anderen entstand etwa ein Jahrzehnt später im Zuge der Debatte zur Dekonstruktion von Geschlecht eine erneute Kontroverse zum Verhältnis von Gleichheit und Differenz, wobei allerdings die Frage der sozialen Differenzen und Ungleichheit zwischen Frauen weitgehend unbearbeitet blieb.

Gleichwohl entstanden in der Folgezeit vornehmlich in den Sozialwissenschaften historische, regionale, branchen- und berufsspezifische Studien zur Strukturierung der Frauenerwerbs- und Hausarbeit und ihrer gesellschaftlichen Verflochtenheit in patriarchalen und kapitalistischen Strukturen (vgl. Gerhard 1978). In den theoretischen und empirischen Studien zur Situierung von Frauen in Haushalt und Beruf (vgl. Ostner 1978) und den Anforderungen von Haushaltsarbeit als Sorgearbeit (vgl. Beck-Gernsheim & Ostner 1978) erfolgte eine kritische Einordnung der unbezahlten Hausarbeit in die politische Ökonomie und kulturelle Verfasstheit des Kapitalismus (vgl. Kontos & Walser 1979). Zugleich wurde mit Studien zur Verberuflichung der Dienstmädchen im Zuge der Arbeitswanderung junger Frauen vom Lande in städtische Haushalte die wechselseitige Bedingtheit von Klassen- und Geschlechtsstruktur an der Schnittstelle von Haus- und Erwerbsarbeit aufgezeigt (vgl. Frieze 1991). In Anknüpfung an historische Befunde entstanden des Weiteren Studien zur hauswirtschaftlichen Bildung (vgl. Tornieporth 1979), zur gewerblichen Berufsausbildung (vgl. Schlüter 1987), zur berufspädagogischen Grundlegung der Frauenbildung (vgl. Mayer 1992) sowie zur Arbeiterinnenbildung (vgl. Frieze 1996b).⁴

Vor dem Hintergrund des einsetzenden Fachkräftemangels und des wirtschaftlichen Wachstums personenbezogener Dienstleistungsberufe entstand in den 1990er Jahren eine neue Etappe der Frauenberufsforschung, die eine kritische Bestandsaufnahme der berufs- und wirtschaftspädagogischen Desiderate vornahm. Ein Kernpunkt der Kritik richtete sich auf die Vernachlässigung der „Frauenberufe“ in berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungs- und Handlungsfeldern. Dabei geriet zum einen die fehlende Professionalisierung, Standardisierung und Steuerung der frauenberuflichen, vornehmlich vollzeitschulischen Ausbildungsgänge in den Blick. Kritisch betrachtet wurden zum

4 Die Sammelbände von Kleinau & Opitz (1996a) sowie kommentierten Quellensammlungen von Kleinau & Mayer (1996b) geben einen umfassenden Überblick zur Geschichte der (beruflichen) Mädchen- und Frauenbildung.

anderen die in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung vernachlässigten beharrlichen Ungleichheitsstrukturen des Ausbildungs- und Beschäftigungssystems, die sich in fehlender Wertschätzung der reproduktionsnahen und mehrheitlich von Frauen verrichteten Sorgearbeit, in tariflicher Minderbewertung und deregulierten Beschäftigungsverhältnissen in personenbezogenen Dienstleistungsberufen ausdrückten. Wurde diese Struktur genderspezifischer Ungleichheit mit dem Buchtitel „Besser gebildet – und doch nicht gleich“ (Rabe-Kleberg 1990) prägnant auf den Punkt gebracht, richteten sich weitere Kritikpunkte auf die Unterrepräsentanz von Frauen in Führungspositionen der Wirtschaft und Wissenschaft, auf die branchenübergreifenden Einkommensunterschiede zwischen den Geschlechtern sowie auf die geschlechtliche Segmentation in der Erwerbsarbeit und die strukturelle Unvereinbarkeit von Familienarbeit und Berufsstrukturen (vgl. Gildemeister 1992, Rabe-Kleberg 1993, Wetterer 1992).

Die kritische Aufarbeitung der Desiderate in den Arbeits- und Berufswissenschaften führte in den 1990er Jahren zu einer Fülle von evidenzbasierten Studien zu Genderberufsstrukturen in der beruflichen Bildung. In den Fokus gerieten dabei auch neue methodische Zugriffe auf die Analyse weiblicher Arbeit und Bildung. Dazu gehörten berufsbiografische Analysen sowie Studien zu Lebenslaufperspektiven (vgl. Krüger 1992, Geißler & Oechsle 1996), Strukturanalysen zum arbeitsmarktlichen Geschlechtersystem (vgl. Krüger 2003) und zu den widersprüchlichen Eigenlogiken von Familie und Erwerbssystem sowie Analysen zum Geschlechterverhältnis im Spannungsfeld von Verantwortlichkeit und Macht (vgl. Rabe-Kleberg 1993). Aus professionspolitischer Perspektive wurden neue Ansätze der Standardisierung und ordnungsrechtlichen Steuerung des äußerst heterogenen Schulberufssystems vorgelegt (vgl. Rabe-Kleberg 1997). Als ein grundlegender Ansatzpunkt wurde die Dualisierung jeglicher Berufsausbildung unterhalb der Hochschulbildung gefordert (vgl. Krüger 2007, S. 2). Des Weiteren entstanden berufsfeldspezifische Studien zu den Ausbildungs- und Berufsstrukturen, zu den komplexen Qualifikations- und Professionsanforderungen sowie zu didaktischen Konzepten in den Berufen der Ernährung und Hauswirtschaft, Erziehungs- und Sozialberufen sowie Pflege- und Gesundheitsberufen.⁵

Neben der Gendercodierung wurden weitere stratifizierende Strukturen des Erwerbs- und Berufsbildungssystems aufgrund von Klassenzugehörigkeit und ethnischer Herkunft, u. a. im Kontext von transnationaler Migration im Grauzonenarbeitsbereich Privathaushalt analysiert (vgl. Frieese 1994, Gather et al. 2002, Lutz 2002). Ein weiterer Forschungsstrang nahm den seit den 1990er Jahren erstarkenden sozialökologischen Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf. Dabei entstanden Studien zum „Vorsorgenden Wirt-

5 Weiterführende Befunde finden sich in dem Forschungsreview zu Gender und Professionalisierung personenbezogener Dienstleistungsberufe von Frieese (2004).

schaften“ (Biesecker et al. 2000) mit Bezügen zur weiblichen Sorgearbeit und beruflichen Aus- und Weiterbildung (vgl. Forschungsverbund „Blockierter Wandel“ 2007). Im Zuge der zunehmenden Akademisierung der beruflichen Bildung wurden zudem neue Anforderungen an den Ausbau der personenorientierten Dienstleistungsberufe im Feld der akademischen Berufswissenschaften und universitären Lehramtsausbildung identifiziert, die in den 2000er Jahren im Zuge der Internationalisierung der Hochschulbildung weiter ausgearbeitet wurden (vgl. Friese 2018, S. 34 ff.).

Wegweisend für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist, dass mit den genderkritischen Studien der feministischen Forschung der 1980/90er Jahre der Bedeutungswachstum der personenbezogenen Dienstleistungsberufe in den Blick geraten ist, die wesentlich zur ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitalbildung der Gesellschaft beigetragen haben. Von professionspolitischer Bedeutung ist, dass bereits seit den 1980/90er Jahre aufgrund von Fachkräftemangel und fehlender Professionalisierung eine Analyse zum „Pflegenotstand“ sowie zur Krise der „Frauenberufe“ (Rabe-Kleberg 1993) erfolgte, die Handlungsbedarfe der Berufsbildung und Arbeitsmarktpolitik in der gegenwärtigen Care-Krise (vgl. Frazer 2017, S. 105 ff.) vorgezeichnet hat.

Die Befunde der feministischen Professionsforschung leiteten seit den 2000er Jahren einen Paradigmenwechsel ein, der zu einem Ausbau der Forschungslandschaft sowie zur Implementierung von genderkritischen Ansätzen in der beruflichen und akademischen Bildung führte. Neue Impulse wurden aus der international geführten Auseinandersetzung um Care Work gewonnen, die (für-)sorgende Tätigkeit hinsichtlich ethischer Dimensionen und arbeitsmarktmäßiger Anerkennung thematisierte (vgl. Tronto 2000) und für Fragen der Professionalisierung personenbezogener Dienstleistungsberufe ausweitete. Im Folgenden werden Eckpunkte des Forschungsstandes sowie Herausforderungen und Handlungsfelder der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erörtert.

4. Care Work und Handlungsfelder der beruflichen Bildung (2000er Jahre)

Der Ausbau der Forschungslandschaft des Care-Sektors vollzieht sich im Zuge der gesellschaftlichen Transformation zur Dienstleistungsgesellschaft. Aufgrund des demografischen Wandels stellen Care-Berufe eine wirtschaftlich bedeutsame Wachstumsbranche mit steigenden Beschäftigten- und Ausbildungszahlen (vgl. BIBB 2021, S. 179) einerseits sowie dramatisch hohen Fachkräftebedarfen (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 177 ff.) andererseits dar. Mit dem sozialen Wandel der Arbeitswelt und veränderten Berufsstrukturen erhöhen sich zugleich die fachlichen Kompetenz- und Aus-

bildungsanforderungen sowie die Ansprüche an Qualitätsentwicklung und Professionalisierung. Auch die zunehmend wachsenden Anforderungen an Pflege, Betreuung und Versorgung im Privaten sowie der bildungspolitische Bedeutungszuwachs frühkindlicher Bildung erzeugen hohe Bedarfe der Qualitätsentwicklung im Sektor Care Work.

Es ist zu erwarten, dass das Wirtschaftswachstum der Care-Branche wie auch der sich vollziehende Wandel einer subjekt- und kompetenzorientierten Arbeitswelt, gepaart mit den sich verstärkenden wirtschaftlichen Krisenerscheinungen, zu veränderten gesellschaftlichen Bewusstseinsstrukturen hinsichtlich der Bedeutung von reproduktiver Arbeit als Grundstein der Sicherung von Wohlfahrt und Systemerhalt führen. Für diese Prognose zeichnen sich verschiedene (berufs-)bildungs- und sozialpolitische Indikatoren ab, die für Gendergerechtigkeit sowie für Professionalisierung von Care Work in der beruflichen und akademischen Bildung⁶ wirksam werden können.

Neben der im sozialwissenschaftlichen und (berufs-)bildungspolitischen Diskurs seit den 2000er Jahren begonnenen Hinwendung zu Fragen von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit, die neue Leitbilder wie Inklusion, Nachhaltigkeit und Gender in der (Berufs-)Bildungslandschaft implementiert hat, können als begünstigende Faktoren für die Modernisierung der Ausbildungsstrukturen die im Rahmen der europäischen Berufsbildung entstandenen ordnungsrechtlichen und curricularen Reformen für Durchlässigkeit in den Systemen der beruflichen Bildung benannt werden. Gegenüber der in den 1990er Jahren favorisierten Dualisierung der Schulberufe scheint es eher geboten, die jeweiligen Stärken und Schwächen der dualen sowie schulrechtlichen Ausbildungsprinzipien auszuloten und Kooperation sowie strukturelle Durchlässigkeiten zwischen den Systemen herzustellen (vgl. Frieze 2018, S. 26 ff.). Während zu den positiven und transferfähigen Effekten des dualen Systems zweifellos die bundesweite Regelung des Berufsbildungsgesetzes unter Beteiligung aller Sozialpartner, die im BBiG einheitlich geregelte Standardisierung der Ausbildungsqualität, der Theorie-/Praxisbezug im Rahmen der Lernortkooperation und insbesondere die Finanzierung der Ausbildung durch die Wirtschaft gehören, können curriculare und didaktische Prinzipien des Schulberufsystems wie bspw. Lebensweltbezug und soziale Kompetenz als spezifische Stärken gelten.

Impulsgebend für ein gendergerechtes Ordnungssystem sind weitere Reformen. Dazu zählen u. a. die neuen bundesweiten Regelungen des Pflegeberufgesetzes von 2020, Praxisintegration und Ausbildungsvergütung in der Erzieherinnenausbildung, Verankerung von Digitalkompetenzen in Ausbildungsordnungen und Rahmenplänen der hauswirtschaftlichen Ausbildung, Anrechnung von vollzeitschulisch erworbenen Kompetenzen und Qualifikati-

6 Zum Forschungsstand der Professionalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für Care-Berufe (vgl. Frieze 2018, S. 17 ff.); in den Gesundheitsberufen (vgl. Weyland & Reiber 2022, S. 7 ff.).

onsbausteinen in Kammerprüfungen, Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen für berufliche Ausbildungsgänge der Pflege- und Gesundheitsberufe sowie die bereits im Berufsbildungsgesetz (BBiG) 2005 verankerte und 2020 neu geordnete Teilzeitberufsausbildung für Menschen (und junge Mütter) mit Familienpflichten, die eine bessere Vereinbarkeit von beruflichen und familialen Aufgaben ermöglicht. Eine bessere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung wurde zudem durch die Anpassung personenbezogener Ausbildungsstrukturen an den Deutschen (DQR) und Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) hergestellt, wobei Differenzen hinsichtlich der Einordnung in Niveaustufen der zwei- und dreijährigen Ausbildungen in den einzelnen Berufsbereichen des Care-Sektors bestehen. Noch erheblicher Klärungsbedarf besteht auch zu Fragen der Anerkennung von Abschlüssen und Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und akademischen Bildung: zum einen hinsichtlich der Gleichwertigkeit von Abschlüssen des vollzeitschulischen und dualen Berufsbildungssystems und zum anderen bezüglich der Anerkennung beruflicher Abschlüsse auf den hochschulischen Bachelorabschluss (vgl. Friese 2018, S. 26 ff.).

Bedeutsam für die Übertragung von genderorientierten Ausbildungsprinzipien in weitere Ausbildungsbereiche der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind didaktische Ansätze der schulberuflichen Ausbildung. Dieses gilt insbesondere für personenbezogene Kompetenzansätze, die soziale Kompetenz als interaktive, kommunikative sowie ethische Kompetenz in das Zentrum der beruflichen Handlungskompetenz rücken. Als gewinnbringend für technische und wirtschaftliche Berufsbereiche kann der für Care-Berufe gültige Lebensweltansatz bewertet werden. Die Implementierung des Lernfeldkonzeptes in der dualen Ausbildung (in den 1990er Jahren) hat zwar die Bedeutung gegenstands- und handlungsorientierter Didaktik verdeutlicht, jedoch nicht ausreichend das Potential lebensweltorientierter Bildungskonzepte in einer ganzheitlichen Sicht auf Alltags- und Berufskompetenzen einbezogen. Die spezifischen Erfahrungen mit lebensweltlichen und sozialen Kompetenzen als unverzichtbarer Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz können produktiv für weitere Ausbildungsbereiche sowie für die Weiterentwicklung bildungstheoretischer Konzepte verwendet werden.

Vielfältige Herausforderungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bestehen darin, die neuen transformativen Handlungsfelder, insbesondere die digitale Transformation, in Curricula der beruflichen und akademischen Bildung zu verankern. Nachdem Digitalisierung im Prozess von Arbeit 4.0 zunächst vorrangig auf gewerbliche und naturwissenschaftlich-technische Berufe bezogen wurde, entstanden in jüngster Zeit verschiedene Studien zur Digitalisierung im Care-Sektor, die den Stand der Digitalisierung sowie Risiken und Innovationen in den Gesundheits-, Pflege- und Sozialberufen sowie in ernährungs- und hauswirtschaftlichen Berufen aufgezeigt haben (vgl. Friese 2019, Wittmann & Weyland 2020, S. 269 ff., SWK 2022). In den Studien wurden

pädagogische Handlungsbedarfe sowie eine Fülle komplexer Forschungsfragen offenbar. Dazu gehören die Generierung empirischer und qualitativer Befunde zum Wandel der Aus- und Weiterbildungs- sowie der Beschäftigungsverhältnisse unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Berufsbereiche und beruflichen Fachrichtungen (vgl. Riedlinger et al. 2021, S. 105 ff., Kastrup & Brutzer 2021, S. 199 ff.), Forschungen zur Partizipation von Beschäftigten, zur Neujustierung von Ausbildungscurricula und Geschäftsmodellen in Tätigkeitsfeldern personenbezogener Berufe sowie Konzeptentwicklung für Organisations- und Personalentwicklung sowie Professionalisierung des Bildungspersonals (vgl. Evans & Becka 2021, S. 91 ff., Koschel et al. 2021, S. 73 ff.). Von hoher Relevanz erwies sich die Implementierung von Digitalkompetenzen in Studiengängen und in der beruflichen Lehrkräftebildung für personenbezogene Fachrichtungen (vgl. Walkenhorst & Herzig 2021, S. 31 ff., Göddertz & Karber 2021, S. 245). Als zentrale Herausforderung kristallisierte sich nicht zuletzt die bislang vernachlässigte Perspektive auf reflexive und kritische Kompetenzen für den Umgang mit neuen Wissensproduktionen sowie organisationalen und subjektiven Grenzen zur Bewältigung der immer komplexer werdenden Anforderungs- und Handlungskontexten heraus. Diese Problematik hat sich in besonderer Weise für personenbezogene Arbeit herausgestellt, da interaktive, kommunikative und fallbezogene Methoden, personenbezogener Datenschutz sowie der Schutz „vulnerabler“ Zielgruppen in der sozialen Arbeit die Implementierung der Digitalisierung limitieren (vgl. Braches-Chyrek 2021, S. 233 ff.). Hinsichtlich der curricularen Verankerung stellten sich didaktische Innovationen für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik heraus. So kann bspw. der berufsethisch basierte Kompetenzansatz der Sorgearbeit für eine didaktische Konturierung von Digitalkompetenz auf weitere Berufe übertragen werden, indem nicht vorrangig technische Anwendungskompetenzen und ökonomische Verwertung, sondern soziale und ethische Dimensionen von Digitalkompetenz sowie kritische Reflexion hinsichtlich gesellschaftlicher Risiken in Wirtschaft, Technik und Haushalt berücksichtigt werden (vgl. Frieese 2023b, S. 21 ff.).

Die gendercodierten Ungleichheitsstrukturen der Care-Berufe bieten des Weiteren Anknüpfungspunkte zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Inklusionsforschung. Kennzeichnend des personenbezogenen Ausbildungs- und Beschäftigungssystems sind Exklusions- und Selektionsmechanismen, die auf einer Kumulation sozialer Ungleichheit aufgrund sozialer, geschlechtlicher, ethnischer Zugehörigkeit sowie personenspezifischer Beeinträchtigung beruhen. Schnittstellen zwischen personenbezogener und inklusiver Bildung bestehen zum anderen in den methodischen Prämissen einer konstruktiven Didaktik, die Diversität und Ressourcenorientierung als Potential für Lehr-/Lernprozesse zugrunde legen (vgl. Frieese 2020, S. 275 ff.).

Die kritische Reflexion der tradierten geschlechtsspezifischen Berufswahlkonzepte, die neben familiären Prägungen wesentlich durch schulische

Sozialisationsprozesse und geschlechtsspezifische Fächerwahl an allgemeinbildenden Schulen geprägt sind (vgl. Kampshoff & Wiepcke 2020, S. 123 ff.), wie auch der gegenwärtige Bedeutungszuwachs der Beruflichen Orientierung, stellen die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie die Arbeitslehre vor spezifische Herausforderungen. Wenngleich Individuen aufgrund des lebenslangen Lernens entlang ihrer biografischen Bildungs- und Berufspassagen einerseits stetig (neue) Berufs(-wahl-)entscheidungen treffen müssen, hat sich doch die Berufswahl an der „ersten Schwelle“ im Übergang Schule-Beruf als zentrale berufsbiografische Weichenstellung herausgestellt (vgl. Driesel-Lange et al. 2020, S. 7 ff., Meyer 2021, S. 1). Dieser Befund erfordert neue didaktische Ansätze der beruflichen Orientierung, die die gewandelten Kompetenzanforderungen des Arbeitsmarktes in Verknüpfung mit neuen lebensweltlichen Orientierungen von Jugendlichen berücksichtigen. Für gendergerechte Perspektiven können gegenwärtig zwei zentrale Handlungsfelder adressiert werden. Ein Blickfeld betrifft die zunehmenden Fachkräftebedarfe in MINT- wie in Care-Berufen, die neue Chancen für ein erweitertes Berufswahlspektrum für beide Geschlechter bieten. Eine zweite Aufgabe besteht darin, die gegenüber technischem Unterricht unterrepräsentierten Gegenstände der häushälterischen und gesundheitsbezogenen Fächer in der allgemeinen Bildung und beruflichen Orientierung zu verankern (vgl. Häußler 2022, S. 39 ff.).

