

Pädagogische Hochschulentwicklung vor dem Hintergrund beruflicher Bildung

Taiga Brahm & Ulrike Weyland

Zusammenfassung: *Pädagogische Hochschulentwicklung stellt ein mögliches Modell dar, um notwendige Veränderungen von Studium und Lehre an den Hochschulen zu begleiten. Vor dem Hintergrund der Hochschuldidaktik als Wissenschaft wird im vorliegenden Beitrag erörtert, inwieweit es zwischen der pädagogischen Hochschulentwicklung und der beruflichen Bildung inhaltliche Querverbindungen gibt. Dabei sind verschiedene Parallelen, u.a. aufgrund der Zielsetzungen der beiden Systeme, erkennbar. Entsprechend ist es nicht verwunderlich, dass innerhalb der Wirtschaftspädagogik das Handlungsfeld der Hochschulbildung eine zunehmende Rolle spielt. Diesbezüglich wird diskutiert, welche Rolle der Ansatz der pädagogischen Hochschulentwicklung in der Wirtschaftspädagogik spielen kann und wie im Umkehrschluss Ansätze der beruflichen Bildung für die Hochschuldidaktik fruchtbar gemacht werden können.*

Schlagworte: *Wirtschaftspädagogik, Curriculumentwicklung, Hochschulbildung, Handlungsorientierung, Forschendes Lernen*

1 Thematische Hinführung

Das Personal für die berufliche Bildung wird primär im Rahmen der universitären Aus- und Weiterbildung in der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ausgebildet, sofern es sich um kaufmännische und gewerblich-technische Fachrichtungen handelt (Abweichungen gibt es in den Fachrichtungen der personenbezogenen Dienstleistungsberufe). Damit adressiert die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zugleich vielfältige Zielgruppen: Lehrpersonen an Schulen sowie Ausbilderinnen/Ausbilder in Unternehmen und weitere pädagogische Fachkräfte. Darüber hinaus stehen auch die Lernenden an den beruflichen Schulen sowie die Auszubildenden und Praktikantinnen/Praktikanten in betrieblichen Einrichtungen im Zentrum der Forschung zur beruflichen Bildung. Weitergehend beschäftigt sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Fragen der Ausgestaltung des Berufsbildungssystems. Diese disziplinären Bezugspunkte gerade über die Professionalisierung des Lehrpersonals und mit Blick auf die

systemischen Fragen legen eine gegenstandsbezogene Verbindung von Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Hochschuldidaktik nahe. Entsprechend ist es nicht verwunderlich, dass sich Forschende aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – als Disziplin, die sich mit der beruflichen Bildung beschäftigt – auch mit hochschuldidaktischen Fragestellungen auseinandersetzt haben. Hierzu gehören etwa Untersuchungen zur Curriculumentwicklung (z.B. Jenert, 2016), Erforschungen der Lernkultur an Hochschulen (z.B. Gebhardt, 2012), Untersuchungen zum Hochschulmanagement (z.B. Zellweger Moser, 2007) oder der Ansatz der Pädagogischen Hochschulentwicklung (Brahm, Jenert & Euler, 2016), der im Zentrum des vorliegenden Beitrags stehen wird. Aufgrund der u.a. durch die Bologna-Reformen verstärkten Orientierung an der beruflichen Verwertbarkeit des Hochschulstudiums wurde auch die Nutzbarkeit wirtschaftspädagogischer Ansätze für die Hochschulbildung und die Hochschuldidaktik thematisiert und kritisch diskutiert (Gerholz & Sloane, 2015). Die von Gerholz und Sloane (2015) ausgerufene Orientierung an beruflicher Handlungskompetenz greift dabei eine mögliche Querverbindung zur Hochschuldidaktik auf. Eine weitere Annäherung kann über das Prinzip der (Allgemein-)Bildung hergestellt werden, das bereits Kerschensteiner (1904/1966) in seiner klassischen Berufsbildungstheorie mit der beruflichen Bildung verankert sah: »Die Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung« (Kerschensteiner, 1966 [1904], S. 94). Auch Spranger betonte die Bedeutung der beruflichen Bildung für die Allgemeinbildung: »Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf.« (Spranger, 1926, S. 162; Hervorhebung im Original). Diesbezüglich konstatiert Schelten: »Resümierend ist zu sagen, dass die klassische Berufsbildungstheorie eine Überwindung des Gegensatzes zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung theoretisch geschaffen hat.« (Schelten, 2005, S. 128). In der beruflichen Bildung wurde also das Spannungsfeld zwischen der (beruflichen) Verwertbarkeit von Kompetenzen und einer (Persönlichkeits-)Bildung der Lernenden bereits früh adressiert und konstruktiv diskutiert.