Schließlich stellt sich die Frage, ob und in welcher Weise berufliche Bildung für Care Work eine (berufliche) Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) unterstützen kann. Die in der allgemeinen und beruflichen Bildung intensivte Forschung hat die Verflechtung von ökologischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Einflüssen verdeutlicht und u. a. im Kontext der Modellversuchsforschung neue Befunde für die disziplinäre Behandlung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hervorgebracht (vgl. Melzig et al. 2021). Begünstigend für die Implementierung von Nachhaltigkeit in personenbezogenen Berufen ist zum einen, dass der Charakter jeglicher reproduktiv orientierten Care-Arbeit genuin auf individuelles Wohlergehen und gesellschaftliche Wohlfahrt zielt. Somit kann Sorgearbeit als originär nachhaltig gelten. Konkrete didaktische Implikationen bestehen zum anderen aufgrund der Care bezogenen Handlungsfelder in der Haushalts-, Verbraucher-, Umwelt- und Gesundheitsbildung (vgl. Kastrop et al. 2023, S. 228 ff., Schrader 2023, S. 101 ff.) sowie in der Sozialen Arbeit (vgl. Braches-Chyrek 2023, S. 33 ff.). Die Konzeptbildung unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Gender, Care und Nachhaltigkeit kann mit Bezug zu historischen Konzepten der Haushaltsökonomie, der sozialen Arbeit und Sozialreformen im frühen 19. Jahrhundert (vgl. ebd.) sowie zu neueren Ansätzen der BBNE, bspw. unter Berücksichtigung neuer Arbeitszeitmodelle, als Beitrag zu einer nachhaltigen Geschlechtergerechtigkeit (vgl. Rühling 2023, S. 40 ff.) weiterentwickelt werden.

Eine hohe Relevanz, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der hohen Fachkräftebedarfe, hat die Professionalisierung der Lehrkräftebildung (vgl. Frieze 2018, Weyland & Reiber 2018). Gegenüber der Einrichtung des Gewerbe- und Handelslehramts, die sich parallel zur Etablierung von dualen und kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungsstrukturen seit den 1920er Jahren vollzog, stellt sich die universitäre Lehramtsausbildung für personenbezogene berufliche Fachrichtungen als „nachholende Entwicklung“ dar. Nachdem in den 1960er Jahren die ersten Lehramtsstudiengänge für den Bereich Haushalts- und Ernährungswissenschaften (angesiedelt am Fachbereich Agrarwirtschaft der Universität Gießen) eingerichtet wurden, folgten in den 1970er Jahren sozialpädagogische Lehramtsstudiengänge und seit den 1990er Jahren Lehramtsstudiengänge im Bereich Gesundheit und Pflege. Die zunächst zögerlich eingerichteten Studiengänge der (nach den KMK-Richtlinien definierten) personenbezogenen Fachrichtungen (1) Gesundheit und Körperpflege, (2) Pflege, (3) Ernährung und Hauswirtschaft sowie (4) Soziale Arbeit und Sozialpädagogik haben mit der Akademisierung der Care-Berufe in der letzten Dekade spürbaren Aufwind erhalten.

Aufgrund der historisch vernachlässigten Forschung der beruflichen Lehramtsausbildung in personenbezogenen Fachrichtungen, die auch ein unzureichendes statistisches Monitoring zu Folge hatte, existieren unzureichende Befunde zur Datenlage der Standorte und Studiengänge der beruflichen Fachrichtungen des Care-Sektors. Eine Bestandsaufnahme von 2018, die (bei allen geäußerten Vorbehalten gegenüber dem unzureichenden statistischen Monitoring) ca. 40. Studiengänge an ca. 30 Standorten mit äußerst heterogenen Studiengangstrukturen, Studiengangprofilen und Studienbezeichnungen aufweist (vgl. Frieze 2018, S. 34 ff., Ketttschau 2018, S. 116 f.), bedarf der Aktualisierung. Beschleunigt durch den dramatischen Lehrkräftemangel werden diese Desiderate gegenwärtig in unterschiedlichen Projekten zur Frage der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie zum Quereinstieg in das berufliche Lehramt für personenbezogene Fachrichtungen bearbeitet (vgl. BMFSJ 2023; Weyland 2020, S. 337 ff.). Die in diesem Kontext von der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft erstellte Stellungnahme zum Lehrkräftebedarf, zur Qualitätssicherung und zur Professionalisierung in personenbezogenen Fachrichtungen in der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Stellungnahme Sektion BWP 2021) kann als eine wichtige Initiative für Qualitätssicherung der Lehrkräftebildung für Care-Berufe gelten, die zukunftsfähig auszuweiten ist.

5. Fazit

Der Beitrag hat Berufsbildungskonzepte und Genderberufsstrukturen im Spiegel feministischer sowie berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung im Zuge der Transformation von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungsgesellschaft analysiert. Deutlich geworden ist, dass in allen historischen Etappen richtungsweisende Konzepte zu genderspezifischen Ausbildungs- und Berufsstrukturen entstanden sind, die durch einen „doppelten Bildungsentwurf“ in Erwerbs- und Hausarbeit gekennzeichnet sind. Historische Folgen sind Genderberufsstrukturen, die bis in die Gegenwart durch geschlechtliche Ungleichheit, durch fehlende Professionalisierung sowie durch Unvereinbarkeit von Familie und Beruf gekennzeichnet sind. Aus aktueller Perspektive wurden zugleich der Bedeutungszuwachs der Care-Berufe in den letzten Dekaden des 21. Jahrhunderts sowie neue Handlungsfelder und Kompetenzanforderungen der beruflichen und akademischen Ausbildung sowie Lehrkräftebildung dargelegt.

Der Beitrag hat gleichfalls die historisch vernachlässigte Rezeption der Frauenberufsforschung im Fächerkanon der traditionellen Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie im professionspolitischen Diskurs dargelegt. Vor dem Hintergrund der Relevanz von Care Work für den wirtschaftlichen, kulturellen und familialen Wandel der Gesellschaft ist es überfällig, die Desiderate der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu überwinden. Herausforderungen für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bestehen auf vier Ebenen: Vorzulegen sind erstens empirische und theoretisch basierte Studien zur Ausbildungs- und Beschäftigungsentwicklung, zu curricularen und fachdidaktischen Ansätzen sowie zur Professionalisierung von Care-Berufen. Von hoher Dringlichkeit sind zweitens ordnungspolitische Reformansätze der Steuerung und Durchlässigkeit zwischen dualen und vollzeitschulischen sowie akademischen Ausbildungsstrukturen. Eine dritte Herausforderung besteht in dem Ausbau der beruflichen Lehramtsausbildung für Fachrichtungen personenbezogener Dienstleistungsberufe. Eine zukunftsweisende Herausforderung besteht schließlich darin, genderdifferenzierte Forschung nicht lediglich als Spezialgebiet, sondern als Forschungsperspektive der „Disziplin“ Berufs- und Wirtschaftspädagogik insgesamt zu verankern. Aus dieser Perspektive besteht auch die Chance, im Wissenschaftssystem der Berufs- und Wirtschaftspädagogik strukturelle Geschlechtergleichheit herzustellen.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv.
- Bartsch, S. (2023). Private Lebensführung im Kontext der Fachentwicklung Arbeitslehre. Diskussionsvorschläge zur Fokussierung des Faches im 21. Jahrhundert. In S. Bartsch & M. Frieese (Hrsg.), *Fachdidaktik Arbeitslehre. Grundlagen und Impulse* (S. 27-44). Bielefeld: wbv.
- Beck-Gernsheim, E. & Ostner, I. (1978). Frauen verändern – Berufe nicht? Ein theoretischer Ansatz zur Problematik von Frau und Beruf. *Soziale Welt*, 17, 257-278.
- Becker-Schmidt, R. (1987). Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung: Besonderheiten der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. In L. Unterkirchner & I. Wagner (Hrsg.), *Die andere Hälfte der Gesellschaft* (S. 65-114). Wien: ÖGB.
- Becker-Schmidt, R., Knapp, G.-A. & Schmidt, B. (1985). Eines ist zuwenig – beides ist zuviel. Erfahrungen von Arbeiterfrauen zwischen Familie und Fabrik. Bonn: Verlag neue Gesellschaft.
- BMFSJ (Bundesministerium für Familie, Senioren und Jugend) (i. E.). Studie „Gewinnung von Lehrkräften für die berufliche Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe. Beraten durch Prof. Dr. Anke Karber (Leuphana Universität Lüneburg) und Dr. Manuela Liebig (TU Dresden), Online: <https://www.leuphana.de/institute/ifsp/forschung-projekte> (25.06.2023).
- BIBB (Bundesinstitut für berufliche Bildung) (2021). Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Informationen und Analysen zur beruflichen Bildung. Bonn.
- Biesecker, A., Mathes, M., Schön, S. & Scurrall, B. (Hrsg.) (2000). Vorsorgendes Wirtschaften. Auf dem Weg zu einer Ökonomie des Guten Lebens. Bielefeld: Kleine.
- Braches-Chyrek, R. (2021). Soziale Arbeit und das Digitale. In M. Frieese (Hrsg.), *Care Work 4.0. Digitalisierung in personenbezogenen Dienstleistungsberufen* (S. 233-244). Bielefeld: wbv.
- Braches-Chyrek, R. (2023). Sozialpädagogik und nachhaltige Bildung: Didaktische Überlegungen. *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Transfer*, 77(200), 33-35.
- Büchter, K. & Steier, S. (2020). „Fremde Schwestern“ – Allgemeine und Berufliche Bildung. Einleitung zu diesem Heft. *Bildung und Erziehung*, 73(4), 305-306.
- Büchter, K. (2021). Bildung im Medium des Berufs, der Materialität oder der digitalen Praxis? Anstoß für eine Neu-Formulierung der berufsbildungstheoretischen Mediatisierungsthese. *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 75(191), 3-5.
- Diesel-Lange, K., Weyland, U. & Ziegler, B. (2020). Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 30*, 7-18.
- Eifler, C. (1996). Frauenforschung in der DDR. In E. Kleinau & C. Opitz (Hrsg.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart* (S. 534-547). Frankfurt a. M.: Campus.

- Essig, O. (1928). Die weibliche Berufsschule. In H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik. Bd. 4* (S. 193-202). Berlin & Leipzig: Julius Beltz.
- Evans, M. & Becka, D. (2021). Neue Herausforderungen für Personalentwicklung und berufliche Bildung in der Pflege. In M. Frieze (Hrsg.), *Care Work 4.0. Digitalisierung in personenbezogenen Dienstleistungsberufen* (S. 91-104). Bielefeld: wbv.
- Forschungsverbund „Blockierter Wandel“ (Hrsg.) (2007). *Blockierter Wandel. Denk und Handlungsräume für eine nachhaltige Regionalentwicklung*. München: oekom Verlag.
- Frazer, N. (2017). Who cares? Die Ausbeutung der Sorgearbeit und ihre Krise. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 17(4), 105-114.
- Frieze, M. (1991). Frauenarbeit und soziale Reproduktion. Eine Strukturuntersuchung zur Herausbildung des Weiblichen Proletariats im Übergangsprozeß zur bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft – dargestellt an der Region Bremen. Forschungsschwerpunkt Arbeit und Bildung, Bd. 20. Universität Bremen, Bremen.
- Frieze, M. (1994). „Die osteuropäische Akademikerin, die im westeuropäischen Haushalt dient“. Neue soziale Ungleichheiten und Arbeitsteilungen zwischen Frauen. In I. Modelmog & U. Gräbel (Hrsg.), *Konkurrenz und Kooperation. Frauen im Zwiespalt* (S. 171-196). Münster: LIT-Verlag.
- Frieze, M. (1996a). Maria Lischnewska und Dora Landé. In E. Kleinau & C. Mayer (Hrsg.), *Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen, Bd. 2* (S. 35-38). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Frieze, M. (1996b). Bildungskonzepte der Arbeiterinnenbewegung. In E. Kleinau & C. Opitz (Hrsg.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart* (S. 230-247). Frankfurt & New York: Campus.
- Frieze, M. (2001). Feministische Konzepte der Frauenbildung. In W. Giesecke (Hrsg.), *Handbuch zur Frauenbildung* (S. 421-436). Opladen, Leske & Budrich.
- Frieze, M. (2004). Arbeit und Geschlecht in der Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung Personenbezogener Dienstleistungsberufe. Expertise im Auftrag des vom BMBF geförderten Projektes GendA – Netzwerk feministische Arbeitsforschung. Universität Marburg. Online: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=709101> (25.06.2023).
- Frieze, M. (2018). Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. Überblick und fachübergreifende Perspektiven der Professionalisierung. In M. Frieze (Hrsg.), *Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung* (S. 17-44). Bielefeld: wbv-Publikation.
- Frieze, M. (2019). Personenbezogene Dienstleistungsberufe im Transformationsprozess von Arbeit 4.0: Risiken und Potentiale der Professionalisierung. In R. Dobischat et al. (Hrsg.), *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0* (S. 119-139). Wiesbaden: Springer VS.
- Frieze, M. (2020). Inklusion in beruflichen Fachrichtungen personenbezogener Dienstleistungsberufe. In D. Münk & G. Scheiermann (Hrsg.), *Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen. Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung* (S. 275-290). Detmold: Eusl.
- Frieze, M. (2023a). Arbeitslehre im Spannungsfeld von Allgemeiner und Beruflicher Bildung. Bildungstheoretische Diskurse und curriculare Entwicklungen. In S. Bartsch & M. Frieze (Hrsg.), *Fachdidaktik Arbeitslehre. Grundlagen und Impulse* (S. 9-26). Bielefeld: wbv.

- Frieese, M. (2023b). Care Work im Spannungsfeld gesellschaftlicher Transformation. Systematische Widersprüche und Entwicklungsperspektiven. In M. Frieese & R. Braches-Chyrek (Hrsg.), *Care Work in der gesellschaftlichen Transformation. Beschäftigung, Bildung, Fachdidaktik* (S. 17-38). Bielefeld: wbv.
- Gather, C., Geissler, B. & Rerrich, M. S. (Hrsg.) (2002). Weltmarkt Privathaushalt. Bezahlte Haushaltsarbeit im Globalen Wandel. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Geißler, B. & Oechsle, M. (Hrsg.) (1996). Lebensplanung junger Frauen. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensentwürfe. Weinheim: Juventa.
- Gerhard, U. (1978). Verhältnisse und Verhinderungen. Frauenarbeit, Familie und Rechte der Frauen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Gildemeister, R. (1992). Die soziale Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit. In I. Ostner, K. Lichtblau (Hrsg.), *Feministische Kulturkritik, Ansätze und Traditionen* (S. 229-339). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Glaser, E. (1996). Die erste Studentinnengeneration – ohne Berufsperspektiven. In E. Kleinau & C. Opitz (Hrsg.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart* (S. 310-324). Frankfurt & New York: Campus.
- Göddertz, N. & Karber, A. (2021). Digitale Lehr-Lern-Räume in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. In M. Frieese (Hrsg.), *Care Work 4.0. Digitalisierung in personenbezogenen Dienstleistungsberufen* (S. 245-258). Bielefeld: wbv.
- Hansen-Schaberg, I. (1993). Rückkehr und Neuanfang. Die Wirkungsmöglichkeiten der Pädagoginnen Olga Essig, Katharina Petersen, Anna Siemsen und Minna Specht im westlichen Deutschland der Nachkriegszeit. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Bd. 1, 319-333.
- Häußler, A. (2022). Haushaltsbezogene Arbeitslehre als berufliche Orientierung für Care Berufe. *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 76(196), 39-41.
- Kampshoff, M. & Wiepcke, D. (2020). Didaktische Perspektiven geschlechterreflektierter Beruflicher Orientierung in der Schule. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft* 30, 123-136.
- Kastrup, J. & Brutzer, A. (2021). Digitalisierung im Berufsfeld Hauswirtschaft und Ernährung. In M. Frieese (Hrsg.), *Care Work 4.0. Digitalisierung in personenbezogenen Dienstleistungsberufen* (S. 199-214). Bielefeld: wbv.
- Kastrup, J., Peuker, B., Nölle-Krug, M. & Vollmer, S. (2023). Gemeinsam innovativ! In M. Frieese & R. Braches-Chyrek (Hrsg.), *Care Work in der gesellschaftlichen Transformation. Beschäftigung, Bildung, Fachdidaktik* (S. 225-240). Bielefeld: wbv Publikation.
- Kettschau, I. (2018). Die Lehrkräftebildung in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. In M. Frieese (Hrsg.), *Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung* (S. 161-174). Bielefeld: wbv.
- Kleinau, E. & Opitz, C. (Hrsg.) (1996). Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen, 2 Bde. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kleinau, E. & Mayer, C. (Hrsg.) (1996). Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen, 2 Bde., Weinheim: Deutscher Studienverlag.

- Kontos, S. & Walser, K. (1979). ... weil nur zählt, was Geld einbringt. Probleme der Hausfrauenarbeit. Gelnhausen, Berlin: Burckhardthaus-Laetare.
- Koschel, W., Weyland, U. & Kaufhold, M. (2021). Digitalisierung in den Gesundheitsberufen – agiles Lernen im Kontext betrieblicher Bildungsarbeit. In M. Frieze (Hrsg.), *Care Work 4.0. Digitalisierung in personenbezogenen Dienstleistungsberufen* (S. 199-214). Bielefeld: wbv.
- Krüger, H. (Hrsg.) (1992). Frauen und Bildung. Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien. Bielefeld: KT-Verlag.
- Krüger, H. (2003). Professionalisierung in Frauenberufen – oder Männer für Frauenberufe interessieren? Das Doppelgesicht des arbeitsmarktlichen Geschlechtersystems. In K. Heinz & B. Thiessen (Hrsg.), *Feministische Forschung – nachhaltige Einsprüche* (S. 123-143). Opladen: Leske & Budrich.
- Krüger, H. (2007). Personenbezogene Dienstleistungsberufe. In *berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 61(105), 2.
- Kutscha, G. (2020). Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung – Rückblick aus berufsbildungstheoretischer Sicht und neue Herausforderungen. *Bildung und Erziehung*, 73(4), 312-328.
- Landé, D. (1913). Zur Frage der fachlichen Ausbildung der Arbeiterinnen von sozialpolitischen Gesichtspunkten. *Annalen für Politik und Gesetzgebung*, 2(5-6), 555-585.
- Lange, U. (1996). Alice Salomon (1872-1948). In E. Kleinau & Ch. Mayer (Hrsg.), *Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen, Bd. 2* (S. 51-53). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Lipsmeier, A. & Münk, D. (Hrsg.) (2019). Biografisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Lischnewska, M. (1910). Die handwerkliche und fachgewerbliche Ausbildung der Frau von sozialpolitischen Gesichtspunkten. Ein Mahnwort an die deutsche Frauenbewegung aller Richtungen. *Kultur und Fortschritt. Neue Folge der Sammlung „Sozialer Fortschritt“*, 315(16), 10-30.
- Lutz, H. (2002). In fremden Diensten: Die neue Dienstmädchenfrage in Europa als Herausforderung für die Migrations- und Genderforschung. In K. Gottschall & B. Pfau-Effinger (Hrsg.), *Zukunft der Arbeit und Geschlecht* (S. 161-182). Opladen: Leske & Budrich.
- Mayer, C. (1992). ... und daß die staatsbürgerliche Erziehung des Mädchens mit der Erziehung zum Weibe zusammenfällt. Kerschenssteiners Konzept einer Mädchenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 29(5), 771-791.
- Mayer, C. (1996). Olga Essig (1884-1965) und Anna Siemsen (1882-1951). In E. Kleinau & C. Mayer (Hrsg.), *Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen, Bd. 2* (S. 61-63). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Meyer, R. (2021). Berufsorientierung im Kontext Lebenslangen Lernens. *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 75(189), 1.
- Melzig, Ch., Kuhlmeier, W. & Kretschmer, S. (2021). Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. Online: <https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bne/berufs->

- bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-die-modellversuche-2015-2019-auf-dem-weg-vom-projekt-zur-struktur.html (25.06.2023).
- Metz-Göckel, S. (1996). Die „Deutsche Bildungskatastrophe“ und Frauen als Bildungsreserve. In E. Kleinau & C. Opitz (Hrsg.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart* (S. 373-385). Frankfurt a. M. & New York: Campus.
- Ostner, I. (1978). Beruf und Hausarbeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pross, H. (1969). Über die Bildungschancen von Mädchen und Frauen in der Bundesrepublik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rabe-Kleberg, U. (1997). Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 276-302). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.) (1990). Besser gebildet und doch nicht gleich! Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Bielefeld: Kleine.
- Rabe-Kleberg, U. (1993). Verantwortlichkeit und Macht. Ein Beitrag zum Verhältnis von Beruf und Geschlecht angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe. Bielefeld: Kleine.
- Riedlinger, I., Reiber, K. & Planer, K. (2021). Pflege 4.0 – die unentdeckten Chancen für Praxis und Wissenschaft. In M. Frieze (Hrsg.), *Care Work 4.0. Digitalisierung in personenbezogenen Dienstleistungsberufen* (S. 105-118). Bielefeld: wbv.
- Rühling, S. (2023). Neue Arbeitszeitmodelle als Beitrag zu einer nachhaltigen Geschlechtergerechtigkeit. *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Transfer*, 77(197), 40-43.
- Salomon, A. (1908). Die Ausbildung zur sozialen Hilfsarbeit. In E. Kleinau & C. Mayer (Hrsg.) (1996). *Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Bd. 2* (S. 54-61). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schecker, M. (1969). Die Entwicklung der Mädchenberufsschule Weinheim: Beltz-Verlag.
- Schlüter, A. (1987). Alte Hüte – neue Hüte? Gewerbliche Berufsausbildung für Mädchen zu Beginn des 20. Jahrhunderts – Zur Geschichte Ihrer Institutionalisierung, Düsseldorf: Schwann.
- Schulz, E. (1963). Die Mädchenbildung in den Schulen für die berufstätige Jugend. Ihre geschichtliche Entwicklung und ihre gegenwärtige Problematik. Weinheim: Beltz.
- Schrader, U. (2023). Arbeitslehre als Leitfach der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Persönliche und fachliche Reflexionen nach 15 Jahren als Hochschullehrer. In S. Bartsch & M. Frieze (Hrsg.), *Fachdidaktik Arbeitslehre. Grundlagen und Impulse* (S. 101-118). Bielefeld: wbv.
- Siemens, A. (1926). Beruf und Erziehung. Berlin: Laub'sche Verlagsbuchhandlung.
- Sektion BWP (2021). Stellungnahme der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Lehrkräftebedarf in den personenbezogenen Fachrichtungen – Professionalisierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Online: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek_07_BerWiP/2021_Stellungnahme_AG_Lehrer_inn_education_Personenbezogene_Dienstleistungsberufe.pdf (25.06.2023).
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Konferenz) (2022). Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Gutachten der

- Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Digitalisierung.pdf (25.06.2023).
- Tornieporth, G. (1979). Studien zur Frauenbildung. Ein Beitrag zur historischen Entwicklung lebensweltorientierter Bildungskonzeptionen. Weinheim & Basel: Beltz-Verlag.
- Tronto, J. (2000). Demokratie als fürsorgliche Praxis. *Feministische Studien extra. Fürsorge – Anerkennung- Arbeit* 18, 25-42.
- Walkenhorst, U. & Herzig, T. (2021). Entwicklungen von Digitalkompetenz in der beruflichen Lehrer:innenbildung. In M. Frieze (Hrsg.), *Care Work 4.0. Digitalisierung in personenbezogenen Dienstleistungsberufen* (S. 31-44). Bielefeld: wbv.
- Wetterer, A. (1992). Rhetorische Präsenz – faktische Marginalität. Zur Situation von Wissenschaftlerinnen in Zeiten der Frauenförderung. *IFG. Zeitschrift für Frauenforschung*, 12(1+2), 93-109.
- Weyland, U. (2020). Blickpunkt: Gesundheitsberufe. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116(3), 337-359.
- Weyland, U. & Reiber K. (2022). Professionalisierung der Gesundheitsberufe – berufliche und hochschulische Bildung im Spiegel aktueller Forschung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft* 33, 7-20.
- Wittmann, E. & Weyland, U. (2020). Berufliche Bildung im Kontext der digitalen Transformation. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116, 269-291.

„Qualifizierte Ausbildung für alle!“ Die Benachteiligtenförderung als ein Thema der Berufs- und Wirtschaftspädagogik!?

Dietmar Heisler

Mit der Forderung nach einer „Ausbildung für alle“ entstand Ende der 1970er Jahre die berufliche „Benachteiligtenförderung“. Ähnlich wie die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE kann sie seitdem auf eine nunmehr fast 50-jährige Entwicklung zurückblicken. Der vorliegende Beitrag zeigt, wie die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in den politischen und wissenschaftlichen Zusammenhang der „Benachteiligtenförderung“ involviert war. Er befasst sich mit der Frage, wie und von wem die für die „Benachteiligtenförderung“ relevanten Themen in der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit den 1970er Jahren diskutiert wurden.

1. Gegenstandsbestimmung und disziplinäre Positionierung der „Benachteiligtenförderung“

Eine Disziplin zeichnet sich durch gemeinsame Gegenstandsbereiche und Themen aus, über die ihre Angehörigen kommunizieren und sich austauschen. Disziplinen sind Sozial- bzw. Kommunikationsgemeinschaften von Expert:innen, die in der Disziplin zu behandelnden Problemstellungen verpflichtet sind (vgl. Stichweh 1984, S. 49 f.). Die Disziplinen sind bemüht ihre Grenzen zu erweitern, auf andere Disziplinen „auszugreifen [...] und dort die Tragfähigkeit des eigenen Ansatzes zu demonstrieren“ (ebd., S. 50). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sei jene Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, „die sich insbesondere der pädagogischen Probleme beruflicher Qualifizierungsprozesse und der Fragen beruflich-betrieblicher Sozialisation annimmt, d. h., die pädagogischen Belange beruflicher Ausbildungsgänge, primär solcher unterhalb der Hochschulebene, erforscht, reflektiert und – dem Anspruch nach – auch konstruktiv klärt.“ (Stratmann 1979 zit. n. Reinisch 2009, S. 8)

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage, welche Rolle die Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) im Kontext der Benachteiligtenförderung (BNF) seit den 1970er Jahren gespielt hat und aktuell spielt. Wel-

chen Beitrag hat sie zur Entwicklung der BNF geleistet? Wie und von wem wurden in der BWP die Themen der BNF diskutiert?

Die BNF wird als ein heterogenes Handlungsfeld beruflicher Bildung verstanden, in dem verschiedene Angebote zur beruflichen Orientierung, Berufsvorbereitung und Ausbildung, zur Übergangsbegleitung, Aktivierung, Nachqualifizierung usw. zu finden sind (vgl. Bojanowski et al. 2013, S. 11; Bojanowski et al. 2005, S. 11; Kloas 1995, S. 22). Enggruber (2013) hebt die Sozialpädagogik als konstituierenden Teil der Angebote zur Förderung Benachteiligter hervor. Sie zählt „alle sozialpädagogisch begleiteten Angebote, die vor allem als benachteiligt oder potenziell benachteiligt geltende junge Menschen bei ihrem Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung, während ihrer Ausbildung und beim Übergang in Erwerbsarbeit unterstützen“ (ebd., o. S.) zur BNF bzw. Jugendberufshilfe.

Bereits in den 1970er Jahren wurden die Maßnahmen der BNF als sozialpädagogisch orientierte berufliche Bildungsgänge verstanden, was nicht zuletzt in der Beteiligung verschiedener pädagogischer Akteur:innen, Ausbilder:innen, Sozialpädagog:innen und Stützlehrer:innen und in der Anwendung von Grundsätzen zum Ausdruck kam, die aus verschiedenen pädagogischen Disziplinen entlehnt waren. Aufgrund der großen Vielfalt der Bildungsgänge in der BNF wird oft von einem „Förderdschungel“ oder einem „Labyrinth“ gesprochen (vgl. Münk et al. 2008). Die Bildungsgänge, so die Kritik, würden verschiedenen regionalen, nationalen oder europäischen Gesetzgebungen unterliegen und wären systemisch kaum aufeinander abgestimmt (vgl. Bojanowski et al. 2013, S. 11). Hier zeige sich, dass die BNF kein planvoll gewachsenes Konstrukt ist, vielmehr handele es sich hierbei um eine Vielzahl an Bildungsgängen, die sich in einem historischen Prozess, unter dem Einfluss verschiedener Interessenträger, zu einem Ganzen gefügt hätten (vgl. Steib 2020, S. 179).

Die Heterogenität des Handlungsfeldes zeige sich auch in der Vielfalt wissenschaftlicher Beiträge unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen. Das sind neben der *Berufspädagogik*¹, die *Sozialpädagogik*, die *Sonderpädagogik* und die *Schulpädagogik* (vgl. Bojanowski et al. 2013, S. 9; Bojanowski et al. 2004, 2005, 2006). Darüber hinaus tangierten weitere sozial- und humanwissenschaftliche Disziplinen das Feld der BNF (vgl. Bojanowski et al. 2004, S. 6). Aus dieser Einbettung in verschiedene formale Rechtskreise und Wissenschaftsdisziplinen resultierten sachliche und theoretische Inkonsistenzen (vgl. Bojanowski 2006, S. 298; Diezemann 2015, S. 101), die sich auch in der Verknüpfung der Disziplinen im Handlungsfeld der BNF zeigten, z. B. in der Verknüpfung von Berufs- und Sozialpädagogik (vgl. Abschnitt 3.2). Deutlich wurde dies u. a. im Grundsatz der *Kompetenzorientierung*: Während

1 Bojanowski et al. (2013, S. 9) sprechen hier ausschließlich von der Berufspädagogik.

die Vertreter:innen der Sozialpädagogik mit diesem Begriff einen Förderansatz postulieren, der sich an den Stärken und Ressourcen des jungen Menschen orientiert, geht es in der BWP eher um die passgenaue Platzierung des jungen Menschen in einem Ausbildungsberuf, z. B. mit Hilfe kompetenzdiagnostischer Verfahren.

Mit Blick auf die Berufspädagogik konstatieren Bojanowski et al. (2004, S. 5), dass Grundlagenforschung und Theorieentwicklung zur BNF hier kaum oder gar nicht stattfinden würden. Die Modellversuchsforschung als wesentlicher Teil der Entwicklung der BNF, habe, wenn überhaupt, nur singuläre Wirkung entfaltet (vgl. Bojanowski et al. 2013, S. 255 f.; Dick 2017, S. 12 ff.). Eine Ausnahme stellten die Arbeiten zur Berufsvorbereitung und zu Übergängen dar (vgl. Bojanowski et al. 2013, S. 251 ff.). Auch die Bezüge zu den o. g. Nachbardisziplinen seien gering. Forschungsbedarfe würden in der BWP negiert oder marginalisiert.

Diese Kritik richtete sich vermutlich auch auf die Ergebnisse des BMBF-Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf (BQF)“. Im Rahmen des Programms sollten Ende der 1990er, Anfang der 2000er Jahre neue Förderansätze erprobt und neue, stringente und effiziente Förderstrukturen entwickelt werden. Meist handelte es sich dabei um praxisorientierte Projekte von Bildungsträgern, die z. T. aber von Vertreter:innen der Disziplin BWP begleitet wurden, einige von ihnen waren mit eigenen Projektvorhaben im Programm vertreten, z. B. Detlef Buschfeld zur Dualisierung der schulischen Berufsvorbereitung; Falk Howe zum eLearning in der BNF; Manfred Eckert befasste sich mit der Sozialpädagogik in der BNF (vgl. Eckert et al. 2007).

Das Ende des Programmzeitraums im Jahr 2007 fiel in die Zeit nach den sog. „Hartz-Reformen“. Damit wäre erklärbar, warum die Wirkung der damals erprobten Ansätze eher begrenzt blieb. Die Reformen veränderten die politischen Rahmenbedingungen und Grundsätze der Arbeitsmarktförderung, dazu gehörten z. B. Grundsätze wie „Fördern und Fordern“. Damit gingen finanzielle Einsparungen und konzeptionelle Veränderungen einher, z. B. durch die Einführung des sog. „Neuen Fachkonzepts“ der Berufsvorbereitung. Dazu gehörte auch eine neue Vergabepaxis. Maßnahmen wurden nun öffentlich ausgeschrieben, was den wirtschaftlichen Wettbewerb zwischen den Bildungsträgern erhöhte und dem viele Bildungsträger nicht standhalten konnten.

2. Benachteiligtenförderung zur Kompensation fehlender Lehrstellen

Meist wird die Entstehung der BNF auf die 1970er Jahre datiert. Sie sei aus der bereits existierenden Jugendberufshilfe heraus und auf der Grundlage einer Modellversuchsreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) entstanden. Bojanowski et al. (2006, S. 397) konstatieren, dass die Einführung des Begriffs „Benachteiligte“ mit dem Start des „Benachteiligtenprogramms“ Anfang der 1980er zusammenfiel. Bis dahin sei von Ungelernten, Jungarbeitern usw. gesprochen worden (vgl. ebd.). Daran zeigt sich, dass die Geschichte beruflicher Förderangebote über die 1970er Jahre hinaus zurückreicht (vgl. Biermann & Kipp 1989).

Die BNF steht in einer Entwicklungstradition, die ihren Anfang in der Armenfürsorge des 19. Jahrhundert sowie in der Jugend- und Jugendberufshilfe der Weimarer Republik nimmt. Meilensteine in der Entstehung der Jugendberufshilfe sind die Verabschiedung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (RJWG) und das Gesetz zur Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung (AVAVG) von 1927 (vgl. Heisler & Lippegauß 2020, S. 238 ff.).

Für die Berufspädagogik ging mit diesen Entwicklungen die „Frage der Ungelernten und Jungarbeiter“ einher (vgl. Büchter 2013; Luchtenberg 1955; Stratmann 1984; Röhrs & Stratmann 1975). Zwar hatte es Ungelernte schon immer gegeben (vgl. Büchter 2017, S. 72 f.; Büchter 2013, S. 28), mit fortschreitender Industrialisierung wurden sie selbst, ihr Status in der modernen Arbeitswelt und ihre soziale Lage jedoch zunehmend problematisiert. Sie galten als Inbegriff des prekär beschäftigten Arbeiters, dem aufgrund der Spezifik industrieller Arbeit jede Möglichkeit auf Bildung genommen wurde. Ihnen hätte „jede Beziehung zu einem sinnhaften Leben“ (Kerschensteiner zit. n. Stratmann 1984, S. 678 f.) gefehlt. In den 1970er Jahren schließlich stellte die Beschulung, Ausbildung und Integration ungelernter Jugendlicher eine der zentralen bildungs- und jugendpolitischen Herausforderungen dar.

Auch wenn die Diskursstränge zur Integration benachteiligter und ungelernter Jugendlicher deutlich weiter zurückreichen, werden die 1970er Jahre und insbesondere die BIBB-Modellprogramme zur Förderung der Berufsvorbereitung und Ausbildung benachteiligter Jugendlicher als Ausgangspunkt für die Entstehung dessen betrachtet, was aktuell als Benachteiligtenförderung (BNF) oder auch als „berufliches Übergangssystem“ (Steib 2020, S. 178 ff.) bezeichnet wird. Die einzulösende Forderung und Motivation der BNF war die „Ausbildung für alle“ (BIBB 1989; vgl. Bojanowski et al. 2013, S. 119; Kloas 1995, S. 22). Damit ging die Erkenntnis einher, dass die Benachteiligung Jugendlicher am Ausbildungsmarkt die Folge struktureller Probleme des Berufs-

bildungssystems waren und das jede:r in der Lage sei, bei entsprechender Förderung und Gestaltung der Ausbildung, diese erfolgreich zu bewältigen.

Die Entstehung und Entwicklung der BNF ist deshalb nicht nur als politische Reaktion auf fehlende Ausbildungsplätze in wirtschaftlichen Krisenzeiten zu interpretieren, sie steht auch im Kontext der politischen Reformdebatte zum Berufsbildungssystems der 1970er Jahre (vgl. z. B. Lisop & Huisinga 1984; Bonifer-Dörr & Vock 2004). Ihr Ziel war der chancengleiche Zugang zur Ausbildung für alle. Die Reformen richteten sich insbesondere an die über 200.000 Jungarbeiter, Jungangestellten und mithelfenden Familienangehörigen, von denen möglichst viele einen Berufsabschluss erlangen sollten (vgl. von Dohnanyi 1973, S. 12; Winterhager 1974, S. 26). Die seit Anfang der 1970er Jahre existierenden Maßnahmen zur Verbesserung der Berufsorientierung und -vorbereitung (vgl. von Dohnanyi 1973, S. 16) galten als Sackgassen, weil sie (1.) die Zeit des Übergangs in Ausbildung verlängerten und (2.) rund zwei Drittel ihrer Absolvent:innen nicht in Ausbildung einmündeten (Schweikert 1979; Schweikert et al. 1975). Die Maßnahmen der BNF waren deshalb auch als Reaktion auf die Kritik an den bereits existierenden Förderangeboten zu verstehen.

In den Reformkonzepten der Parteien, Gewerkschaften, Wirtschaftsverbände und in den Beiträgen der Wissenschaft zeigten sich aber deutliche Unterschiede zur Frage der Ausbildung sozial Benachteiligter (ausführlich dazu in Winterhager 1974). Im Jahr 1973 legten Baethge, Blankertz, Lempert, Lipsmeier, Noelker, Offe und Schönfeldt das „Manifest zur Reform der Berufsausbildung“ vor. Darin wurden nun auch Forderungen zur Ausbildung und Qualifizierung der Jungarbeiter formuliert. Die Autoren gingen davon aus, dass Benachteiligung aus herkunftsbedingten, „unterschichtspezifischen“ Sozialisationsbedingungen und geschlechtsspezifischen Sozialisationsnormen resultieren können. Folglich müssten Unterstützungsangebote zur Verbesserung der Lage der Jungarbeiter bereits in der Sek. I ansetzen. Voraussetzung dafür seien Kenntnisse zu den Lebenslagen und Lernbeeinträchtigungen der Schüler:innen. Notwendig sei ein Team von Erzieher:innen, Psycholog:innen, Sozialpädagog:innen, Werkstatthehrer:innen etc., welches diese Jugendlichen begleitet (ebd., S. 199 ff.). Antonius Lipsmeier und Wolf-Dietrich Greinert formulierten, dass die Berufspädagogik und die Lehrerschaft bis zur Vorlage des Manifestes zu wenig am Reformdiskurs beteiligt gewesen wären (vgl. Lipsmeier & Greinert 1979, S. 74). Auch in der Entwicklung, Umsetzung und Diskussion konkreter beruflicher Förderangebote war die BWP bis zu diesem Zeitpunkt wenig involviert. Eine viel größere Rolle spielte hingegen die Jugend- und Jugendberufshilfe als Teil der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik.

Die sich zuspitzende Wirtschaftskrise, der Rückgang der Ausbildungsplatzzahlen, die zunehmende Jugendarbeitslosigkeit und letztlich auch die Proteste der Wirtschaft hatten zur Folge, dass die Bundesregierung ihre damals entwickelten Reformvorschläge zurückzog. In diesem politischen Klima des

Wandels entstand die BNF mit dem Ziel, dem Mangel an Lehrstellen kompensatorisch entgegenzuwirken und der Benachteiligung junger Menschen pädagogisch etwas entgegenzusetzen. Etwa zur selben Zeit wird die Sektion „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ in der DGfE gegründet. Die Fragen und Herausforderungen der Ausbildung sozial benachteiligter Jugendlicher waren zu dieser Zeit bereits Themen der Soziologie sowie anderer pädagogischer Disziplinen (zur Jungarbeiter-, Ungelerntenfrage, zu „Berufsnot“ und Jugendarbeitslosigkeit vgl. Braun & Weidacher 1976; Drexel et al. 1976; Harten 1977; Höhn 1974; Laturner & Schön 1975; Luchtenberg 1955; Schelsky 1952a & 1952b; Röhrs & Stratmann 1975; Stratmann 1984).

Es stellt sich die Frage, wie bedeutsam die BNF seitdem für die Disziplin BWP ist.

3. Themen der Benachteiligtenförderung

3.1 Themen im Überblick

Galt die BNF noch bis in die 1980er Jahre als Provisorium, um fehlende Lehrstellen zu kompensieren, so wurde spätestens mit der Verankerung der Maßnahmen im Arbeitsförderungsgesetz (AFG) bzw. im dritten Sozialgesetzbuch (SGB III) klar, dass es sich hierbei um dauerhafte Angebote handelte. 2005, anlässlich des 25-jährigen Bestehens der BNF, bezeichnete Manfred Kremer, damals Präsident des BIBB, sie als politische Daueraufgabe und als festen Bestandteil des deutschen Berufsbildungssystems (vgl. BMBF 2005, S. 7).

In der Disziplin BWP waren die BNF und ihre Themen zu diesem Zeitpunkt bereits fest verankert und ließen sich z. T. mit konkreten Disziplinvertreter:innen in Verbindung bringen: Die Perspektiven Arnulf Bojanowskis und seiner Kolleg:innen am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (IfBE) der Leibniz Universität Hannover auf die berufliche Förderpädagogik wurden bereits ausführlich erörtert (s. o.). Bedeutsam sind aber auch ihre Beiträge z. B. zur Entwicklung und Diskussion der Produktionsschulen in Deutschland (vgl. Meier et al. 2011; Gentner 2005; thematisch einschlägig auch die Arbeit von Meyser 1996), zur Kompetenz- und Handlungsorientierung in der BNF (vgl. Koch 2005, 2008) sowie zur Kompetenzdiagnostik (vgl. Lippegaus 2005, 2009; Straßer 2008).