Vor dem Zielhorizont einer gegenseitigen Befruchtung von Hochschulbildung und beruflicher Bildung werden im folgenden Beitrag zwei Fragestellungen adressiert, innerhalb derer die gegenständliche Verdeutlichung über die Wirtschaftspädagogik als disziplinäre Ausrichtung erfolgt bzw. repräsentiert wird:

- Wie kann pädagogische Hochschulentwicklung im disziplinären Kontext der Wirtschaftspädagogik verankert werden?
- Welchen Beitrag kann die Wirtschaftspädagogik zur Hochschulentwicklung leisten?

Vor diesem Hintergrund richtet sich der Blick zunächst auf die Entwicklung der Wirtschaftspädagogik¹ als einer zentralen Disziplin der beruflichen Bildung und auf ihre zentralen Forschungs- und Handlungsfelder. In diesem Zusammenhang wird auch der Ansatz der Pädagogischen Hochschulentwicklung konturiert. Darauf aufbauend wird

¹ Im Beitrag erfolgt eine Fokussierung auf die Wirtschaftspädagogik, da es hier bereits Vorarbeiten zum Verhältnis von Hochschuldidaktik/Hochschulentwicklung und Wirtschaftspädagogik gibt.

für zwei wesentliche Ansätze der Wirtschaftspädagogik² reflektiert, welche Bedeutung diese in der Hochschuldidaktik als Wissenschaft entfalten.

2 Pädagogische Hochschulentwicklung im disziplinären Kontext der Wirtschaftspädagogik

Um den Ansatz der pädagogischen Hochschulentwicklung im disziplinären Kontext der Wirtschaftspädagogik einzuordnen, ist es zunächst notwendig, die Entwicklung der Wirtschaftspädagogik als Disziplin näher zu beleuchten.

2.1 Entwicklung der Wirtschaftspädagogik als Disziplin

Die Entstehung der Wirtschaftspädagogik ist zunächst eng mit der Betriebswirtschaftslehre verbunden (Euler, 2001). Aufgrund der Gründung so genannter Handels- und Fortbildungsschulen entstand ein Bedarf an Lehrpersonen für ökonomisches Fachwissen (Sloane, 2001). In der Folge entwickelte sich eine Fachmethodik der Betriebswirtschaftslehre, die auch ›Handelsschulpädagogik‹ genannt wurde (vgl. ebd.). Die so genannten Handelshochschulen führten sodann um die Jahrhundertwende eine Ausbildung von Lehrpersonen für kaufmännische Schulen ein, aus der sich ab 1912 – mit der Einführung eines entsprechenden Studiengangs an der Handelshochschule Berlin – das Studium zum Diplom-Handelslehrer (parallel zum Diplom-Kaufmann) entwickelte (Sloane, 1997). Seit Ende der 1920er Jahre kann die Wirtschaftspädagogik als eigenständige Forschungs- und Lehrdisziplin bezeichnet werden (Euler, 2001). Die Konstituierung als Wissenschaftsdisziplin leitete auch erste Diskussionen darüber ein, wie sich die Wirtschaftspädagogik als Disziplin zwischen Pädagogik und Ökonomie positionieren kann (Zabeck, 1998)³. Nach 1945 folgte dann eine erste Hinwendung zur Ökonomie durch die Betonung des Berufsprinzips (Euler, 2001) oder Berufskonzepts (Kupka, 2006). Mit dem Berufskonzept werden verschiedene Funktionen verbunden u.a. die Allokationsfunktion sowie die Selektionsfunktion (z.B. Gerholz & Brahm, 2014; Kupka, 2006).

Aufgrund der Veränderungen in den 1960er Jahren (Bildungsreform, Sputnik-Schock) entwickelten sich neue (empirische) Forschungsfelder wie die Bildungsökonomie und die Qualifikationsforschung (Euler, 2001). Damit verbunden war einerseits eine weitere Verbindung zur Wirtschaftsforschung, andererseits wurde innerhalb der Disziplin durchaus diskutiert, inwieweit die Wirtschaftspädagogik ökonomischen Zielsetzungen folgen solle (Euler, 2001). In Analogie zu den Entwicklungen in den Wirtschaftswissenschaften vollzogen sich in der Wirtschaftspädagogik unterschiedliche

-
- 2 Darüber hinaus gibt es weitere Modelle, welche in der Wirtschaftspädagogik wie auch in anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen eine breite Anwendung finden (z.B. der gemäßigte Konstruktivismus), welche hier nicht zur Illustration verwendet werden, da sie gleichsam als Argument anderer Disziplinen dienen könnten, dass die Hochschulentwicklung sich dort verorten könnte.
 - 3 Diese Frage steht nicht im Zentrum dieses Kapitels und wird im Folgenden hier ausgeblendet. Hinweise dazu finden sich z.B. bei Jongebloed (2000), Zabeck (1992) und Aff (2008).