Einen besonderen Stellenwert hat das Thema „Inklusion“, insbesondere die Frage eingenommen, wie inklusiv oder exklusiv das Berufsbildungssystem insgesamt und die Maßnahmen der BNF im Besonderen sind. Damit sind u. a. die Namen Horst Biermann und Bernhard Bonz (vgl. Biermann 2008, 2015; Biermann & Bonz 2011), auch Ruth Enggruber und Josef Rützel eng verbun-

den (vgl. Enggruber & Rützel 2014; Rützel 2013, 2014; auch Bylinski & Rützel 2016).

Ein anderes Thema ist die Professionalisierung der BNF als pädagogisches Handlungsfeld (vgl. Bylinski 2014; zur Professionalisierung des Personals in der BNF auch Kampmeier et al. 2008; Kampmeier & Niemeyer 2004; Niemeyer 2004; zur Profession der Stützlehrer in der BNF Jahn 2014).

Gerade die Vertreter:innen der „älteren Generation“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik befassten sich in kritischen und historischen Beiträgen mit der Entstehung von Benachteiligung und mit den Fragen von Benachteiligten, von sog. Randgruppen (vgl. Rützel 1995), Ungelernten und Jungarbeitern. Dazu zählten neben Horst Biermann, Bernhard Bonz und Josef Rützel auch Karlwilhelm Stratmann, Martin Kipp, Richard Huisinga und Ingrid Lisop (aktuellere Beiträge dazu sind u. a. von Büchter 2017; Diezemann 2014, 2015; Koch 2012).

Andere Autor:innen richten ihren Fokus auf konkrete Zielgruppen, die wegen ihres Geschlechtes, ihrer Herkunft oder anderer in ihrer Person liegenden Gründe im Berufsbildungssystem strukturell benachteiligt wurden und werden. Eine der Autor:innen ist Marianne Friese, die sich u. a. der Benachteiligung von Frauen widmet und in Form der Teilzeitausbildung für alleinerziehende Mütter auch konkrete Förderansätze in die Diskussion einbrachte (vgl. Friese 2011, 2010, 2008a & 2008b; auch Anslinger 2008).

Auch der Autor des vorliegenden Beitrages hat sich im Laufe der Zeit immer wieder mit verschiedenen Themen zur BNF befasst, z. B. mit dem Problem der Maßnahmeabbrüche (vgl. Heisler 2008), mit Fragen zur Bedeutung und Arbeit der Sozialpädagogik in den Maßnahmen (vgl. Eckert et al. 2007; Eckert & Heisler 2010), mit Fragen zur Berufsorientierung, zur Inklusion und zuletzt mit der Geschichte der BNF (Heisler & Lippegaus 2020). Nicht zuletzt aufgrund der besonderen Verknüpfung der BNF mit jugend-, arbeitsmarkt-, wirtschafts- und sozialpolitischen Fragestellungen rückten immer wieder neue und aktuelle Themen in den Fokus der Diskussionen, z. B. zu den Folgen der politischen Wiedervereinigung und die Ausbildungsmarktsituation in den neuen Bundesländern, welche die BNF in den 1990er Jahren prägte, z. B. zur Frage der Marktbenachteiligung. Die Arbeitsmarktreformen der frühen 2000er Jahre beeinflussten die Entwicklung der BNF nachhaltig. Diese sog. „Hartz-Reformen“ und die damit einhergehenden veränderten Rahmenbedingungen der BNF werden bis heute als Zäsur in der Förderpraxis wahrgenommen, gingen doch damit die Diskussionen zur Ökonomisierung der BNF, zu ihrer Ausschreibung und Vergabe in öffentlichen Verfahren, zur Einführung von Instrumentarien zur Qualitätssicherung, zur Orientierung an Effizienz und Wirtschaftlichkeit, an „Fördern und Fordern“ usw. einher. Aktuelle, prominente Themen sind u. a. Inklusion, Migration, Diversität (z. B. von Lebensläufen), Fachkräftemangel und Digitalisierung.

Einen Einblick in und Überblick über die für die BNF bedeutsamen Fragestellungen geben Zeitschriften und Online-Zeitschriften, wie die Berufs- und Wirtschaftspädagogik online – bwp@, die sich im Laufe der Zeit immer wieder mit Fragestellungen zur BNF befasste, z. B. in Ausgabe 5 (2005) und zuletzt in Ausgabe 42 (2022). Einen Überblick geben auch die Handbücher zur beruflichen Förderpädagogik (vgl. Bojanowski et al. 2013) und zur Benachteiligtenförderung (vgl. Niedermair 2017). Darüber hinaus ist jedoch festzustellen, dass die BNF in den einschlägigen Handbüchern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eher unterrepräsentiert ist. Bei Rauner (2006) findet sich gerade mal ein einschlägiger Beitrag (vgl. Bojanowski et al. 2006), interessanterweise im Kapitel „Didaktik beruflicher Bildung“. In seiner aktuelleren Ausgabe (vgl. Rauner & Grollmann 2018) lassen sich zwei Beiträge finden: zu Übergängen (vgl. Ulrich 2018) und zur Benachteiligtenforschung (vgl. Ratschinski 2018). Ratschinski betont darin die besondere Bedeutung der Modellversuchsforschung und der Evaluation von Förderprojekten für die Entstehung und Entwicklung der BNF (vgl. ebd., S. 502 ff.). Auch im Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Nickolaus et al. 2010) finden sich zwei Beiträge; bei Pahl (2012) lassen sich keine thematisch relevanten Einträge zur BNF finden. Im Handbuch berufspädagogischer Diagnostik (vgl. Frey et al. 2013) wird die Förderdiagnostik als ein Anwendungsfeld berufspädagogischer, diagnostischer Verfahren erörtert, in der Berufsorientierung oder als Grundlage und Ausgangspunkt von Fördermaßnahmen, wobei hier nicht explizit auf die Maßnahmen der BNF Bezug genommen wird (vgl. Jäger 2013). Als Praxisbeispiele werden das Programm „Kein Abschluss ohne Anschluss – KaoA“ in NRW und Kumulus-Plus, ein Programm zur Integration von Migrant:innen, genannt. Disziplinär weist der Verfasser des Textes die Förderdiagnostik der Sonderpädagogik zu (vgl. ebd. S. 235 ff.).

Letztlich verdeutlicht der referierte Themenüberblick und die abschließende – wenn auch sehr kleine – zufällige Stichprobe an Handbüchern auch, dass die Zahl der Disziplinangehörigen, die sich thematisch mit den Problemen Benachteiligter und der BNF befassen, in der BWP eher überschaubar ist. Dies ist möglicherweise auch eine Folge davon, dass sich die Forschungsthemen der BWP stark an den öffentlichen Töpfen der Forschungsförderung orientieren und dass die BNF augenscheinlich kein stabiles, selbstverständliches Profil innerhalb der BWP besitzt. Mit zwei dieser Themen befasst sich der Beitrag im Folgenden etwas ausführlicher.

3.2 Die sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung

In den Modellprogrammen zur BNF der 1970er Jahre ging es um die Entwicklung von außerbetrieblichen Berufsausbildungsgängen, in denen Jugendliche

ausgebildet werden sollten, die am regulären Ausbildungsstellenmarkt kaum eine Chance auf Ausbildung hatten. Von Anfang an galten diese überbetrieblichen Bildungsgänge der Berufsausbildung (BüE, später BaE) als *sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung*. Damit ging die Überzeugung einher, dass alle Jugendlichen mit entsprechender Unterstützung in der Lage sind, eine Berufsausbildung zu bewältigen. Für die Forschung resultierten daraus (1) *Fragen zur theoretischen Verknüpfung* der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen. Warum sollte die Sozialpädagogik als weitere Disziplin hier notwendig sein? Verfügte die BWP nicht über eigene pädagogische Zugänge, in denen das Subjekt im Mittelpunkt steht? Zielke, Lemke und Popp (1988, S. 61) formulierten dazu, dass auch die BWP einen pädagogischen Auftrag besitze, die Jugendlichen in ihrer Ganzheit sehe und Ansätze liefere, sie mit erzieherischen Mitteln zu fördern. Allerdings dominiere hier der inhaltliche Ausbildungsaspekt, die Stoff- bzw. Inhaltsvermittlung sowie „ein gesellschaftlich determinierter Wertmaßstab in Bezug auf normgerechte Entwicklung und Leistung, der Abweichungen von diesem Standard ausgrenzt“ (ebd.; auch Bojanowski 2006, S. 298). Zielke et al. (1988) stellten für die Arbeit mit Benachteiligten in der BWP ein Theoriedefizit fest, welches durch die Integration der Disziplinen BWP und Sozialpädagogik in einem gemeinsamen Handlungsfeld behoben werden sollte. Aktuellere Arbeiten deuten darauf hin, dass dieses Defizit nach wie vor besteht (vgl. z. B. Bojanowski et al. 2013; Diezemann 2014).

(2) Das Problem der *funktionalen Einbindung der Sozialpädagogik* in die Maßnahmen. Dies funktionierte nicht unbedingt reibungs- bzw. widerstandslos. Verschiedene Studien deuteten auf Konflikte zwischen Ausbilder:innen und Sozialpädagog:innen hin, die u. a. mit der Unkenntnis darüber erklärt wurden, was die Sozialpädagogik in der Berufsausbildung machen solle. Die Klärung dieser Fragen, von der Einbindung der Sozialpädagogik in den Ausbildungsprozess, bis zur Verteilung von Zuständigkeiten zwischen Ausbilder:innen, Lehrkräften und Sozialpädagog:innen und ihrer Kooperation war Teil berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung (vgl. dazu Hösel 1979; Eckert, Heisler & Nitschke 2007; Lissel, Lemke & Zielke 1984; Twardy 1987; Zielke, Lemke & Popp 1988).

(3) Eine sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung sollte über die *Orientierung der Maßnahmen und der pädagogischen Arbeit an sozialpädagogischen Grundsätzen* gelingen. Der „Kompetenzansatz“ meinte, dass sich die Ausbildung an den Stärken und Potenzialen des jungen Menschen orientieren sollte, nicht an seinen Defiziten. Für die Berufsorientierung bedeutete dies, einen Beruf zu finden, der den Interessen und Fähigkeiten des Jugendlichen entsprach. Damit wurde die Notwendigkeit diagnostischer Verfahren und Förderplanung in der BNF begründet. Seit den 1990er Jahren haben diese Verfahren als Grundlage individueller Förderung an Bedeutung gewonnen (vgl. z. B. Lippegaus 2005, 2009).

Forschungsarbeiten, die zur Sozialpädagogik in der BNF entstanden, wurden in der BWP genauso wie in der Sozialpädagogik durchaus kritisch gesehen, weil ihren Ergebnissen die kritische Rückkopplung in die Theorie ihrer Disziplinen fehlte (z. B. Lisop & Huisinga 1984, S. 142 ff.; Dick 2017, S. 36). Daran zeige sich, dass auch die sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung lediglich als „sozialpolitischer Notdienst im Berechtigungswesen“ fungiere. Die Sozialpädagogik laufe Gefahr, „auf das zurückzufallen, was sie „verfeme“: Ruhigstellung, Anpassung, Arbeitstugenden- [...] und Zertifikatsvermittlung“ (Lisop & Huisinga 1984, S. 152).

3.3 Übergänge und Übergangssystem

Spätestens mit dem Nationalen Bildungsbericht 2008 rückte das Übergangssystem in den kritischen Blick der BWP. Der Bericht stellte die Effektivität des Systems in Frage und kritisierte seine Heterogenität und Intransparenz (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 153 ff.). Zwar gelänge es der Hälfte der Maßnahmeteilnehmer:innen, mit viel personellem und finanziellem Aufwand in eine Ausbildung einzumünden, allerdings sei die Übergangsphase bei den Jugendlichen, die ins Übergangssystem einmündeten, besonders ausgedehnt (vgl. ebd., S. 167 f.) oder scheitere letztendlich. Das stellte auch das Übergangspanel des Deutschen Jugendinstituts (DJI) fest (vgl. Gaupp et al. 2008). Insgesamt sei die Leistungsbilanz des Übergangssystems als kritisch zu beurteilen (vgl. Brändle 2012, S. 135).

Die Kritik des Berichtes am Förder- und Maßnahmenschungel sowie an den Sackgassen im schulischen und außerschulischen Fördersystem des Übergangs war nicht neu. Bereits im Vorfeld wurden die Sackgassen und Warteschleifen, in die das System – was doch gar kein System sei – Jugendliche schicke, kritisiert (z. B. Münk et al. 2008). Bojanowski und Eckert (2012) sprachen von der „Black Box Übergangssystem“. Bereits in den 1970er Jahren wurden die bestehenden Berufsvorbereitungsmaßnahmen als Sackgassen kritisiert (vgl. z. B. Schweikert 1979). Aktuelle Forschungsarbeiten, die sich auf der Grundlage von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) mit den Übergangsverläufen Jugendlicher befassen, ermöglichen nun einen deutlich differenzierteren Blick auf die Wirkung von Maßnahmen des Übergangssystems und ihre Bedeutung für die individuelle Bildungsteilhabe und Integrationschancen (vgl. Busse 2020; Michaelis et al. 2022).

Der Nationale Bildungsbericht 2008 kann nun als Verstärker dafür verstanden werden, dass sich die Diskussionen der BWP zunehmend auf die Probleme des Überganges an der sog. „1. Schwelle“, von der Schule in die Berufsausbildung, und das berufliche Übergangssystem richteten (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht 2008; Bojanowski et al. 2013, S. 251). Modellvorha-

ben und Landesprogramme, wie „Kein Abschluss ohne Anschluss (KAOA)“ in NRW, oder bundesweite Initiativen wie das Netzwerk „SchuleWirtschaft“, sollten in der Folge die schulische Berufsorientierung und den Übergang in Ausbildung verbessern, sie stärker strukturieren, transparenter und systematischer gestalten. In kommunalen Bildungsmanagementsystemen wurden dafür Bildungsbedarfe und regionale Bildungsangebote erfasst.

In der BWP entstanden Forschungsarbeiten, die sich mit der Genese des Übergangssystems und seinen Strukturen, mit den Zielgruppen und Gründen ihrer misslingenden Übergänge beschäftigten (vgl. z. B. Schmidt 2011; Brändle 2012; Steib 2020). Offensichtlich ging die Forschung davon aus, dass Jugendliche weniger an der Berufsausbildung, sondern eher am Übergang in die Berufsausbildung scheiterten und die Gründe dafür nicht zuletzt in den Rahmenbedingungen der Maßnahmen, im Förderdschungel und Maßnahmenlabyrinth lagen. Fragen zur pädagogischen Gestaltung der Berufsausbildung, wie sie zuletzt u. a. ja auch im Kontext der 130 geförderten Vorhaben des Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ des BMBF, kurz BQF-Programm (s. o.), entwickelt, erprobt und diskutiert wurden, gerieten dabei völlig aus dem Blick. Gerade hier wurden u. a. bereits Ansätze zum E-Learning, zur Teilzeitausbildung, zur Verzahnung von betrieblichem und außerbetrieblichem Lernen und zur Rückgewinnung des Lernortes Betrieb für Benachteiligte diskutiert.

In der Problematisierung des Übergangs seien nun, so Chyrich et al, (2020), die strukturellen Probleme des Berufsbildungssystems individualisiert und pädagogisiert worden. Nicht das zu geringe Angebot an Ausbildungsstellen war im Diskurs der Grund für scheiternde Übergänge, sondern die Defizite der Jugendlichen, ihre geringe Leistungsfähigkeit, fehlende Ausbildungsreife, ihre Lebenslagen, Herkunft usw., die von einer gesellschaftlich konstruierten Normalität abwichen und als korrekturbedürftig galten (vgl. ebd.). Kritisch seien weniger die Strukturen des Übergangssystems als vielmehr seine Perspektive auf Benachteiligung und die daraus resultierenden pädagogischen Arbeitsweisen. Gerade das Übergangssystem versuche biografische Übergänge zu gestalten und zu ermöglichen, die sich an einer nicht mehr existierenden arbeitsweltlichen Normalität orientierten. Benachteiligung sei eine soziale Konstruktion, die sich an tradierten gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen ausrichte, die es so nicht mehr gebe (vgl. ebd.).

Um der Kritik am Übergangssystem etwas entgegenzusetzen, formulierte die Sektion BWP 2009 das „Memorandum“ zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung. Auch das Memorandum blickte eher kritisch auf den gesellschaftlichen und arbeitsweltlichen Wandel sowie auf die Zunahme individueller Risiken (vgl. Sektion BWP 2009, S. 12). Gefordert wurde eine Reform des Überganges auf der Grundlage intensiver Forschung zu den Ursachen von Benachteiligung und den systemischen Wechselbeziehungen zwischen den Lebenswelten. Damit ging die Forderung nach

einer besseren Professionalisierung des Bildungspersonals, der Ausbilder:innen und Lehrkräfte im Übergangssystem einher (vgl. ebd., S. 18 ff.).

Gerade hier ist möglicherweise aber auch ein Perspektivwechsel im Diskurs der Disziplin BWP zu Benachteiligten und zur BNF erkennbar: Ging es bis dahin eher um Fragen zur Gestaltung einer „Berufsausbildung für alle“, werden nun der Übergang Schule-Beruf und die Defizite Jugendlicher, diesen Übergang zu bewältigen, als Problem identifiziert und bearbeitet.

4. Fazit

Ausgehend von den Reformansätzen der 1970er Jahren gibt der Beitrag einen Überblick zur „Benachteiligtenförderung“ (BNF) als Objektbereich der Disziplin BWP im politischen und interdisziplinären Kontext. Die BNF wurde als ein Handlungsfeld beschrieben, in dem verschiedene pädagogische Disziplinen (Berufs-, Sozial-, Sonder- und Schulpädagogik) zusammenwirken.

Insgesamt verweist der vorliegende Beitrag auf vielfältige disziplinäre Diskursbeiträge der BWP zur BNF. Andere Autor:innen blickten in der Vergangenheit deutlich kritischer auf die BWP: Forschungsbedarfe zur BNF würden in der Forschungslandschaft mit einigen Ausnahmen negiert oder marginalisiert werden. Grundlagenforschung und Theorieentwicklung hätten kaum oder gar nicht stattgefunden. Der disziplinäre Mainstream der berufspädagogischen Forschung nehme die Problematik benachteiligter Jugendlicher zu wenig zur Kenntnis.

Es wurde gezeigt, dass politische Einflüsse und öffentlich geförderte Modellprogramme eine zentrale Rolle in der Entwicklung der BNF spielten, und zwar nicht nur bei den Modellversuchen des BIBB in den 1970er und 1980er Jahren, auch bei den BQF-Projekten Anfang der 2000er Jahre. Hierbei leisteten Bildungsträger, Verbände und außeruniversitäre Einrichtungen, die sich mit den Problemen und Fragestellungen der BNF befasst haben, einen wesentlichen Beitrag (vgl. auch Bojanowski et al. 2006, S. 399). Zu den außeruniversitären Einrichtungen zähl(t)en neben dem Good Practice Center (GPC) im BIBB auch das Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB), das Deutsche Jugendinstitut (DJI), das Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik (INBAS, jetzt INVOLAS) und das Heidelberger Institut für Beruf und Arbeit (hiba).

Unbeantwortet blieb in diesem Beitrag die Frage, ob und wie die BNF in der Disziplin BWP aktuell diskutiert wird. Hat sie als Teil des Berufsbildungssystems ausgedient? Aktuelle Studien (vgl. z. B. Eckelt & Burkardt 2022) kommen zu dem Ergebnis, dass es nach wie vor Jugendliche gibt, die am Übergang in und bei der Bewältigung ihrer Ausbildung Unterstützung brauchen. Auch in der Debatte zu einer „Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwick-

lung“ (BBNE) sind Fragen zur Ausbildung, Förderung und gesellschaftlichen Beteiligung Benachteiligter relevant. Nachhaltigkeit meint nicht nur ökologisch nachhaltig zu wirtschaften, sondern steht u. a. auch für Beteiligung und Mitbestimmung bei der Gestaltung einer sozial gerechten Berufs- und Arbeitswelt.

Heute, mit Blick auf den bestehenden Fachkräftemangel und Bewerber:innenrückgang, geht es aber weniger darum, als benachteiligt geltende Jugendliche in Sondermaßnahmen auszubilden, vielmehr wird die BNF zunehmend als Instrument zur Fachkräftesicherung verstanden, die dafür zuständig ist, Jugendliche am betrieblichen Lernort zu unterstützen. Vor rund zwanzig Jahren wurde das als „Redualisierung“ und „kooperative Ausbildung“ diskutiert und in Projekten erprobt (vgl. z. B. Zimmermann 2004). Derzeit werden dafür neue Maßnahmenkonzepte wie die Assistierte Ausbildung (AsA Flex) umgesetzt (vgl. Conrads et al. 2019; BA 2020).

Schließlich lässt sich auch an diesem letzten Beispiel zeigen, dass der Beitrag der Disziplin BWP zur Entwicklung der BNF begrenzt war und ist, da der Entwicklungsprozess vor allem von außeruniversitären Einrichtungen geleistet wurde und wird. Die Entwicklung der assistierten Ausbildung wurde zunächst durch Förderprogramme und in Projekten von Bildungsträgern geleistet, später durch Disziplinvertreter:innen an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit begleitet (vgl. Conrads et al. 2019). Auch scheinen die Themen der BNF eher von Vertreter:innen der Nachbardisziplinen besetzt zu werden.

Literatur

- Anslinger, E. (2008). Junge Mütter im System der Berufsbildung. Potentiale und Hindernisse. Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: wbv.
- Baethge, M.; Blankertz, H.; Lempert, W. et al. (1974). Manifest zur Reform der Berufsausbildung. In W. D. Winterhager (Hrsg.), *Reform der Berufsbildung* (S. 163-206). Berlin & New York: Walter de Gruyter.
- Biermann, H. (Hrsg.) (2015). Inklusion im Beruf. Stuttgart: Kohlhammer.
- Biermann, H. & Bonz, B. (Hrsg.) (2011). Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. *Berufsbildung konkret*, Band 11. Baltmannsweiler: Schneider.
- Biermann, H. & Kipp, M. (1989). Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten 1869-1969. Köln & Wien: Böhlau.
- Bojanowski, A. (2006). Auf der Suche nach tragenden Theoremen – zur Programmatik einer „beruflichen Förderpädagogik“. In A. Spies & D. Tredop (Hrsg.), *„Risikobi-*

- ografien“, *Benachteiligte Jugendliche Zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten* (S. 297-314). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bojanowski, A., Eckardt, P. & Ratschinski, G. (2006). Benachteiligtenförderung. In Rauner, F. (Hrsg.), *a. a. O.* (S. 397-412). Bielefeld: wbv.
- Bojanowski, A., Eckardt, P. & Ratschinski, G. (2005). Annäherung an die Benachteiligtenforschung – Verortung und Strukturierung. In A. Bojanowski, G. Ratschinski & P. Straßer (Hrsg.), *Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung* (S. 10-40). Bielefeld: wbv.
- Bojanowski, A., Eckardt, P. & Ratschinski, G. (2004). Forschung in der Benachteiligtenförderung. Sondierungen in einer unübersichtlichen Landschaft. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 6. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe6/bojanowski_eckardt_ratschinski_bwpat6.pdf (20.02.2023).
- Bojanowski, A. & Eckert, M. (Hrsg.) (2012). Black Box Übergangssystem. Münster et al.: Waxmann.
- Bojanowski, A., Koch, M., Ratschinski, G. et al. (Hrsg.) (2013). Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster et al.: Waxmann.
- Bojanowski, A., Ratschinski, G. & Straßer, P. (Hrsg.) (2005). *Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung*. Bielefeld: wbv.
- Bojanowski, A., Steuber, A. & Struck, P. (2013). Zur Weiterentwicklung der beruflichen Förderpädagogik. In A. Bojanowski, M. Koch, G. Ratschinski et al. (Hrsg.), *a. a. O.* (S. 251-262).
- Bonifer-Dörr, G. & Vock, R. (Hrsg.) (2004). Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Entwicklung – Stand – Perspektiven. Darmstadt: hiba-Verlag.
- Braun, F. & Weidacher, A. (Hrsg.) (1976). Materialien zur Arbeitslosigkeit und Berufsnot Jugendlicher. München: Verlag DJI.
- Brändle, T. (2012). Das Übergangssystem. Irrweg oder Erfolgsgeschichte? Opladen et al.: Budrich UniPress.
- BA – Bundesagentur für Arbeit (2020). Fachliche Weisungen Assistierte Ausbildung flexibel (AsA flex). Drittes Buch Sozialgesetzbuch – SGB III §§74-75a SGB III. Nürnberg: o. V. Online: https://www.arbeitsagentur.de/datei/57-74-75-75a-sgiii_ba146639.pdf (13.03.2023)
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (1989). Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Förderung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher vom 19. Juni 1989. Bonn. Online: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA077.pdf> (14.02.2023).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005). Benachteiligtenförderung. 25 Jahre berufliche Benachteiligtenförderung. Vom Modellprogramm zur Daueraufgabe. Fachtagung des Bundesinstituts für Berufsbildung 27./28. September 2005 in Bonn. Bonn: BiBB, o. V.
- Busse, R. (2020). Übergangsvläufe am Ende der Sekundarstufe I. Erklärungsansätze für soziale und migrationsbezogene Ungleichheiten. Bielefeld: wbv.
- Büchter, K. (2017). Benachteiligtenförderung in Deutschland. Endogenisierung und Individualisierung als historisch-kontinuierliche Legitimation des Sonderstatus. In Niedermair, G. (Hrsg.) (2017), *Berufliche Benachteiligtenförderung. Theoretische Einsichten, empirische Befunde und aktuelle Maßnahmen* (S. 69-90). Linz: Trauner Verlag.

- Büchter, K. (2013). Berufsschule und Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag zwischen den 1920ern und 1970er Jahren – Die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel als blinder Fleck berufsbildungswissenschaftlicher Diskussion. In M. S. Maier & T. Vogel (Hrsg.), *Übergänge in eine neue Arbeitswelt. Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf* (S. 27-48). Wiesbaden: Springer.
- Bylinski, U. (2014). Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität. *Berichte zur beruflichen Bildung*. Bielefeld: wbv.
- Bylinski, U. & Rützel, J. (Hrsg.) (2016). Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld: wbv.
- Chyrich, H.; Dittrich, C., Muche, C. et al. (Hrsg.) (2020). *Übergänge in Arbeit gestalten: Beratungsdienstleistungen im Vergleich*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Conrads, R.; Freiling, T. & Ulrich, A. (2019). Benachteiligte Jugendliche in Ausbildung und Beruf individuell begleiten. Empfehlungen zur Umgestaltung der „Assistierten Ausbildung“. Bielefeld: wbv.
- Dick, O. (2017). Sozialpädagogik im „Übergangssystem“. Implizite Wissens- und Handlungsstrukturen von Sozialpädagogischen Fachkräften in einem arbeitsmarktpolitisch dominierten Arbeitsfeld. Weinheim: Beltz Juventa.
- Diezemann, E. (2015). Benachteiligte Jugendliche. Zu ihrer Vergesellschaftung durch Verrechtlichung, Institutionalisierung und Wissenschaft. Frankfurt a. M.: GAFB.
- Diezemann, E. (2014). Benachteiligte Jugendliche. Zum Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Forschung, Begriff und gesellschaftlicher Deprivation. Frankfurt a. M.: GAFB.
- Drexel, I.; Nuber, C. & von Behr, M. (Hrsg.) (1976). Zwischen Anlernung und Ausbildung. Qualifizierung von Jungarbeitern zwischen Betriebs- und Arbeitnehmerinteressen. Frankfurt a. M. & München: Aspekte Verlag.
- Eckelt, M. & Burkardt, C. (2022). Nachschulische Bildung in Deutschland. Zentrale Ergebnisse und bildungspolitische Einordnung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/nachschulische-bildung-in-deutschland> (08.03.2023).
- Eckert, M. & Heisler, D. (2010). Sozialpädagogische Arbeit in der „aktivierenden“ Benachteiligtenförderung aus Sicht der Fachkräfte – oder Konsequenzen aus dem neuen Fachkonzept für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Arbeitsverwaltung. In H. Burghardt & R. Enggruber (Hrsg.), *Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt in der professionellen Reflexion Sozialer Arbeit* (S. 180–212). Berlin: Frank & Timme.
- Eckert, M.; Heisler, D. & Nitschke, K. (2007). Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Münster: Waxmann
- Enggruber, R. (2013) Jugendberufshilfe. Socialnet. Online: <https://www.socialnet.de/lexikon/Jugendberufshilfe> (09.02.2023).
- Enggruber, R. & Rützel, J. (2014). Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/berufsbildung-junger-menschen-mit-behinderungen/> (28.06.2023).
- Frey, A.; Lissmann, U. & Schwarz, B. (Hrsg.) (2013). Handbuch berufspädagogische Diagnostik. Weinheim & Basel: Beltz.
- Frieze, M. (2011). Junge Mütter als Risikogruppe im Übergangssystem. In *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bil-*

- dung 2011, Workshop 15, hrsg. v. Münk, D., Schmidt, C. (S. 1-14). Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/friese_ws15-ht2011.pdf (26.06.2023).
- Friese, M. (2010). Doppelanforderung Familie und Beruf. Work-Life-Balance in der Ausbildung. In A. Spies (Hrsg.), *Frühe Mutterschaft. Die Bandbreite und Perspektiven angesichts einer ungewöhnlichen Lebenssituation* (S. 101-126). Baltmannsweiler: Schneider.
- Friese, M. (2008a). Kompetenzentwicklung für junge Mütter. Förderansätze der beruflichen Bildung. Bielefeld.
- Friese, M. (2008b). Die „Not der Zeit“. Implementierung von Teilzeitberufsausbildung als Regelsystem der beruflichen Bildung. *berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 112 (S. 29-31).
- Galuske, M. (2002). Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim & München: Juventa.
- Gaupp, N., Lex, T. & Reißig, B. (2008). Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Bonn & Berlin: BMBF. Online: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/276_9896_Von_der_HS_in_Ausbildung_und_Erwerbsarbeit.pdf (15.03.2023).
- Gentner, C. (2005). Produktionsschule – ein Angebot für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt des BuntStift Kassel e. V. In A. Bojanowski, G. Ratschinski & P. Straßer (Hrsg.), *a. a. O.* (S. 151-174). Bielefeld: wbv.
- Greiner, W.-D. & Lipsmeier, A. (1979). Berufspädagogik und Ausbildungsrecht. In H. Nolte & H.-J. Röhrs (Hrsg.), *Das Berufsbildungsgesetz* (S. 71-89). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Harten, H.-C. (1977). Strukturelle Jugendarbeitslosigkeit. Bildungs- und Beschäftigungspolitische Konzeptionen und Maßnahmen. München: Kössel.
- Heisler, D (2008). Maßnahmeabbrüche in der beruflichen Integrationsförderung. Ursachen und Konsequenzen vorzeitiger Maßnahmebeendigungen in der Berufsvorbereitung (BvB) und außerbetrieblichen Berufsausbildung (BaE). Paderborn: Eusl.
- Heisler, D. & Lippegaus, P. (2020). Reparaturbetrieb, Inklusion und Fachkräftesicherung. Transformation der Benachteiligtenförderung in Deutschland. In F. Kaiser & M. Götzl (Hrsg.), *Historische Berufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissenshaftsgenese und -dynamik* (S. 233-253). Detmold: Eusl.
- Höhn, E. (Hrsg.) (1974). Ungelernte in der Bundesrepublik. Soziale Situation, Beteiligungsstruktur und Bildungsmotivation. Kaiserslautern.
- Hösel, A. (1979). Die sozialpädagogische Betreuung. In G. Bunk, A. Hösel, R. Reiser et al. (Hrsg.), *Berufseingliederung und Berufsausbildung Jugendlicher ohne Hauptschulabschluss (DHKT Modell). Bericht über den Förderungslehrgang des Modellversuchs. Modellversuche zur beruflichen Bildung*, Heft 4 (S. 81-96). Berlin: BiBB.
- Jahn, R. (2014). Stützlehrer als pädagogische Profession?! Eine berufs- und professionstheoretische Analyse einer unerforschten Tätigkeit in der Beruflichen Integrationsförderung. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Jäger, K. S. (2013). Förderdiagnostik. In A. Frey, U. Lissmann & B. Schwarz (Hrsg.), *a. a. O.* (S. 413-440).
- Kampmeier, A.; Niemeyer, B.; Petersen, R. et al. (2008). Das Miteinander fördern. Ansätze für eine professionelle Benachteiligtenförderung. Bielefeld: wbv.

- Kampmeier, A. & Niemeyer, B. (2004). Benachteiligtenförderung: Auf dem Weg zu einer professionalisierten Kooperation. *Flensburger Beiträge zur Berufspädagogik*, Band 2. Goldbeck: Mohland.
- Karow, W. & Westphal-Georgi, U. (1973). Chancengleichheit im gleichen Ausbildungsberuf? *Zeitschrift für Berufsbildungsforschung, ZfB*, Heft 2 (S. 18-29). Hannover: Janecke Verlag.
- Kloas, P.-W. (1995). Benachteiligtenförderung – ein tragfähiger Förderansatz auch fürs nächste Jahrzehnt? In H.-J. Petzold & U. Römele (Hrsg.), *Qualifizierung baut auf! 15 Jahre Benachteiligtenförderung. Dokumentation der Fachkonferenz am 15. und 16. November 1995 in Erfurt* (S. 22-31). Lübeck: hiba-Verlag.
- Koch, M. (2012). Die Wiederkehr des Vagabunden? Zur Klassifizierungsgeschichte benachteiligter Jugendlicher im Übergangssystem. In Bojanowski, A. & Eckert, M. (Hrsg.), *Black Box Übergangssystem* (S. 29-36). Münster et al.: Waxmann.
- Koch, M. (2008). In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld: wbv.
- Koch, M. (2005). Kompetenzen von Nirgendwoher? Zur historischen Dimension von „Benachteiligung“ und „Begabung“. In A. Bojanowski, G. Ratschinski & P. Straßer (Hrsg.), *a. a. O.* (S. 111-129). Bielefeld: wbv.
- Laturner, S. & Schön, B. (Hrsg.), (1975). Jugendarbeitslosigkeit. Materialien und Analysen zu einem neuen Problem. Hamburg: Rowohlt.
- Lisop, I. & Huisinga, R. (1984). Bildung zum Sozialschrott. Frankfurt a. M. & Wetzlar: Serapion.
- Lissel, C.; Lemke, I. G. & Zielke, D. (1984). Sozialpädagogische Arbeit und ihr Beitrag zur Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. In dies. et al. (Hrsg.), *Sozialpädagogische Arbeit in der beruflichen Erstausbildung benachteiligter Jugendliche. Konzeptionen und Erfahrungen aus Modellversuchen* (S. 15-29). Berlin: BiBB.
- Lipsmeier, A. & Greinert, W.-D. (1979). Berufspädagogik und Ausbildungsrecht. In H. Nolte & H.-J. Röhrs (Hrsg.), *Das Berufsbildungsgesetz* (S. 71-89). Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Lippegaus, P. (2009). Kompetenzen erkennen und entwickeln. Sozialpädagogisch orientierte Kompetenzfeststellung im Übergang Schule-Beruf, dargestellt am Beispiel einer Diagnose- und Trainingseinheit für benachteiligte Jugendliche. Offenbach a. M.: INBAS.
- Lippegaus, P. (2005). Kompetenzen feststellen und entwickeln. DIA-TRAIN: Eine Diagnose und Trainingseinheit für Jugendliche im Übergang Schule – Beruf. In A. Bojanowski, G. Ratschinski & P. Straßer (Hrsg.), *a. a. O.* (S. 130-150). Bielefeld: wbv.
- Luchtenberg, P. (Hrsg.) (1955). Beiträge zur Frage der Ungelernten. Gutachten erstattet im Auftrag des Bundesministers für Wirtschaft. Bielefeld: wbv.
- Meier, J.; Gentner, C. & Bojanowski, A. (Hrsg.) (2011). Produktionsschule verstetigen! Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik. Münster: Waxmann.
- Meyser, J. (1996). Die berufspädagogische Genese des Produktionsschulprinzips. Von den Ursprüngen im 18. Jh. zur aktuellen Situation. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.
- Michaelis, C; Busse, R.; Seeber, S. et al. (Hrsg.) (2022). Nachschulische Bildungsvverläufe in Deutschland. Schulentlassene zwischen institutionalisierten Idealwegen und schwierigen Umwegen. Bielefeld: wbv.

- Münk, D.; Rützel, J. & Schmidt, C. (Hrsg.) (2009). Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Nickolaus, R.; Pätzold, G; Reinisch, H. & Tramm, T. (Hrsg.) (2010). Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niedermair, G. (Hrsg.) (2017). Berufliche Benachteiligtenförderung. Theoretische Einsichten, empirische Befunde und aktuelle Maßnahmen. Linz: Trauner Verlag.
- Niemeyer, B. (2004). Benachteiligtenförderung zwischen Berufung und Profession. Professionstheoretische Überlegungen zu einem diffusen Bildungsbereich. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online – BWP@*, 6. Online: <http://www.bwpat.de/ausgabe6/niemeyer-a-bwpat6.shtml> (21.02.2023).
- Pahl, J.-P. (2012). Berufsbildung und Berufsbildungssystem. Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche. Bielefeld: wbv.
- Ratschinski, G. (2018). Benachteiligtenforschung. In F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.), *a. a. O.* (S. 502-508). Bielefeld: wbv.
- Rauner, F. (Hrsg.) (2006). Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: wbv.
- Rauner, F. & Grollmann, P. (Hrsg.) (2018). Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: wbv.
- 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, BWP@*, Ausgabe 16. Online: https://www.bwpat.de/content/uploads/media/reinisch_bwpat16.pdf (20.02.2023).
- Rützel, J. (2014). Inklusion durch eine biografieorientierte Berufsbildung. In J. Rützel & U. Bylinski (2014), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung* (S. 27-42). Bielefeld: wbv.
- Rützel, J. (2013). Inklusion als Perspektive einer zukunftsorientierten Berufsbildung und die Bewältigung des demographischen Wandels. In *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 22*, hrsg. v. Münk, D., 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws22/ruetzel_ws22-ht2013.pdf (26.06.2023)
- Rützel, J. (1995). Randgruppen in der beruflichen Bildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 109-120). Wiesbaden: VS Verlag.
- Röhrs, H.-J. & Stratmann, K. (1975). Die Jungarbeiterfrage als berufspädagogisches Problem. In K. Schweikert et al. (Hrsg.), *Jugendliche ohne Berufsausbildung – ihre Herkunft, ihre Zukunft – Analytische und konzeptionelle Ansätze*. Schriften zur Berufsbildungsforschung, Heft 30 (S. 309-400). Hannover: Hermann Schroeder Verlag.
- Schelsky, H. (1952a und b). Arbeitslosigkeit und Berufsnot der Jugend. Band 1 & 2. Köln: Bund Verlag.
- Schmidt, C. (2011). Krisensymptom Übergangssystem. Die nachlassende soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung. Bielefeld: wbv.
- Schreier, C. (2010). Modularisierung beruflicher Bildung? Ansätze aus der Benachteiligtenförderung in ausgewählten europäischen Ländern. Paderborn: Eusl.
- Schweikert, K. (1979). Fehlstart ins Berufsleben. Jungarbeiter, Arbeitslose, unversorgte Bewerber um Ausbildungsstellen. *Schriften zur Berufsbildungsforschung*, Heft 55. Hannover: Hermann Schroedel.

- Schweikert, K.; Grieger, D.; Waninger, W. et al. (1975). Jugendliche ohne Berufsausbildung – ihre Herkunft, ihre Zukunft – Analytische und konzeptionelle Ansätze. *Schriften zur Berufsbildungsforschung*, 30. Hannover: Hermann Schroedel.
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Hrsg.) (2009). Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Seyfried, B. (2006). Berufsausbildungsvorbereitung aus betrieblicher Sicht. Bielefeld: wbv.
- Steib, C. (2020). Das der beruflichen Bildung ungeliebte Kind. Eine systemtheoretische Analyse der Herausbildung und Verfestigung des „(beruflichen) Übergangssystems“ in der Bundesrepublik Deutschland. Detmold: Eusl.
- Stichweh, R. (1984). Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740 – 1890. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Straßer, P. (2008). Können erkennen – reflexives Lehren und Lernen in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines reflexiven Lehr-Lerntrainings. Bielefeld: wbv.
- Stratmann, K. (1984). Arbeitslosigkeit als Kritik der Berufspädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30(5), 675-686.
- Twardy, M. (1987). Zur Einbeziehung von Sozialpädagogen in die Berufsausbildung im Handwerk – Streiflichter aus Wissenschaft und Praxis. *Berufsbildung im Handwerk*, 22. Laasphe i. Westf.: Adalbert Carl.
- Ulrich, J. G. (2018). Übergänge Schule – Berufsbildung – Arbeitsmarkt. In F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 290-297). Bielefeld: wbv.
- von Bothmer, H. (2004). Pluralität der Zielsysteme: Die Einbettung beruflicher Integrationsförderung in verschiedene Politikfelder. In G. Bonifer-Dörr & R. Vock (Hrsg.), *a. a. O.* (S. 49-76). Darmstadt: hiba-Verlag.
- von Dohanyi, K. (1973). Tendenzen in der Reform der Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufsbildungsforschung, ZfB*, Heft 2 (S. 12-18). Hannover: Janecke Verlag. Online: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/11001> (20.02.2023).
- Winterhager, W. D. (1974). Reform der Berufsbildung. Aktuelle Programme und Initiativen von Bundesregierung, Parteien, Sozialpartnern und Wissenschaftlern. Berlin & New York: De Gruyter.
- Ziehm, S. (1998). Berufskonzept und Modularisierung. Leitideen beruflicher Bildung In Deutschland, den USA und Großbritannien. *Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik*, Band 22. Alsbach/Bergstraße: Leuchtturm.
- Zielke, D.; Lemke, I. G. & Popp, J. (1988). Außerbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Anspruch und Realität. *Berichte zur beruflichen Bildung*, 94. Berlin & Bonn: BiBB.
- Zimmermann, H. (Hrsg.) (2004). Kooperative Berufsausbildung in der Benachteiligtenförderung. Bielefeld: wbv.