Akzentuierungen, so beispielsweise die Entwicklung einer »Theorie der sozialökonomischen Erziehung« (Enggruber, 2000, S. 23; Sloane, 2001)⁴. Dieser Ansatz verfolgt im Kern das Ziel, sozialökonomische Lebenssituationen unter pädagogischen Kriterien zu analysieren (Euler, 2001). Diese Dualität zwischen Pädagogik und Ökonomie, die sich in der beruflichen Bildung und damit in der Wirtschaftspädagogik immer wieder zeigt, wird auch in folgendem Zitat von Sloane (2001) deutlich: »Eine wirtschaftspädagogische Betrachtung sozialökonomischer und -kultureller Lebenswelten setzt als erstes eine pädagogische Perspektive voraus, die zur Bewertung eben dieser Lebenssituation führen kann. Als zweites können so Interventionen bestimmt werden, um diese Lebenssituation zu stabilisieren resp. zu verändern.« (Sloane, 2001, S. 168).

Historisch gesehen hat sich die berufliche Bildung und damit auch die Wirtschaftspädagogik erst in ihrer weiteren Entwicklung außerschulischen Feldern geöffnet. Neben der Schule stand hier zunächst vor allem der Betrieb als weitere Wirkungsstätte (sozio-)ökonomischen Handelns im Zentrum der Überlegungen. In diesem Zusammenhang wird beispielsweise die betriebliche Weiterbildung ab ca. den 1980er Jahren zum Gegenstand wirtschaftspädagogischer Forschung und erfährt auch vermehrte Aufmerksamkeit der Berufsbildungspolitik (Büchter, 2004). Damit hat sich die Wirtschaftspädagogik in Bezug auf ihr ursprüngliches Erkenntnisobjekt der kaufmännischen Berufsbildung erweitert und schließt in der Folge neben der betrieblichen Weiterbildung auch die Personal- und Organisationsentwicklung in Unternehmen ein (Enggruber, 2000), womit sich zugleich – wie noch im Folgenden ausgeführt wird – fachlich affine Bezüge zu zentralen Feldern von pädagogischer Hochschulentwicklung herstellen lassen.

Im Mittelpunkt der beruflichen Bildung steht ganz generell gesprochen die Förderung der »Handlungskompetenz von Menschen in sozialökonomischen Feldern« (Sloane, 2001, S. 173). Entsprechend ist es nicht verwunderlich, dass auch die Hochschulen als mögliches Gestaltungsfeld beruflicher Bildung und damit als Erkenntnisobjekt der Wirtschaftspädagogik in den Blick genommen werden. In diesem Zusammenhang erwähnenswert sind die Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2015) zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt, in dem dieser drei Dimensionen akademischer Bildung herausstellt, die als Reflexionsgrundlage für die Ausgestaltung eines jeden Studienprogramms dienen sollen: Mit Bezug zur *Fachwissenschaft* sollen Akademiker*innen sich in einer forschenden Haltung Wissen aneignen, evaluieren und kommunizieren können. Als zweites ist die *Arbeitsmarktvorbereitung* zu erwähnen, die auf die Entwicklung individueller Kompetenzprofile mit Zukunftspotenzial zielt. Und als dritte Dimension akademischer Bildung wird die *Personlichkeitsbildung* erwähnt, welche auf wissenschaftliche Integrität und die aktive Mitgestaltung der demokratischen Gesellschaft zielt.

Neben der Schule und dem Betrieb als Gegenstandsbereich wird somit auch die Hochschule als ein Ort gesehen, an dem Lernende auf den Arbeitsmarkt vorbereitet werden. Demzufolge ist auch die Hochschule als ein Erkenntnisobjekt der Wirtschaftspädagogik zu betrachten. Dabei eignet sich die Wirtschaftspädagogik insofern als Bezugsrahmen für die pädagogische Hochschulentwicklung, als dass es für die Weiterentwicklung der Lehre an den Hochschulen wichtig ist, über »zeitgemäße und realisti-

4 Zurückgehend auf Twardy und Sloane (vgl. Enggruber, 2000; Euler, 2001).

sche Strukturvorstellungen über die sozialökonomische Realität» (Sloane, 2001, S. 174) zu verfügen. Hervorzuheben ist als weiteres Argument, dass die Wirtschaftspädagogik eine duale Betrachtung institutioneller und didaktischer Geschehnisse vornimmt (vgl. ebd.), d.h. das Lernen als pädagogischer Prozess und dessen institutionelle Einbettung in eine bestimmte Organisation werden gleichsam berücksichtigt. So erfordert die Gestaltung des Lernens die Berücksichtigung der jeweiligen organisatorisch-kulturellen Rahmenbedingungen an den Hochschulen.