Von der Modellversuchsforschung zum Design-Based Research. Zur Entwicklung der gestaltungsorientierten Berufsbildungsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Dieter Euler & Peter F. E. Sloane

1. Einleitung

Seit den 1970er-Jahren werden unter Bezeichnungen wie beispielsweise „Modellversuch“, „Schulversuch“ oder „Innovationsprojekt“ bildungspolitische Reformen vorbereitet und erprobt (Sloane 1992). In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) wurden zahlreiche sogenannte „Schul-“ sowie „Wirtschaftsmodellversuche“ insbesondere zur Entwicklung neuer Bildungsgänge und ihrer Implementierung gefördert. In viele dieser Modellversuche ist eine Wissenschaftliche Begleitung integriert, die neben der Unterstützung der Gestaltungsaktivitäten häufig auch den Anspruch verfolgt, zur Erkenntnisgewinnung beizutragen. Zugleich wurde die in dieser Konstruktion immanente Doppelrolle zunächst weder klar definiert noch einheitlich umgesetzt (vgl. Sloane 1992, 17). Entsprechend wurden Modellversuche in der BWP lange nicht unter Forschungs- bzw. methodologischen Kriterien wahrgenommen.

Dies änderte sich in den 1990er-Jahren. Zunächst wurden methodologische Kernfragen von Modellversuchen in zwei Habilitationsschriften (vgl. Sloane 1992; Euler 1994) reflektiert und in die Diskurse der BWP eingeführt. In verschiedenen Foren, etwa der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AGBFN) (vgl. Euler 1998; Euler 2012), der DGfE-Sektionstagung (vgl. Euler 2003; Beck 2003) oder der Hochschultage Berufliche Bildung (vgl. Sloane 2007; Sembill 2007), entwickelten sich Kontroversen, die bis in die Gegenwart fortwirken. Unabhängig von diesen Disputen vollzog sich nicht zuletzt durch die Rezeption der internationalen Diskussion im Kontext des Design-Based Research (DBR) eine Schärfung der methodologischen Grundlagen. Zudem entwickelte sich an einigen Standorten der BWP eine Forschungspraxis in Form von Dissertationen und Projekten, die unterschiedliche Varianten einer gestaltungsorientierten Forschung aufnahm, ausarbeitete und erprobte.

Dieser skizzenhaft eingeführte Entwicklungsstrang soll nunmehr in folgenden Schritten elaboriert und ausdifferenziert werden:

- Zunächst wird die Konstituierung einer Modellversuchsforschung skizziert, wie sie Sloane in Reflexion der Modellversuchspraxis vorgelegt hat (Kap. 2).
- Es folgt die Darstellung einer partiellen Erweiterung der Sloane'schen Position durch die Neuakzentuierung einer „Wissenschaft-Praxis-Kommunikation“ als Leitkategorie des methodologischen Rahmens einer gestaltungsorientierten Forschung bei Euler (Kap. 3).
- Zeitgleich zu den Arbeiten von Sloane und Euler entstand insbesondere in den USA und den Niederlanden die Grundlegung des DBR. Kernansatz und Rezeption dieses Ansatzes in der BWP werden in Kap. 4 skizziert.
- Im anschließenden Kap. 5 erfolgt eine Skizzierung der Kontroversen um den Ansatz einer gestaltungsorientierten Forschung in der BWP.
- Die Ausführungen schließen mit einer Bestandsskizze über den Stand der gestaltungsorientierten Forschung in der BWP (Kap. 6).

2. Modellversuchsforschung als methodologische Reflexion der Modellversuchspraxis

In den 1970er Jahren wurden Wirtschaftsmodellversuche als Instrument der Curriculumentwicklung angesehen. Sie wurden verstanden als „Versuchsmaßnahmen mit Erprobungscharakter“ (BIBB 1985), dabei wurden zwischen Modellversuchsträger (MVT) und wissenschaftlicher Begleitung (WB) unterschieden. Eine systematische Betrachtung des Forschungsanspruchs wird seinerzeit nur rudimentär vorgenommen, allgemein wird davon gesprochen, dass Modellversuche einen experimentellen Charakter haben (so Rauner rückblickend 2002, S. 7), auch der systematische Austausch mit der universitären Forschungspraxis, insbesondere der Berufs- und Wirtschaftspädagogik war seinerzeit sehr gering. Eine Ausnahme war ein 1976 vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) durchgeführter Workshop zu der Frage, ob „Modellversuche, ein Instrument zur Weiterentwicklung der beruflichen Bildungspraxis“ seien (Modellversuche 1978).¹ Die sich etablierenden Wirtschaftsmodellver-

1 Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass dieser Workshop eine gemeinsame Veranstaltung des BIBB und des Berufs- und Wirtschaftspädagogischen Studienkreises war, also nur einer ausgewählten Gruppe von C4-Professuren zugänglich war, demnach sehr selektiv eine Gruppe von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen ansprach, die die herrschende Meinung in den 1960er Jahren prägte. Die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik war nicht einbezogen. Zu diesen besonderen Hintergründen vgl. in dieser Festschrift den Beitrag von Buschfeld, Krmer & Sloane.

suche ergänzten die bereits seit den Anfängen der Bundesrepublik durchgeführten Schulversuche, resp. Schulmodellversuche. Auch diese hatten einen experimentell-entwickelnden Charakter und zielten darauf, eine didaktisch-organisatorische Verbesserung von Schule anzuregen (vgl. Rauner 2002, S. 4 f.; vgl. zur Genese Sloane & Fischer 2018). Forschungsmethodisch dominiert die Handlungsforschung (vgl. u. a. Klafki 1973; Blankertz & Gruschka 1975; zusammenfassend Sloane 1992, 81 ff.; Rauner 2002, 7 ff.).

Insgesamt positionieren sich zahlreiche Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kritisch gegenüber der Modellversuchsforschung, letztlich wegen einer fehlenden methodologischen Fundierung (vgl. Zabeck 1988) und einer unsystematischen und nicht auf Dauer angelegten Forschungsausrichtung (vgl. Lipsmeier 1987). Dies wurde explizit in Hinblick auf Wirtschaftsmodellversuche festgestellt, was u. E. vor allem daran lag, dass diese projektartig ausgeschrieben und im beruflichen Beschäftigungssystem verankert wurden. Es fehlt dabei u. a. eine systematische und umfassende Aufarbeitung durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In einer Meta-Analyse zeigt Sloane (1992, S. 29 f., 37), dass die WB zu knapp 40 Prozent von Institutionen außerhalb der Hochschulen durchgeführt wird, ein Wert, der sich in einer am BIBB durchgeführten Auszählung im Jahr 1997 bestätigte (vgl. Schemme & Groß 2011, S. 50). So war es dann Anliegen der Kölner Forschergruppe um Martin Twardy, in den 1980er Jahren ein tragfähiges Konzept für die Modellversuchsforschung (MVF) zu erproben. Der Fokus lag dabei auf MVF als Berufsbildungsforschung, die zugleich integrale Klammer sowohl für berufs- als auch wirtschaftspädagogische Fragestellungen sein sollte.

Sloane versteht daher seine 1992 vorgelegte Schrift als eine Arbeit „an den Grundlagen zu einer Theorie der Modellversuchsforschung“ (vgl. Sloane 1992, S. 6 f.) als Ergebnis einer Rekonstruktion und Reflexion durchgeführter Modellversuchsprojekte. Modellversuche sind dabei „exemplarische Veränderungen in sozialen Feldern“, Modellversuchsforschung „ist eine theoriegeleitete Implementation von Modellversuchen, um Erkenntnisse über und durch Veränderung in sozialen Feldern zu gewinnen“ (Sloane 1992, S. 10). WB ist für ihn „eine Institution und/oder Person, die nach wissenschaftlichen Kriterien eine Reflexion des Modellversuches resp. der durch ihn bewirkten Veränderung in sozialen Feldern vornimmt“ (Sloane 1992, S. 13). In einer späteren Publikation erweitert Sloane den Handlungsbezug neben der Reflexion auf die Beratung (vgl. Sloane & Fischer 2018, S. 791).

„Wissenschaftlichkeit“ dokumentiert sich bei Sloane darin, dass „das eigene Handeln (Methode) reflektiert und in Form von Metatheorien (Methodologien) erfasst und diskutiert wird, wobei ein Konsens über eine Metatheorie diskursiv in der Gruppe der Wissenschaftler erfolgt (Binnenlegitimität)“ (Sloane 1992, S. 41 f.). Umgekehrt gilt eine Methodologie zunächst nur für diejenige Wissenschaftsgemeinschaft als „wissenschaftlich“, die die konstitutiven Regeln der jeweiligen Position teilt. Daraus folgt, dass über die Gültig-

keit bzw. Akzeptanz einer definierten Position oder die Überlegenheit unterschiedlicher Positionen zwischen den Repräsentanten unterschiedlicher Methodologien gestritten werden kann.

Sloane unterscheidet drei idealtypische Ansätze zur Begleitforschung im Rahmen von Modellversuchen (vgl. Sloane & Fischer 2018, S. 794 ff.):

- **Distanzierte Begleitforschung:** Die Praxis ist Objekt von Forschung, wobei in diesem Rahmen sowohl empirisch-analytische als auch geisteswissenschaftliche Ansätze zum Tragen kommen können. Im ersten Fall werden Praktiker befragt oder beobachtet, im zweiten Fall sind sie Gegenstand von distanzierter Reflexion, u. U. werden sie auch zur Validierung der gewonnenen Erkenntnisse einbezogen. Im Zentrum steht die Theorieüberprüfung, nachgeordnet wird auch die Theoriebildung als Forschungsaktivität akzeptiert.
- **Intervenierende Begleitforschung:** Dieser Typus folgt dem Ansatz der Handlungsforschung. Die Praxis ist Gegenstand von Veränderung und Verbesserung durch den Forschenden, die Praktiker bleiben tendenziell weiterhin in einer Objektrolle. Zentrale Bestandteile des Vorgehens sind der Diskurs und die Durchführung von „Aktionen“. In den Aktionen verwischt die Grenze zwischen Wissenschaft und Praxis. Im Zentrum steht die Theorieanwendung.
- **Responsive Begleitforschung:** Während die distanzierte Forschung nach der Verbesserung von Theorien (Vorstellung einer rationalen Forschung) strebt, intendiert die intervenierende Forschung eine Verbesserung der Praxis (Vorstellung einer rationalen Praxis). Responsive Forschung verbindet Erkenntnisgewinnung mit Praxisgestaltung im Rahmen der Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Innovationsprojekten. Evaluationsergebnisse werden an die jeweiligen Ebenen der Praxis zurückgespiegelt und bilden den Gegenstand von gemeinsamer Reflexion (Vorstellung einer reflexiven Praxis). Wesentlich ist in diesem Ansatz, dass die Praxis unverändert für ihre Handlungen und Entscheidungen verantwortlich bleibt. Als Ziel von wissenschaftlichem Handeln werden Theoriebildung, -überprüfung und -anwendung aufgenommen.

Die drei unterschiedenen Ansätze repräsentieren auch verschiedene Vorstellungen über die Rolle der Praxis im Forschungsprozess bzw. über das Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis. Sloane erfasst Wissenschaft und Praxis im Rahmen der responsiven Begleitforschung aus einer institutionellen Perspektive und kennzeichnet die Abstimmung zwischen den Institutionen mit dem Begriff „Wissenschaft-Praxis-Kommunikation“ (WPK). „Der Kommunikationsprozess im Modellversuch ist institutionell eine Wissenschaft-Praxis-Kommunikation, die sich in personellen Austauschprozessen zwischen Forschern und sogenannten Praktikern manifestiert“ (Sloane 1992, S. 17). Sloane sieht WPK nicht als ein eigenständiges Paradigma, sondern als eine Organisationsform der Forschung (vgl. Sloane 1992, S. 150). Wissenschaft soll zwar in der Kooperation mit der Praxis Vorschläge und Problemlösungen unterbreiten, doch verbleiben Entscheidung und Verantwortung für das praktische Handeln bei den Praktikern (vgl. Sloane 1992, S. 51 f., 329 ff.). Dieses Modell wird später von Sloane in Anlehnung an die Phänomenologie als Lebensweltmodell

ausdifferenziert. Forscher und Forscherinnen sind demnach Grenzgänger zwischen zwei Lebenswelten, der Wissenschaft und dem Alltag (Modellversuchsfeld), in beiden Welten gelten unterschiedliche Erfolgsmaßstäbe, Normen, Machtverhältnisse usw. (vgl. Sloane 2005). Demgegenüber betont Euler (u. a. 1994), dass zwischen den Akteuren aus diesen beiden „Welten“ Abstimmungen möglich und sinnvoll sind und dass es zu gemeinsamen Zielsetzungen kommen kann.

3. Wissenschaft-Praxis-Kommunikation als Leitkategorie des methodologischen Rahmens

Zwischen dem von Sloane vertretenen Verständnis von Modellversuchsforschung als Lebensweltmodell und dem Konzept der „Wissenschaft-Praxis-Kommunikation“ von Euler (vgl. 1994, S. 238 ff.) bestehen zahlreiche Überschneidungen, aber auch unterschiedliche Akzentuierungen. Eine der Prämissen der WPK besteht bei Euler darin, die Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis im Sinne einer wechselseitigen Beeinflussung zu definieren. Vor diesem Hintergrund werden die Bildung und Überprüfung wissenschaftlicher Theorien sowie die begleitend-beratende Unterstützung der Theorieanwendung eng miteinander verbunden. Das heißt, diese Handlungsbereiche werden zu einem Bestandteil des wissenschaftlichen Handelns und unterliegen daher auch der Bestimmung durch ein paradigma-konstituierendes Regelsystem. Im Rahmen einer Integration von wissenschaftlicher Theoriebildung, -überprüfung und -anwendung können die Akteure aus Wissenschaft und Praxis ihre unterschiedlichen Ziele und Interessen in Koordination mit der jeweils anderen Seite verfolgen. „Dabei besteht das Interesse

- der Wissenschaft primär an der Gewinnung und Überprüfung tragfähiger Theorien, sekundär an einer Gestaltung des Praxisfeldes;
- der Praxis primär an der Entwicklung von Lösungen für als relevant erachtete Probleme, sekundär an der Explikation ‚passender‘ Alltags- oder gar wissenschaftlicher Theorien.“ (Euler 1994, S. 239)

Die Integration von Theoriebildung, -überprüfung und -anwendung intendiert ein Positivsummenspiel mit einem Gewinn für beide Seiten. Die Wissenschaft kann ihre Untersuchungsgegenstände im Hinblick auf die Probleme der Praxis auswählen, die Praxis kann die Lösung für ihre Probleme verstärkt durch den Rückgriff auf wissenschaftliche Theorien erarbeiten. Im Idealfall soll jede Seite von dem Leistungsvorteil der anderen Seite profitieren, wodurch sich sowohl die Qualität der praktischen Problemlösung als auch die Qualität der wissenschaftlichen Theorie erhöhen können. Obwohl dabei beide Seiten ihre Ei-

genständigkeit behalten sollen, setzt die Umsetzung des Kommunikationsmodells ein Einlassen auf die jeweils andere Seite und damit eine Relativierung der eigenen Absichten sowie des eigenen Handlungsstils voraus.

WPK kann vor dem Hintergrund einer unterschiedlichen Interessenausrichtung nur gelingen, wenn sich die Praxis für die perspektivisch andersartigen Konstruktionen der Wissenschaft öffnet bzw. umgekehrt, die Wissenschaft in der Lage ist, die Konstruktionen der Praxis aufzugreifen, mit den eigenen Theorieangeboten zu verbinden und diese zu vermitteln. Wissenschaftliches und praktisches Handeln verbinden sich dann in einem Prozess wechselseitigen Lernens, in dem „einerseits die auf strukturelles Wissen abhebenden wissenschaftlichen Theorien (der Forscher) das Alltagswissen (der Erforschten) zu erweitern und zu relativieren, während andererseits die Komplexität und Konkretion des Alltagswissens das wissenschaftliche Wissen zu korrigieren und zu komplettieren haben“ (Heinze 1987, S. 32). Wissenschaft ist in diesem Verständnis nicht nur ein Instrument der Kritik, Beschreibung oder Erklärung von Praxis, sondern zugleich auch eines der Gestaltung im Sinne der Entdeckung, Entwicklung und Erprobung konkreter Problemlösungen in und mit der Praxis. Wissenschaft wird zum beratenden Begleiter einer sich kontinuierlich ändernden Praxis, und im Prozess der Begleitung konstituiert sich eine spezifische Kommunikationsbeziehung, die sich von anderen Beziehungsformen innerhalb einer Sozialforschung unterscheiden kann. „Diese Struktur erlaubt es, im Schwerpunkt der

- Theorieanwendung die wissenschaftlichen Theorien in die Gestaltung von Praxis bzw. die Erarbeitung praktischer Problemlösungen verstärkt einzubeziehen und im Hinblick auf ihre Praxisrelevanz zu überprüfen,
- Theoriebildung zur Exploration neuer Hypothesen über die Strukturen und Prozesse im jeweiligen Praxisfeld zu gelangen,
- Theorieüberprüfung neu konstruierte Thesen oder bestehende Theorien aus dem Fundus an wissenschaftlichen Aussagen einer Überprüfung zu unterziehen.“ (Euler 1994, S. 241)

Für die drei abgegrenzten Schwerpunkte des wissenschaftlichen Handelns werden Regeln vorgeschlagen (vgl. Euler 1994, S. 245 ff.), die allerdings nicht im Sinne einer routinisierbaren Mechanik verstanden werden (vgl. auch Lakatos 1974, S. 272), sondern für den wissenschaftlich Handelnden ein heuristisches Potenzial darstellen, das seiner Forschungstätigkeit eine orientierende Leitlinie gibt. Paradigmatische Regeln stellen orientierende, unabgeschlossene Leitlinien dar, die problembezogen modifiziert, erweitert und verworfen werden können.

Neben der Skizzierung der Leistungsfähigkeit eines solchen Wissenschaftsverständnisses wird auch auf die immanenten Gefahren hingewiesen (vgl. Euler 1994, S. 241 f.): Die Nähe zur Praxis und zu den häufig in ihr wirkenden Interessen und Machtansprüchen begründen die Gefahr, dass sich die Wissenschaft bei der Konzeptualisierung ihrer Problemstellungen an den

Grenzen und Prioritäten der Praxis orientiert und weitergehende oder auch unliebsame Perspektiven ausgeklammert bleiben. Darüber hinaus ist es möglich, dass die Praxis in Verfolgung ihrer Interessen zu einer Instrumentalisierung von Wissenschaft in einer Form neigt, die den Zielen des wissenschaftlichen Handelns zuwiderlaufen. Vor diesem Hintergrund kann trotz oder gerade wegen der kooperativen Grundhaltung die Kritikfunktion von Wissenschaft eine besondere Bedeutung erhalten. Kritik wird zu einem wesentlichen Bestandteil der Kommunikation, in erster Linie jedoch nicht als Kritik in Form praxisabgewandter Veröffentlichungen, sondern Kritik muss von der Wissenschaft auch unmittelbar gegenüber der Praxis begründet, ausgelegt und verantwortet werden. Sie darf so nicht zum folgenlosen Selbstzweck werden, sondern sie sollte als konstruktive Kraft und Auslöser für Veränderung wirken.

Sloane (2005, 2008) geht gleichermaßen von einer Kommunikation zwischen den Akteuren von Wissenschaft und Praxis aus, fokussiert aber nicht das Kommunikationsgeschehen, sondern sieht dieses Geschehen aus der Perspektive von Forscher:innen. So verfolgen beide Gruppen ihre je eigenen Agenden und nutzen die Möglichkeiten des Modellversuchs entsprechend ihrer jeweiligen Interessen. Diese müssen sich nicht decken. Modellversuche sind immer eine zweckdienliche Kooperation auf Zeit.

Aus Sicht der Wissenschaft geht es vorrangig um Wissensgenerierung. „Wissen schaffen“ wird dabei zu einer zentralen Kategorie, welches aus den Erfahrungen im Modellversuch gewonnen und in den innerwissenschaftlichen Diskurs „transportiert“ wird.

Fasst man die dargestellte Entwicklung zusammen und bindet diese in die fachinterne Diskussion in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein, so kann folgende skizzenhafte Situationsbeschreibung zur deutschen Modellversuchsforschung vorgenommen werden:

- Es geht um ein diskursives Verhältnis zwischen Forscher:innen und Praktiker:innen mit dem Ziel, Innovationen zu gestalten und dabei Wissen zu generieren.
- Es gibt zwei Erfolgsmaßstäbe: den praktischen Erfolg, der von der beteiligten Organisation definiert wird, und einen wissenschaftlichen, der sich aus dem Wissenschaftsverständnis heraus begründet. Hier ist die Frage nach dem Theorienbegriff wichtig, was auch Anlass für Kontroversen war und ist (vgl. Beck 2003, Euler 2003, Sloane 2007, Sembill 2007).
- Es stellt sich dabei dann auch die Frage nach der Transferierbarkeit von Modellversuchsergebnissen (vgl. Euler 2001, Rauner 2002), was letztlich wieder auch einen spezifischen Theorie- resp. Wissensbegriff impliziert.

4. Design-Based Research als internationaler Referenzdiskurs zur Weiterentwicklung der gestaltungsorientierten Forschung in der BWP

Parallel zu den Entwicklungen in der BWP entstand zu Beginn der 1990er-Jahre insbesondere in den USA und den Niederlanden unter Begriffen wie „design-based research“ (Design-Based Research Collective 2003), „design-experiments“ (Brown 1992), „development research“ (van den Akker 1999), „formative research“ (Newman 1990) oder „educational design research“ (McKenney & Reeves 2012) eine Forschungsausrichtung, die unter den Oberbegriff der „Gestaltungsforschung“ (Design-Based Research – DBR) gefasst werden kann. In der Grundintention treffen sich die unterschiedlichen Ansätze mit dem von Sloane und Euler verfolgten Anspruch, die Entwicklung innovativer Lösungen für praktische Bildungsprobleme mit der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu verzahnen. „The challenge for design-based research is in flexibly developing research trajectories that meet our dual goals of refining locally valuable innovations and developing more globally usable knowledge for the field“ (Design-Based Research Collective 2003, p. 7). „Such research, based strongly on prior research and theory and carried out in educational settings, seeks to trace the evolution of learning in complex, messy classrooms and schools, test and build theories of teaching and learning, and produce instructional tools that survive the challenges of everyday practice“ (Shavelson et al. 2003, p. 25). Plomp definiert DBR als „the systematic study of designing, developing and evaluating educational interventions (such as programs, teaching-learning strategies and materials, products and systems) as solutions for complex problems in educational practice, which also aims at advancing our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes of designing and developing them“ (Plomp 2007, p. 13).

DBR kann über einige konstitutive Merkmale skizziert werden (vgl. Euler 2014). Als Ausgangspunkt der Forschung wird nicht gefragt, ob eine bestehende Intervention wirksam ist, sondern wie ein erstrebenswertes Ziel in einem gegebenen Kontext am besten durch eine noch zu entwickelnde Intervention erreicht werden könnte. Entsprechend beginnt DBR mit der Suche und Identifizierung sowie Präzisierung von bedeutsamen Problemen in konkreten Praxiskontexten, deren Bewältigung innovative Lösungsansätze erfordern. Diese Lösungsansätze im Sinne von Interventionen werden in der Regel nicht aufgenommen, sondern sie sind noch zu entwickeln. Damit werden innovative Praxislösungen für ungelöste Probleme angestrebt, d. h., es geht nicht nur um die Untersuchung von bereits bestehenden Wirklichkeiten, sondern zudem um die Exploration von Möglichkeiten. „Design experiments differ from most educational research, because they do not study what exists; they study what could

be” (Schwartz et al. 2005, p. 2). Grundlegend für diese Forschung ist demnach nicht in erster Linie die Haltung des „Nachweisens, dass“, sondern die des „Explorierens und Prüfens, was“.

Die Entwicklung innovativer Problemlösungen erfolgt theoriebasiert, d. h., sie stützt sich auf die verfügbaren wissenschaftlichen Erkenntnisse sowie die aktivierbaren Alltagstheorien erfahrener Praktiker.

Forschungsökonomisch wird zunächst mehr Energie auf die Theoriebildung verwendet, um die Praxisrelevanz bzw. die Robustheit der Intervention vor einer (ggf. umfassenden) Theorieüberprüfung zu erhöhen. “Therefore, we usually ‘bet low’ by conducting small studies, and then pursue the most promising results” (Schwartz et al. 2005, p. 20). Bevor der Blick auf die Exaktheit der Daten gerichtet wird, sollte sichergestellt sein, dass Relevantes gemessen wird.

In den verschiedenen Phasen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses werden erfahrene Praktiker einbezogen, wodurch sich andere Zugänge zur Untersuchung von Praxisfeldern ergeben, als dies im Rahmen einer „distanzierten Forschung“ der Fall ist. Dadurch wird erwartet, dass sich zum einen die Qualität der Problemlösungen erhöht, zum anderen aber auch die Implementation der gemeinsam entwickelten Theorien in die Praxis verbessert wird.

Als Ergebnis von DBR werden Konzepte bzw. Theorien angestrebt, die zum einen für die jeweilige Praxis einen Nutzen bieten. Zum anderen zielen die Aktivitäten auf Theorien, die über den Anwendungsbereich einer Einzelsituation hinausgehen. DBR strebt nicht nur nach einer Erklärung der Wirkungen von Interventionen in einer singulären Lernumgebung, sondern es wird versucht, so genannte „Prototheorien“ des Lernens bzw. bereichsspezifische Theorien zu formulieren, die auf einen breiteren Kontext ausgerichtet sind (vgl. Cobb et al. 2003, S. 10 f.). Die Theorien beinhalten primär Gestaltungsprinzipien, die für einen ausgewiesenen Anwendungskontext geprüft wurden (“contextually-sensitive design principles and theories”) (vgl. van den Akker 1999; Reeves 2006; Euler 2017).

Der Ablauf des Forschungs- und Entwicklungsprozesses wird über einzelne Phasen bzw. Schritte dargestellt. Für DBR liegen von unterschiedlichen Autoren zahlreiche Prozessmodelle vor (vgl. McKenney & Reeves 2012, S. 73; Reinking & Bradley 2008, S. 67 ff.), die sich zwar in der Zahl und begrifflichen Bezeichnung der Phasen unterscheiden, in ihrer Grundstruktur jedoch eine hohe Affinität zueinander aufweisen. Der Forschungs- und Entwicklungsprozess vollzieht sich in wiederholten Zyklen aus Design, Erprobung, Analyse und Re-Design. Innerhalb dieser Zyklen erfolgt schrittweise eine Optimierung des Designs, zugleich werden die Entwicklungsprozesse und -prinzipien dokumentiert.

Die Elaboration der gestaltungsorientierten Forschung im Rahmen des DBR verließ der Umsetzung und Diffusion des Forschungskonzepts auch in der BWP einen neuen Rückenwind. Dabei lag zunächst kein ausdifferenziertes

Gesamtkonzept mit einem Inventar an Methoden und Instrumenten vor. Vielmehr entwickelte sich erst mit der Anwendung in Projekten eine Forschungspraxis, deren Reflexion die methodologische Diskussion impulsivierte und weiter fundierte. Erst in der jüngeren Vergangenheit entstanden mit Publikationen von McKenney & Reeves (2012) sowie Bakker (2019) erste Lehrbücher, die insbesondere Nachwuchswissenschaftlern eine instruktive Grundlage bereitstellten.

Die Literatur zu DBR war hochgradig anschlussfähig an die von Sloane und Euler geschaffenen Grundlegungen einer Modellversuchsforschung bzw. Wissenschaft-Praxis-Kommunikation. Neben der Bekräftigung methodologischer Prämissen und Gestaltungskomponenten fokussieren Sloane und Euler in unterschiedlicher Akzentuierung Fragen der Erkenntnisgewinnung. Euler (2017) fokussiert dabei den Prozess der Entwicklung von sogenannten Gestaltungsprinzipien. Ausgehend von einer Forschungsleitfrage konstituieren sich Gestaltungsprinzipien zunächst als Ergebnis einer Auswertung der relevanten Literatur und einer ersten Sondierung des korrespondierenden Praxisfeldes im Sinne erster Design-Annahmen. Die Prinzipien werden im Laufe des Forschungsprozesses über gezielte Schritte der Erprobung und Evaluation verfeinert und ggf. erweitert. Gestaltungsprinzipien gehen über die Erfassung eines singulären Einzelfalls hinaus, bleiben in ihrer Generalisierungsreichweite sowie im Abstraktionsgrad der Aussagen jedoch auf den Rahmen des jeweiligen Erprobungsfeldes begrenzt. In der DBR-Forschungspraxis ist noch offen, wie Gestaltungsprinzipien konkret formuliert werden sollen. Euler schlägt vor, in der Formulierung von Gestaltungsprinzipien die Beschreibung der jeweiligen Handlung mit Hinweisen über erwartbare Folgen oder Wirkungen sowie über die angestrebten (Teil-)Ziele zu verbinden. Auf diese Weise können Gestaltungsprinzipien auch einen Beitrag zur Strukturierung einer stringenten Ziel-Mittel-Argumentation leisten.

Sloane (2014; 2017a) arbeitet heraus, dass das „Finden“ von Gestaltungsprinzipien bzw. die Generierung von Wissen im Rahmen von DBR-Forschungsprozessen einem hermeneutisch-phänomenologischen Vorgehen folgt. Der hermeneutische Zugang zeigt sich in der Interpretation der in einem Design-Zyklus auftretenden Fallstruktur mit Hilfe von Theorien. In Anlehnung an Gadamer kann dies als eine Form der Applikation von Wissen verstanden werden, um die jeweilige Fallstruktur zu verstehen (vgl. Euler & Sloane 2018). Durch die Anwendung des Wissens kommt es zur Auslegung der Situation, wobei die Situation als exemplarisch wahrgenommen wird. Das Erkennen von Strukturen wird im Sinne einer phänomenologischen Reduktion betrieben, d. h. durch Reduktionsprozesse, um das „Wesentliche“ zu erkennen (vgl. Sloane 2014, S. 128). Im Verhältnis von Wissen und Situation sind dabei prinzipiell „zwei Möglichkeiten denkbar:

- die Fallstruktur ist theoriekonform und kann letztlich als Muster für die Ordnung von Wissen benutzt werden;
- die Fallstruktur ist nicht theoriekonform und fordert so dazu auf, die Theorie zu revidieren oder die Struktur zu modifizieren.“ (Sloane 2014, S. 135)

Bilanziert man die bisherige hier skizzierte Entwicklung, so läßt sich sagen: Die deutschsprachige Modellversuchsforschung hat sich u. E. über einen längeren Zeitraum professionalisiert und hat zu einem Paradigma i. S. einer Denkstilgemeinschaft in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik geführt. Dieses ist international an das Konzept des Design-Based Research anschlussfähig. Unter der allgemeinen Etikettierung einer „gestaltungsorientierten Forschung“ finden sich wiederum sehr unterschiedliche Einzelpositionen, denen aber gemein ist,

- dass sie sich an konkreten Entwicklungsprozessen der Praxis beteiligen und
- jeweils nach Möglichkeiten suchen, das in diesen Kooperationen entwickelbare Wissen herauszuarbeiten,
- wobei es letztlich immer zwei Handlungsebenen gibt: die der praktischen Entwicklung und Erprobung und die der Genese von stabilem Wissen.

Diese Entwicklungsgeschichte einer gestaltungsorientierten Forschung wurde und wird begleitet von Kontroversen, wobei es dabei im Wesentlichen um Ansprüche an wissenschaftliches Arbeiten und die Qualität von Theorien geht. Letztlich ist dies wieder eine Frage des Diskurses, nämlich dem um Wissenschaft und der – wie von Sloane (1992) formuliert – „Binnenlegitimation“ der Forschung. Hierauf soll nun abschließend eingegangen werden.

5. Kontroversen in der BWP im Kontext einer gestaltungsorientierten Forschung

Über viele Jahre wurden Modellversuche in der BWP aus Forschungsperspektive entweder nicht wahrgenommen oder in leicht ironischer Diktion marginalisiert. So verwies Achtenhagen (1989, S. 88) auf die Gefahr, dass Modellversuche schnell in den Sog eines politischen Handlungsdrucks geraten und daher „zum raschen Handeln und Vorweisen von Ergebnissen zwingen“. Lipsmeier (1987, S. 69) nimmt u. a. dies zum Anlass, Modellversuche als eine Form der Wirtschaftsförderung und die Beschäftigung von Begleitforschern als eine arbeitsmarktpolitische Maßnahme zu kennzeichnen.

Während diese Anmerkungen noch weitgehend unspezifisch blieben und nicht weiter vertieft wurden, entwickelte sich in den 2000er-Jahren eine grundlegende Kontroverse zwischen Fachvertretern in der BWP, deren Wissenschaftsverständnis verkürzt über die Etiketten Wirkungs- und Gestaltungsfor-

schung bezeichnet werden kann. „Dabei handelt es sich um die primär nach dem quantitativen empirischen Forschungsdesign verfahrenende und auf Hypothesenprüfung abzielende Lehr-Lern-Forschung auf der einen Seite und auf der anderen Seite die Modellversuchsforschung, die verstärkt empirisch-qualitative Forschung einbezieht“ (Horlebein 2009, S. 94). Horlebein nahm den Disput im Rückblick als Kontroverse zwischen zwei Forschungsrichtungen wahr, die sich „beinahe als Feldlager“ gegenüberstanden.

1999 legten van Buer & Kell eine umfangreiche Dokumentation ihres Projekts „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung“ mit dem Versuch einer Beschreibung und Bewertung der Berufsbildungsforschung in Deutschland vor. Während die Beschreibungen allgemein als sehr wertvoll aufgenommen wurden, entzündete sich an den vorgenommenen Bewertungen eine massive Kritik. Den beiden Autoren wurde vorgeworfen, sie hätten einseitig die Standards der DFG zur empirischen Forschung als Beurteilungsmaßstab gewählt („idealtypischer forschungslogischer Verlauf einer hypothesenprüfenden empirischen Studie“ (van Buer & Kell 1999, S. 201) mit entsprechenden Gütekriterien als Referenzmodell), der für qualitativ ausgerichtete Forschungsprojekte mit einer stärkeren Betonung von Theoriebildung und Theorieanwendung zwangsläufig nur partiell relevant sei. Während bei van Buer & Kell die universitäre Berufsbildungsforschung mit der Auswertung von elf DFG-Projekten positiv beurteilt wird (vgl. Zusammenfassung auf S. 283), fällt die Bewertung der untersuchten 14 Projekte aus der außeruniversitären Berufsbildungsforschung bei ihnen durchweg kritisch aus.

Anlässlich von zwei Symposien fokussierte sich die Kontroverse auf das Gegensatzpaar „DFG- vs. Modellversuchsforschung“. 2002 wurden die Diskussionen auf dem DGfE-Kongress durch Beck (2003) und Euler (2003), 2006 auf den Hochschultagen Berufliche Bildung durch Sembill (2007) und Sloane (2007) ausgetragen. Kann man in Gestaltungs- und Innovationsprojekten auch Forschung betreiben? Wie kann Forschung dazu beitragen, dass ihre Ergebnisse praktisch wirksam werden? Inwieweit sind Erkenntnis- und Anwendungsinteresse verein- und integrierbar? So lauteten einige der zentralen Fragen in der kontroversen Auseinandersetzung.

Die Ablehnung des mit der Modellversuchsforschung verbundenen Wissenschaftsverständnisses wurde zuweilen in einer Form vorgetragen, die das Popper'sche Diktum vernachlässigt, die Theorien von den Personen zu trennen. So bezeichnet Beck die Modellversuchsforschung als eine „besonders problematische Spielart“ eines Wissenschaftsverständnisses und führt aus:

„Wenngleich sich längst herausgestellt hat, dass die im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts boomende Modellversuchsforschung für die Theoriebildung vorhersehbar ein millionenschwerer Irrweg in eine unergiebiges Sackgasse war [...], darf man ihre Folgewirkung nicht unterschätzen. In ihrem Rahmen wurde nahezu eine ganze Generation von Nachwuchswissenschaftlern auf ein Wissenschafts- und Theorieverständnis eingeschworen, das den Ansprüchen, die eine Gesellschaft an die von

ihr alimentierte Wissenschaft mit Recht zu stellen pflegt, nicht zu erfüllen vermag. Diese ehemaligen Nachwuchswissenschaftler befinden sich inzwischen längst auch auf berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehrstühlen, wo sie ihr Theorieverständnis, das keine systematische Unterscheidung von der notwendig wert-, norm- und interessendurchsetzten Praxis erlaubt, auch in der Lehre perpetuieren.“ (Beck 2015, S. 57 f.).

In einer Fußnote wird ergänzt, dass sich diese „Hinweise“ insbesondere „auf die sog. Kölner Schule der Wirtschaftspädagogik“ beziehen. Die Behauptungen Becks zur „(Nicht-)Wissenschaftlichkeit“ der Modellversuchsforschung – die er in seinem Beitrag weder begründet noch belegt – basieren auf einer einseitigen und sehr verengten Vorstellung von Forschung, die einer stark vereinfachenden Interpretation des kritisch-rationalen Paradigmas folgt. Die von ihm pauschal kritisierten methodologischen Grundlagen der Modellversuchsforschung werden von ihm gleichwohl nicht reflektiert; wohl um die Schwäche seiner Argumentation zu kaschieren. Hierauf ist mit einer als „Polemik“ gekennzeichneten Gegenrede begegnet worden (vgl. Sloane 2017b). Der von Beck vertetende und sich dem kritisch-rationalen Ansatz zurechnende, oftmals quantitativ-empirisch ausgerichtete Forschungsstrang der BWP genügt dabei oftmals nicht den selbst auferlegten Kriterien einer Grundlagenforschung, bspw. im Hinblick auf Replizierbarkeit und Stabilität ihrer Aussagen. Sie liefert zudem kaum praxisrelevante Ergebnisse. Dennoch scheuen sich ihre Vertreter um Beck nicht, diese Kriterien wiederum unreflektiert an andere Forschungsstränge wie die Modellversuchsforschung anzulegen.

Kontroversen zwischen unterschiedlichen Wissenschaftsverständnissen sind weder in den Sozialwissenschaften noch in der BWP neu. Neben den grundlegenden Disputen im Kontext des Positivismus- und des Werturteilsstreits (vgl. Euler 1994, S. 253 ff.) flammen die Auseinandersetzungen entlang von Gegensatzpaaren wie beispielsweise Grundlagen- vs. Anwendungsforschung, erfahrungs- vs. geisteswissenschaftliche Forschung sowie wissenschaftliche Strenge vs. praktische Relevanz immer wieder auf. Zuweilen verbinden sich die Kontroversen mit einzelnen Personen, so beispielsweise zwischen Achtenhagen und Zabeck mit dem Gegensatzpaar „praxeologisch-kognitive Argumentation“ (Achtenhagen) vs. „praxeologisch-transzendente Argumentation“ (Zabeck) (vgl. Sloane 1992, S. 60 ff.). Eine Arena der Auseinandersetzung bildet ferner die Evaluation von Organisationen wie dem BIBB durch den Wissenschaftsrat, in der Forschung mit einem spezifischen Wissenschaftsverständnis verbunden und die Forschungspraxis der Institution an diesem Verständnis gemessen wird (vgl. Euler 2018, S. 35 f.).

6. Forschungspraktische Entwicklungen

An einigen Standorten der BWP entwickelte sich eine Forschungspraxis, in der im Rahmen von Projekten und Dissertationen unterschiedliche Varianten einer gestaltungsorientierten Forschung erprobt, reflektiert und publiziert wurden (vgl. Aprea 2007; Pferdt 2012; Zoyke 2012; Dilger 2014; Gerholz 2014; Emmeler 2015; Frehe 2015; Raatz 2015; Hemkes et al. 2017; Collenberg 2019; Studer 2019; Kremer, Ertl & Sloane 2023). Die Arbeiten gehören zum Teil in den engeren Gegenstandsbereich der BWP, umfassen aber auch Bereiche etwa der Hochschulentwicklung und -didaktik.