Aus der Disziplingeschichte kann also gefolgert werden, dass die pädagogische Hochschulentwicklung ein relevantes Forschungs- und Gestaltungsfeld der Wirtschaftspädagogik darstellt.

2.2 Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung

Im Folgenden wird der gemeinsam mit Dieter Euler und Tobias Jenert von der Erstautorin entwickelte Ansatz der pädagogischen Hochschulentwicklung kurz eingeführt (Brahm et al., 2016) und auf Querverbindungen zur beruflichen Bildung geprüft.

Entstanden ist das Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung aus der Beobachtung, dass es zwar vielfältige Initiativen zur Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre gibt, diese aber oftmals keine nachhaltige Wirkung entfalten (Euler, 2013). Gleichzeitig kann eine Vielzahl an Forschungs- und Gestaltungsbemühungen identifiziert werden, die sich zwar z.T. überschneiden, aber als distinkte Zugänge zu betrachten sind.

Zu nennen ist hier für den deutschsprachigen Raum die sehr traditionsreiche Hochschuldidaktik, die neben der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden an den Hochschulen u.a. auch Beratungsansätze, die Unterstützung der insbesondere überfachlichen Kompetenzentwicklung der Studierenden sowie Beiträge zur Curriculumentwicklung oder zur Evaluation umfasst (z.B. Wildt, 2005; Merkt, 2014). In der Hochschuldidaktik wurde von Flechsig (1975) bereits früh konstatiert, dass diese vielfältige Handlungsbereiche umfasst. Identifiziert wurden dabei fünf Handlungsebenen, die neben der Planung und Gestaltung von Lernsituationen (Handlungsebene 5) sowie der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen (Handlungsebene 4) auch die »Festlegung der organisatorischen, finanziellen, personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen der Hochschule« (S. 3) (Handlungsebene 1) beinhalten. Handlungsebene 3 und 4 betonen die Entwicklung von Studiengängen und -modellen sowie einzelner Phasen von Studiengängen. Sie können somit bereits der Studienprogrammentwicklung zugeordnet werden, die auch in der anglo-amerikanischen Tradition des »curriculum development« als eigenständiger Zugang verfolgt wird (Jenert, 2011). Die fünf Handlungsebenen wurden von Wildt (1979) sowie Webler und Wildt (1979) noch um eine sechste Ebene erweitert, in der die Vernetzung mit den gesellschaftlichen Subsystemen, Tätigkeitsfeldern und Berufen als Handlungsfeld identifiziert wurde.

Auch am Beispiel der Studienprogrammentwicklung lässt sich eine zentrale Herausforderung für die Weiterentwicklung der Hochschullehre identifizieren: Punktuelle Veränderungen werden durch lokale Entwicklungsprozesse erreicht, diese werden aber oftmals nicht an andere Hochschulen transferiert. Folglich sind neben der Hochschuldidaktik und der Studienprogrammentwicklung auch Konzepte zur Organisationsentwicklung notwendig, um nachhaltige Veränderungen zu ermöglichen. Besonders

deutlich wird dies am Beispiel der Bologna-Reformen. Hier wurden mit der Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge umfassende Strukturveränderungen auf der Programmebene angestoßen, was aber allein nicht ausreichte, um die tatsächlich umgesetzten Lehr- und Studienpraktiken umfassend zu verändern (Brahm et al., 2016) und den angestrebten »shift from teaching to learning« (Barr & Tagg, 1995) zu erreichen.

Darüber hinaus gibt es sowohl international wie auch national verschiedene Ansätze der Hochschulforschung, zu der verschiedene Disziplinen beitragen, u.a. die Soziologie, die Erziehungswissenschaft, die Psychologie und die Wirtschaftswissenschaft. Im Zentrum dieser Forschung stehen die Studierenden (z.B. Studienverläufe) sowie die Situation des wissenschaftlichen Personals an Hochschulen (Hinz & Strauß, 2021).