Die forschungspraktischen Erfahrungen dienten dazu, methodologische Fragen der gestaltungsorientierten Forschung weiter zu vertiefen. Ein Zwischenstand der Reflexionen wurde in einem Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Euler & Sloane 2014) publiziert. In einem Text arbeitet Euler (2014) zunächst die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Beiträgen heraus, die sich auf die Prinzipien einer gestaltungsorientierten Forschung berufen. Nach diesem Überblick schlägt er für die Kernphasen eines Forschungsprozesses paradigmatische Regeln vor, die der DBR einerseits einen höheren Grad an Bestimmtheit und damit Verbindlichkeit verleihen, andererseits für die forschungspraktische Umsetzung von Projekten eine heuristische Orientierung bieten sollen. In dem Beiheft finden sich neben Autoren aus der BWP auch Beiträge aus anderen Disziplinen sowie internationale Beiträge.

Neben dem Beiheft entstanden Beiträge zur gestaltungsorientierten Forschung in Form von Handbuchartikeln (vgl. Sloane & Fischer 2018; Euler & Sloane 2018) und einschlägigen Fachtagungen (vgl. Kremer, Ertl & Sloane 2023). Ferner wurde 2017 – u. a. von Vertretern der BWP – ein internationales Journal für DBR gegründet („EDeR – Educational Design Research“). 2021 startete ein von der DFG gefördertes Forschungsnetzwerk zu designbasierter Forschung, in dem zahlreiche Wissenschaftler aus der BWP mitwirken.

Vor diesem Hintergrund lässt sich begründen, dass sich die gestaltungsorientierte Forschung aus den Anfängen der Modellversuchsforschung zu einem Ansatz in der BWP mit einer wahrnehmbaren Breitenwirkung entwickelt hat. Der Forschungsansatz erhebt dabei keineswegs einen universellen Anspruch, sondern sieht sich im Rahmen einer pluralistischen Forschungskultur neben etablierten Paradigmata insbesondere dann als relevant und geeignet, wenn Zukunftsentwürfe bzw. innovative Handlungskonzepte auf der Grundlage verfügbarer Theorien und Erfahrungen entwickelt, erprobt und evaluiert werden sollen. Inwieweit die Varianten einer gestaltungsorientierten Forschung als „wissenschaftlich“ beurteilt werden, ist nicht objektiv bestimmbar, sondern stellt das Ergebnis von Sozialisationsprozessen, Vereinbarungen und

Wertungen in einer Wissenschaftsgemeinschaft dar (vgl. Sloane 1992, S. 16, 41).

Literatur

- Achtenhagen, F. (1989). Wie kann die Wirtschaftspädagogik Modellversuche und Ausbildungspraxis im kaufmännischen Schulwesen fördern. In Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), *Neue Informationstechnologien in kaufmännischen Modellversuchen* (S. 79-101). Bonn: BMBW.
- Apréa, C. (2007). Aufgabenorientiertes Coaching in Designprozessen. Fallstudien zur Planung wirtschaftsberuflicher Lernumgebungen. München: Hampp.
- Bakker, A. (2019). *Design Research in Education*. Milton Park: Routledge.
- Beck, K. (2003). Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99, 232-250.
- 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 Grundproblem. Reihe Berufsbildung konkret. Bd. 13* (S. 51-67). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BIBB (1985). Bundesinstitut für Berufsbildung. Modellversuche im außerschulischen Bereich der beruflichen Bildung. Erläuterungen, Hinweise, Grundlagen. Unveröffentlichtes Typoskript. Berlin, im November 1985.
- Blankertz, H. & Gruschka, A. (1975). Handlungsforschung: Rückfall in die Empiriefreudlichkeit oder neue Erfahrungsdimension? (Zum Beitrag von Haeblerin). *Zeitschrift für Pädagogik* 5, 677-686.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Science*, 2, 141-178.
- Cobb, P., Confrey, J., Disessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Collenberg, M. (2019). Förderung interkultureller Lehrkompetenz. Wiesbaden: Springer.
- Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Dilger, B. (2014). Herausforderungen der Gestaltungsforschung in der Wirtschaftspädagogik. In U. Braukmann, B. Dilger & H.-H. Kremer (Hrsg.): *Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag* (S. 363-378). Detmold: Eusl.
- Emmler, T. (2015). Rezeptive Textproduktion – Produktive Textrezeption. Die Bedeutung (selbst-)reflexiver Textarbeit im Design-Based Research und ihre Implikationen für die Entwicklung von Innovationen im sozial-ökonomischen Kontext exemplarisch an der Gestaltung eines Forschungsportfolios umgesetzt. Detmold: Eusl.

- Euler, D. (1994). Didaktik einer informationstechnischen Bildung. Köln: Botermann & Botermann.
- Euler, D. (Hrsg.) (1998). Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte. Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg: IAB.
- Euler, D. (2001). Transferförderung in Modellversuchen. Dossier, Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Euler, D. (2003). Potentiale von Modellversuchsprogrammen für die Berufsbildungsforschung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99, 201-212.
- Euler, D. (2012). Unterschiedliche Forschungszugänge in der Berufsbildung – eine feindliche Koexistenz? In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung* (S. 29-46). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 15-44). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Euler, D. (2017). Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design. *EDeR – Educational Design Research*, 1(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.15460/eder.1.1.1024>.
- Euler, D. (2018). Gemessenes und Angemessenes – Berufsbildungsforschung auf der Suche nach einem Profil. In R. Weiß & E. Severing (Hrsg.), *Multidisziplinär – praxisorientiert – evidenzbasiert: Berufsbildungsforschung im Kontext unterschiedlicher Anforderungen* (S. 30-53). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (Hrsg.) (2014). Design-Based Research. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (2018). Design-Based Research. In F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 782-789). 3. Aufl. Bielefeld: wbv-Media.
- Frehe, P. (2015): Auf dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen Didaktik am Übergang Schule – Beruf. Eine designbasierte Studie im Anwendungskontext. Detmold: Eusl.
- Gerholz, K.-H. (2014): Selbstreguliertes Lernen gestalten – Darstellung eines Design Research-Zyklus in der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 215-232). Beiheft 27. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Heinze, T. (1987). Qualitative Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hemkes, B.; Srbeny, C.; Vogel, C. & Zaviska, C. (2017). Zum Selbstverständnis gestaltungsorientierter Forschung in der Berufsbildung – Eine methodologische und methodische Reflexion (S. 1-23). *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 33.
- Horlebein, M. (2009). Wissenschaftstheorie. Baltmannsweiler: Schneider.
- Klafki, W. (1973). Handlungsforschung im Schulfeld. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 487-516.
- Kremer, H.-H.; Ertl, H.; Sloane P. F. E. (Hrsg.) (2003). Wissenschaft trifft Praxis – Designbasierte Forschung in der beruflichen Bildung. Bonn: Budrich.
- Lakatos, I. (1974). Die Geschichte der Wissenschaft und ihre rationalen Rekonstruktionen. In I. Lakatos & A. Musgrave (Hrsg.), *Kritik und Erkenntnisfortschritt* (S. 271-311). Braunschweig: Vieweg.

- Lipsmeier, A. (1987). Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen im Allgemeinen und der Modellversuche „Neue Technologien“ im Besonderen. In Regierungspräsident Detmold (Hrsg.), *Modellversuche Neue Technologien in beruflichen Schulen und Kollegschaften* (S. 69-80). Detmold: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.
- McKenney, S. & Reeves, T. (2012). *Conducting Educational Design Research*. London, New York: Routledge.
- Modellversuche (1978). Modellersuche, ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Bildungspraxis: Arbeitsergebnisse eines Workshops des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Wirtschafts- und Berufspädagogischen Studienkreises am 28. und 29. September 1976 in Berlin. Berlin: Schriften zur Berufsbildungsforschung.
- Newman, D. (1990). Opportunities for research on the organizational impact of school computers. In *Educational Researcher*. 19(3), 8-13
- Pferdt, F. G. (2012). Designbasierte Didaktik (DBD). Lernumgebungen mit Social Media innovativ gestalten. Paderborn.
- Plomp, T. (2007). Educational Design Research: An Introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (ed.), *An Introduction to Educational Design Research* (pp. 9-36). Enschede: SLO – Netherlands institute for curriculum development.
- Raatz, S. (2015). Die Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung: eine Design-based Research Studie in der Executive Education. Dissertation. St. Gallen.
- Rauner, F. (2002). Modellversuche in der beruflichen Bildung: Zum Transfer ihrer Ergebnisse. ITB-Forschungsberichte. Bremen: Institut Technik und Bildung. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9172/pdf/Rauner_2002_Modellversuche_berufliche_Bildung.pdf (01.06.2023).
- Reeves, T. (2006). Design Research from a technology perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 52-66). London: Routledge.
- Reinking, D. & Bradley, B. A. (2008). *Formative and Design Experiments*. Amsterdam & New York: Teachers College Press.
- Schemme, D. & Groß, B. (2011). Reflexive Meta-Evaluation von Modellprogrammen zum betrieblichen Lernen. BIBB-Forschungsprojekt, Abschlussbericht. Bonn: BIBB.
- Schwartz, D. L., Chang, J. & Martin, L. (2005). Instrumentation and Innovation in Design Experiments: Taking the Turn towards Efficiency. Stanford University. Internal Paper. Online: https://aaalab.stanford.edu/assets/papers/2008/Instrumentation_and_innovation_in_design_experiments.pdf
- 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. Zöller (Hrsg.), *Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen für die Praxis* (S. 60-91). Bielefeld: Bertelsmann.
- Shavelson, R. J., Phillips, D. C., Towne, L. & Feuer, M. J. (2003). On the science of education design studies. *Educational Researcher*, 32 (1), 25-28.
- Sloane, P. F. E. (1992). Modellversuchsforschung. Köln: Botermann & Botermann.
- Sloane, P. F. E. (2005). Modellversuchsforschung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 658-664). Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Sloane, P. F. E. (2007). Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer Bilanzierung und Perspektiven. In R. Nickolaus & A. Zöller (Hrsg.), *Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen für die Praxis* (S. 11-60). Bielefeld: Bertelsmann.
- Sloane, P. F. E. (2008). Experimental Research Designs (ERD) in Vocational Education. In F. Rauner & R. Maclean (Eds.): *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research* (pp. 800-807). Heidelberg: Springer.
- Sloane, P. F. E. (2014). Wissensgenese in Design-Based-Research Projekten. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 113-139). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Sloane, P. F. E. (2017a). ‚Where no man has gone before‘ – Exploring new knowledge in design-based research projects: A treatise on phenomenology in design studies. *EDeR – Educational Design Research*, 1(1), 1-29, 6.
- Sloane, P. F. E. (2017b). Unbekannte Praxis – Über die Schwierigkeit einiger Forscher, die Welt zu verstehen. Eine Polemik. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 113, 355-366.
- Sloane, P. F. E. & Fischer, M. (2018). Modellversuchsforschung. In F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 790-799). 3. Aufl. Bielefeld: wbv Media & UTB.
- Studer, J. (2019). Gestaltung einer Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen. Detmold: Eusl.
- van Buer, J. & Kell, A. (1999). Berichterstattung über Berufsbildungsforschung. Interner Projektbericht.
- van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker, R. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1-14). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Zabeck, J. (1988). Was leistet die Handlungsforschung für die Wirtschaftspädagogik und -didaktik. In *Handlung und System* (S. 79-96). Hrsg. von M. Twardy. Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk.
- Zoyke, A. (2012). Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Eine designbasierte Fallstudie in der beruflichen Rehabilitation. Paderborn: Eusl.

Herausgeberschaft, Autorinnen und Autoren

Herausgeberschaft

Prof. Dr. Karin Büchter
Helmut-Schmidt-Universität Hamburg
Professur für Berufs- und Betriebspädagogik
buechter@hsu-hh.de

Prof. Dr. Volkmar Herkner
Europa-Universität Flensburg
Professur für Berufspädagogik
volkmar.herkner@biat.uni-flensburg.de

Prof. Dr. Kristina Kögler
Universität Stuttgart
Professur für Berufspädagogik
koegler@bwt.uni-stuttgart.de

Prof. Dr. H.-Hugo Kremer
Universität Paderborn
Professur für Wirtschafts- und Berufspädagogik, insbes. Mediendidaktik
und Weiterbildung
hugo.kremer@uni-paderborn.de

Prof. Dr. Ulrike Weyland
Universität Münster
Professur für Erziehungswissenschaft
Schwerpunkt Berufspädagogik
ulrike.veyland@uni-muenster.de

Autorinnen und Autoren

Prof. (em.) Dr. Dr. h. c. mult. Frank Achtenhagen
Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
fachten@uni-goettingen.de

Prof. Dr. Volker Bank
Technische Universität Chemnitz
Professur für Vokationomie/Berufs- und Wirtschaftspädagogik
volker.bank@phil.tu-chemnitz.de

Prof. (em.) Dr. Klaus Beck
Johannes-Gutenberg-Universität Mainz
Professur für Wirtschaftspädagogik
beck@uni-mainz.de

Prof. Dr. Ulrike Buchmann
Universität Siegen
Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
ulrike.buchmann@uni-siegen.de

Prof. Dr. Karin Büchter
Helmut-Schmidt-Universität Hamburg
Professur für Berufs- und Betriebspädagogik
buechter@hsu-hh.de

Prof. Dr. Detlef Buschfeld
Universität zu Köln
Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
detlef.buschfeld@uni-koeln.de

Prof. (em.) Dr. Dieter Euler
Universität St. Gallen
Professur für Educational Management
dieter.euler@unisg.ch

Prof. (em.) Dr. Marianne Frieze
Justus-Liebig-Universität Gießen
Professur Erziehungswissenschaft/Berufspädagogik/Didaktik der Arbeitslehre
marianne.frieze@erziehung.uni-giessen.de

Prof. Dr. Dietmar Frommberger
Universität Osnabrück
Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
dietmar.frommberger@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Bettina Fuhrmann
Wirtschaftsuniversität Wien
Professur für Wirtschaftspädagogik
bettina.fuhrmann@wu.ac.at

Prof. Dr. Bernd Gössling
Universität Innsbruck
Professur für Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung
bernd.goessling@uibk.ac.at

Prof. Dr. Karin Heinrichs
Pädagogische Hochschule Österreich
Professur für Lehren und Lernen im Beruf
karin.heinrichs@ph-oot.at

Prof. Dr. Dietmar Heisler
Universität Paderborn
Professur für Berufspädagogik
dietmar.heisler@uni-paderborn.de

Prof. Dr. Volkmar Herkner
Europa-Universität Flensburg
Professur für Berufspädagogik
volkmar.herkner@biat.uni-flensburg.de

Prof. Dr. Robert W. Jahn
Otto von Guericke Universität Magdeburg
Professur für Wirtschaftsdidaktik und ökonomische Bildung
robert.jahn@ovgu.de

Prof. Dr. Jens Klusmeyer
Universität Kassel
Professur für Wirtschaftspädagogik
klusmeyer@uni-kassel.de

Prof. Dr. Kristina Kögler
Universität Stuttgart
Professur für Berufspädagogik
koegler@bwt.uni-stuttgart.de

Prof. Dr. Katrin Kraus
Universität Zürich
Professur für Berufs- und Weiterbildung
katrin.kraus@ife.uzh.ch

Prof. Dr. H.-Hugo Kremer
Universität Paderborn
Professur für Wirtschafts- und Berufspädagogik,
insbesondere Mediendidaktik und Weiterbildung
hugo.kremer@uni-paderborn.de

JProf. Dr. Silke Lange
Universität Osnabrück
Juniorprofessur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik
silke.lange@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Georg Hans Neuweg
Johannes-Kepler-Universität Linz
Professur für Wirtschafts- und Berufspädagogik
georg.neuweg@jku.at

Dr. Andreas Oberdorf
Universität Münster
Arbeitsgruppe Historische Bildungsforschung
andreas.oberdorf@uni-muenster.de

Prof. Dr. Annette Ostendorf
Universität Innsbruck
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
annette.ostendorf@uibk.ac.at

Christoph Porcher, M. Ed.
Universität Osnabrück
Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik
christoph.porcher@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Peter F. E. Sloane
Universität Paderborn
Professur für Wirtschafts- und Sozialpädagogik
lehrstuhl.sloane@campus.upb.de

Prof. Dr. Matthias Söll
Universität Rostock
Professur für Wirtschaftsdidaktik
matthias.soell@uni-rostock.de

Prof. Dr. Michaela Stock
Universität Graz
Professur für Wirtschaftspädagogik
michaela.stock@uni-graz.de

Prof. Dr. Georg Tafner
Humboldt Universität Berlin
Professur für Wirtschaftspädagogik
georg.tafner@hu-berlin.de

Prof. Dr. Ulrike Weyland
Universität Münster
Professur für Erziehungswissenschaft
Schwerpunkt Berufspädagogik
ulrike.weyland@uni-muenster.de

Prof. Dr. Eveline Wuttke
Goethe-Universität Frankfurt
Wirtschaftswissenschaften, Fachbereich 02
Wirtschaftspädagogik
wuttke@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Birgit Ziegler
Technische Universität Darmstadt
Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik
ziegler@bp.tu-darmstadt.de

JProf. Dr. Tim Zumhof
Universität Trier
Juniorprofessur für Allgemeine Erziehungswissenschaft
zumhof@uni-trier.de



Hackbarth | Häseker | Bender
Boger | Bräu | Panagiotopoulou
(Hrsg.)

Erfahrungen von Exklusion

Differenzsensible und diskriminierungskritische Perspektiven auf
pädagogische Handlungsfelder

*Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)*

2024 • Ca. 220 Seiten • kart. • 54,90 € (D) • 56,50 € (A)

ISBN 978-3-8474-3016-2 • eISBN 978-3-8474-1953-2

auch als eBook Open Access

Der Band entfaltet empirische und theoretische Perspektiven auf Erfahrungen und Risiken der Exklusion, ausgehend von der Annahme der Intersektionalität von Differenzkategorien wie *race*, *class*, *gender* und *disability*. In welchem Verhältnis stehen Exklusion und Inklusion? Wie finden Exklusion und Inklusion im Rahmen schulischer Praktiken statt? Die Beiträge vertiefen diese Themen.

www.shop.budrich.de



Rieckmann | Giesenbauer | Nölting |
Potthast | Schmitt (Hrsg.)

Nachhaltige Entwicklung von Hochschulen

Erkenntnisse und Perspektiven
zur gesamtinstitutionellen
Transformation

*Schriftenreihe Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission
Bildung für nachhaltige Entwicklung der DGfE*
2024 • 233 Seiten • kart. • 39,90 € (D) • 41,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-2551-9 • eISBN 978-3-8474-1698-2 (Open Access)

Welchen Beitrag zur Nachhaltigen Entwicklung können Hochschulen in den Bereichen Lehre, Forschung, Transfer und Betrieb leisten? Wie gelingt die gesamtinstitutionelle Nachhaltige Entwicklung von Hochschulen? Diese Fragen standen im Fokus des Verbundprojekts „Nachhaltigkeit an Hochschulen“ mit elf deutschen Hochschulen. Der Sammelband präsentiert und diskutiert die Ergebnisse.

www.shop.budrich.de

Thomas Damberger
Edwin Hübner (Hrsg.)

Kinder stärken in Zeiten der Digitalisierung

In Krisen reflexive Energie entwickeln



 Verlag Barbara Budrich

Edwin Hübner,
Thomas Damberger (Hrsg.)

Kinder stärken in Zeiten der Digitalisierung

In Krisen reflexive Energie
entwickeln

2024 • 218 S. • kart. • 33,00 € (D) • 34,00 € (A)

ISBN 978-3-8474-3022-3 • eISBN 978-3-8474-1958-7

Das digitalisierte und von multiplen Krisen geprägte Alltagsleben hat große Auswirkungen auf die Welt- und Selbstbeziehungen junger Menschen. Vor allem die zunehmende Verlagerung von Lern- und Lebensprozessen in den digitalen Raum erweist sich als Ausdruck vorherrschender Bildungsparadigmen, die mit einer Entpädagogisierung einhergehen. Der Band benennt aktuelle Herausforderungen und zeigt Ansätze für eine Verlebendigung des Pädagogischen in post-pandemischen Zeiten auf.

www.shop.budrich.de

K. Büchter, V. Herkner, K. Kögler, H.-H. Kremer,
U. Weyland (Hrsg.)

50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE feiert ihr 50. Jubiläum. Von den Herausgebenden wird dies zum Anlass genommen, um auf Kontinuitäten sowie Veränderungen der Disziplin und der Sektion zu blicken. Die Beiträge beleuchten Diskurse bzw. Diskurslinien, Forschung, Selbstverständnis und Professionalisierungsfragen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Die Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Karin Büchter, Professur für Berufs- und Betriebspädagogik, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

Prof. Dr. Volkmar Herkner, Professur für Berufspädagogik, Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat) der Europa-Universität Flensburg

Prof. Dr. Kristina Kögler, Professur für Berufspädagogik, Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik der Universität Stuttgart

Prof. Dr. H.-Hugo Kremer, Professur für Wirtschafts- und Berufspädagogik, insbes. Mediendidaktik und Weiterbildung, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Paderborn

Prof. Dr. Ulrike Weyland, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster

ISBN 978-3-8474-2720-9



www.budrich.de