Das Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung verfolgt das Ziel, die verschiedenen Zugänge in einem übergreifenden Ansatz zu vereinen. Dabei wurde der Begriff der pädagogischen Hochschulentwicklung aus dem anglo-amerikanischen Diskurs um *educational development* bzw. *academic development* abgeleitet (siehe auch Merkt, 2014). *Academic development* wird gemäß Gosling (2001) über sechs Aufgabenfelder resp. Ziele definiert: (a) Curriculum Design mit Fokus auf die Lehr- und Prüfungspraxis, (b) Entwicklung der Lehrenden, (c) Strategie- und Organisationsentwicklung, (d) Unterstützung der (Kompetenz-)Entwicklung der Studierenden, (e) Diskussionen über das Lehren und Lernen sowie die Ziele von Hochschullehre, (f) »scholarship of teaching and learning« im Sinne einer forschungsorientierten Haltung bei der Weiterentwicklung von eigener Lehre durch die Lehrpersonen.

In der Gesamtschau verbindet das Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung die verschiedenen Entwicklungsansätze in einem Bezugsrahmen. Dabei besteht das Modell zunächst aus drei Ebenen, die in einem Zusammenhang stehen, also als nicht voneinander unabhängig zu sehen sind (Abb. 1; Brahm et al., 2016, S. 27–28):

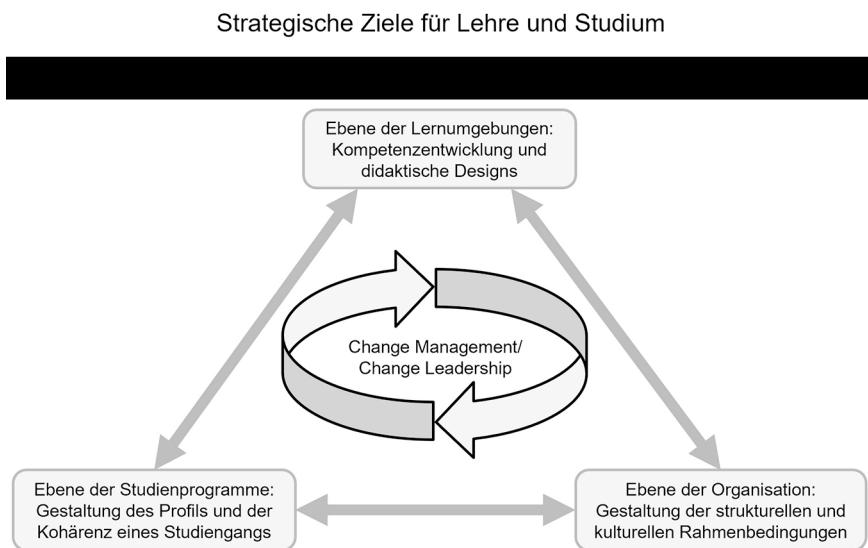
- »Ebene der Lernumgebungen: Kompetenzentwicklung der Lehrenden und der Studierenden und – damit verbunden – Gestaltung von Lehr-/Lernumgebungen und Kursen
- Ebene der Studienprogramme: Gestaltung von Profil und Zusammenwirken der Kurse in einem Studiengang
- Ebene der Organisation: Gestaltung der strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen der Lehre an der Hochschule«.

Die erste Ebene zielt auf die Kompetenzentwicklung von Lehrenden und Studierenden und weist damit Parallelen zur Wirtschaftspädagogik auf, die ebenfalls die Aus- und Weiterbildung von Bildungspersonal wie auch der Lernenden in der beruflichen Bildung adressiert. Dabei müssen Gestaltungsmaßnahmen, die auf der Ebene der Lernumgebungen ansetzen, auch die Rahmenbedingungen auf der curricularen und/oder organisationalen Ebene berücksichtigen. Gleches gilt für Initiativen, die auf den anderen beiden Ebenen initiiert werden. Wird beispielsweise der Ansatz Forschendes Lernen als übergreifendes Prinzip in einem Studienprogramm eingeführt, ist z.B. zu analysieren, welche fachlichen Voraussetzungen bei Studierenden und Lehrenden vorliegen (sollten). Gleichzeitig ist es notwendig, die organisationalen Rahmenbedingungen an der jeweiligen Hochschule zu beachten, ob beispielsweise genug Lehrkapazität zur Umsetzung

bzw. Begleitung Forschenden Lernens zur Verfügung steht. Außerdem sind prüfungsorganisatorische Fragen zu klären, die sich ebenfalls auf der Ebene der Organisation wiederfinden.

Letztlich benötigen Veränderungen auf den drei beschriebenen Ebenen ein unterstützendes Veränderungsmanagement, das in der Mitte des Modells als *Change Management/Change Leadership* verankert ist. Auch hier findet sich eine Analogie zur Wirtschaftspädagogik bzw. zur beruflichen Bildung: So sind die Organisationsentwicklung oder das Change Management ebenfalls typische Gegenstandsbereiche, mit denen sich die Wirtschaftspädagogik befasst – ausgehend von betrieblichen Veränderungsprozessen (Sloane, 2001). Eingebettet sind die Entwicklungsinitiativen schließlich im Sinne der oben geschilderten Anlehnung an das academic development in Diskussionen um die strategischen Ziele von Studium und Hochschule.

Abb. 1: Modell der Pädagogischen Hochschulentwicklung (Quelle: Brahm et al., 2016, S. 29; aufbauend auf Euler, 2013; auch Brahm, Jenert & Meier, 2010).



Das skizzierte Modell dient als heuristische Strukturierungshilfe, um das Arbeitsfeld der pädagogischen Hochschulentwicklung einerseits zu bestimmen und andererseits auch Querverbindungen zwischen den Teilbereichen zu verdeutlichen.

3 Ausgewählte Ansätze der beruflichen Bildung und ihre Anwendung in der pädagogischen Hochschulentwicklung

Ausgehend von dem Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung wird nun im Umkehrschluss gefragt, inwieweit Ansätze der beruflichen Bildung bereits Eingang in die Hochschule gefunden haben. Dies wird im Folgenden anhand von zwei in der beruflichen Bildung oft verwendeten Ansätzen erörtert.

3.1 Systematisierungsprinzipien für die Gestaltung von Curricula

Seit geraumer Zeit werden in der beruflichen Bildung und darüber hinaus drei grundlegende Systematisierungsprinzipien zur Strukturierung von Curricula diskutiert: das Wissenschaftsprinzip, das Situationsprinzip sowie das Persönlichkeitsprinzip (Reetz, 1984, 2000), die nach Reetz (1984) zugleich in einem interdependenten Zusammenhang stehen. Eine ähnliche Sichtweise findet sich für die Curriculumgestaltung in Hochschulen (Huber, 1995; Gerholz & Sloane, 2015). Auch hier werden Wissenschaft, Beruf und Person als Zielfelder beschrieben. Die eingangs bereits erwähnten drei Dimensionen akademischer Bildung umfassen gemäß den »Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt« des Wissenschaftsrats (2015) die (Fach-)Wissenschaft (Wissenschaftsprinzip), Arbeitsmarktvorbereitung (Situationsprinzip) und Persönlichkeitsbildung (Persönlichkeitsprinzip). Ähnlich wurde dies auch von Baethge et al. (2003) in den sogenannten »Konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen« betont, in dem u.a. für die berufliche Bildung drei übergreifende Zielsetzungen herausgestellt wurden: »(1) die Entwicklung der individuellen Regulationsfähigkeit, (2) die Sicherung der Humanressourcen einer Gesellschaft und (3) die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit« (Seifried & Weyland, 2021, S. 2).

Mit Blick auf die Curriculumentwicklung in der beruflichen Bildung ist ergänzend hinzuzufügen, dass dem *Situationsprinzip* ein bedeutsamer, aber nicht ausschließlicher Stellenwert zukommt. Historisch betrachtet stellten betriebliche Situationen den Kern der Ausbildung von kaufmännischen und Handwerks-Berufen dar (Tramm & Naeve-Stoß, 2020). Dabei besagt das Situationsprinzip, dass die Curricula die gegenwärtige und zukünftige Lebenswelt der Lernenden zum Ausgangspunkt nehmen (Reetz, 2000), die problemorientierte Bearbeitung dieser Situationen sollte aber im Rückgriff auf fachlich gestützte Ansprüche eines jeweiligen Unterrichts erfolgen, womit das *Wissenschaftsprinzip* in Ergänzung tritt (Tramm & Naeve-Stoß, 2020). Das Situationsprinzip stellt zugleich den Ausgangspunkt des in der beruflichen Bildung gängigen Lernfeldkonzeptes dar (Seifried & Weyland, 2021),⁵ das aus der »Kritik am mangelnden Zusammenwirken der Lernorte des dualen Systems« (Tramm & Naeve-Stoß, 2020, S. 312) entstand. Die

5 Durch das Situationsprinzip sollen sich also die in Bildungsgängen zu entwickelnden Kompetenzen aus den Anforderungen der gegenwärtigen und zukünftigen Handlungssituationen der Lernenden ableiten lassen (Gerholz & Sloane, 2015). Allerdings stellt sich gerade mit Blick auf die Digitalisierung die Frage, inwieweit diese Handlungsanforderungen – insbesondere die zukünftigen – überhaupt bestimmt werden können (Gerholz & Sloane, 2015; Euler, 2018).

Orientierung an Lernfeldern wurde von der Kultusministerkonferenz im Jahr 1996 beschlossen. Die Lernfeldkonzeption bricht die traditionelle Strukturierung des Berufsschulunterrichts an Fächern auf (Degen et al., 2019). Lernfelder orientieren sich an konkreten beruflichen Handlungssituationen und werden über kompetenzorientierte Ziele beschrieben. Folglich sollen Lernfelder »die anzustrebende berufliche Handlungskompetenz« (Kremer & Tramm, 2011, S. 3) der Lernenden adressieren. Gemäß der Rahmenvereinbarung über die Berufsschule gehört es zu deren »... Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern den Erwerb berufsbezogener und berufsübergreifender Kompetenzen unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung zu ermöglichen« (Kultusministerkonferenz, 2021, S. 2). In dem Zusammenhang wird weiter die Zielsetzung betont, die Auszubildenden »zur Ausübung eines Berufes und zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung« (ebd.) zu befähigen. Hier wird das *Persönlichkeitsprinzip* deutlich.

Diese Trias aus Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsprinzip ist unter dem Stichwort der Handlungskompetenz auch in der Hochschulbildung bereits frühzeitig von Bedeutung. In der Folge der Bologna-Reformen wurden als Konkretisierungen die Employability (im Sinne der Arbeitsmarktbefähigung der Absolventinnen und Absolventen) sowie das kompetenzorientierte Lernen betont (Bundesministerium für Bildung und Forschung, o.D.; Müller, 2016). Ähnlich wie in der beruflichen Bildung (Sloane, 2009) wird auch für den Hochschulkontext die Gefahr einer verkürzten Interpretation der Kompetenzorientierung im Sinne einer reinen beruflichen Verwertbarkeit gesehen (Brahm & Jenert, 2013). Dabei wurde in der 7. Bologna-Folgekonferenz in Bukarest 2012 neben der »Employability« auch das Ziel, Studierende zu selbstbewussten und kritischen Menschen heranzubilden, betont (Bundesministerium für Bildung und Forschung, o.D.).

Gerholz und Sloane (2015) weisen ergänzend darauf hin, dass die Programmatik der meisten Studienprogramme auf Hochschulebene trotz der angestrebten Kompetenzorientierung noch sehr stark dem Wissenschaftsprinzip verhaftet ist (Gerholz & Sloane, 2015). Ausnahmen stellen beispielsweise programmatiche Ansätze im Modus Forschenden Lernens dar. Die aus historischer Sicht nachvollziehbare Orientierung an der fachsystematischen Struktur der Wissenschaften findet sich sowohl im deutschsprachigen Raum als auch international (vgl. ebd.). In diesem Sinne könnte die Hochschulbildung von der beruflichen Bildung profitieren, wenn Erkenntnisse, die beispielsweise aus den gehaltvollen Diskussionen rund um das Lernfeldkonzept entstanden sind, an den Hochschulen genutzt würden. Eine mögliche Adaption des Lernfeldkonzepts auf die Curriculumentwicklung an Hochschulen findet sich bereits bei Gerholz und Sloane (2015).

3.2 Handlungsorientierung als zentrales didaktisches Gestaltungsprinzip

Im Zusammenhang mit der Curriculumentwicklung ist auch die didaktische Ausgestaltung der Lernfelder besonders bedeutsam. In der beruflichen Bildung entwickelte sich »durch die intensive Rezeption handlungspychologischer Konzepte [...] seit den 1970er-Jahren das Interesse am Wechselspiel von kasuistischem Lernen einerseits und systematischem Lernen andererseits« (Tramm & Naeve-Stoß, 2020, S. 311). In der Folge wurde Handlungsorientierung seit den 1980er Jahren als nicht unumstrittenes, aber zentrales

didaktisches Gestaltungsprinzip⁶ diskutiert (Czycholl & Ebner, 2006; Sloane, 2001). Hier kommt erneut der doppelte Zielbezug der beruflichen Bildung zum Tragen: Einerseits trägt die berufliche Bildung dazu bei, die Lernenden auf die spätere Berufsausübung vorzubereiten, andererseits leistet sie einen Beitrag zur Allgemeinbildung im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung.

Handlungsorientierung bzw. handlungsorientierter Unterricht bedeutet, dass der Lernende in der Lernsituation selbst überlegt und systematisch handeln kann (Reetz & Seyd, 2006, S. 237). Dabei soll »eine Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln, von Wissen und Tun« (Czycholl, 2009, S. 173) erreicht werden. Das Prinzip wurde in den »Didaktischen Grundsätzen« der Kultusministerkonferenz (1997) konkretisiert, indem das Ziel, »junge Menschen zu selbstständigem Planen, Durchführen und Beurteilen der Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit« zu befähigen, ausformuliert wurde (Herkner & Pahl, 2020, S. 193).

Für die pädagogische Hochschulentwicklung lassen sich ebenfalls relevante Prinzipien von Handlungsorientierung identifizieren:

- Handlungsorientierung ist eng mit der Forderung verbunden, dass Lernende Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen im Sinne einer umfassenden Handlungskompetenz entwickeln. Dabei ist zu betonen, dass der Erwerb von Wissen eine Voraussetzung für die Entwicklung von Handlungskompetenz darstellt (Tramm & Rebmann, 1998).
- »Den Ausgangspunkt des Lernens bilden Handlungen, möglichst selbst ausgeführt oder aber gedanklich nachvollzogen (Lernen durch Handeln)« (Herkner & Pahl, 2020, S. 194).
- In der Handlungsorientierung wird gemäß der Handlungstheorie davon ausgegangen, dass menschliches Handeln bewusst und zielorientiert erfolgt sowie in seinem Ablauf kognitiv gesteuert wird (Aebli, 1994). Dabei wird angestrebt, dass Lernende Handlungen möglichst vollständig umsetzen, d.h. diese selbstständig planen, durchführen, überprüfen, ggf. anpassen und reflektieren (Herkner & Pahl, 2020).
- Die Handlungen sollten »ein ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit fördern, z.B. technische, sicherheitstechnische, ökonomische, rechtliche, ökologische, soziale Aspekte einbeziehen.« (ebd., S. 193).

Darüber hinaus wird als Kennzeichen des handlungsorientierten Unterrichts angeführt, dass durch die Lernprozesse multiple Perspektiven eingenommen und verschiedene Kontexte durchdacht werden sollen (Kultusministerkonferenz, 1997). Ebenfalls wird Handlungsorientierung im Zusammenhang mit kooperativem Lernen gesehen, da dieses den Austausch verschiedener Sichtweisen und Herangehensweisen unterstützt (Euler & Walzik, 2007; Konrad & Traub, 2019).

6 Handlungsorientierung wird neben anderen Prinzipien auch als eine mögliche Begründungslinie von Lernzielen herangezogen. In diesem Fall bedeutet Handlungsorientierung, dass sich Unterricht im Lernfeldkonzept vorwiegend an handlungssystematischen Strukturen orientiert und damit fachsystematische Strukturierungen abgelöst werden (auch wenn diese in eine Analyse der Lernfelder durchaus einfließen) (vgl. Czycholl & Ebner, 2006, S. 44).

Zur Umsetzung der Handlungsorientierung können vielfältige Methoden im Unterricht zum Tragen kommen: Häufig genannt werden in diesem Zusammenhang projektbasiertes Lernen, erfahrungsorientiertes Lernen, Planspiele (im Kontext der beruflichen Ausbildung auch Übungsfirma oder virtuelles Unternehmen), Fallstudien und Rollenspiele (Bonz, 2006; Arnold et al., 2016). Konzepte von Handlungsorientierung müssen sich daran messen lassen, welche Erfahrungen sie den Lernenden ermöglichen. Es geht also nicht darum, wie etwas gelehrt wird, sondern wie das Lernen zu gestalten ist.

Wird Handlungsorientierung als Leitidee konsequent umgesetzt, so betrifft sie die Zielsetzung von (Hochschul-)Lehre, die Auswahl und Strukturierung der Lernsituationen, das Rollenverständnis von Lernenden und Lehrenden sowie die Formen von Leistungsbewertung und Lernerfolgskontrolle (Tramm & Rebmann, 1998). Entsprechend ist es nicht verwunderlich, dass »auch an den Hochschulen [...] insbesondere abstrakt-handlungsorientierte Ansätze aufgegriffen« (Herkner & Pahl, 2020, S. 202) werden. Handlungsorientierung kann also eine didaktische Leitidee insbesondere für die Ebene der Lernumgebung im Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung sein, aber auch als zentrales strategisches Ziel für Lehre und Studium gelten.

Beispielsweise wurde das problemorientierte Lernen als eine mögliche Umsetzungsform handlungsorientierten Lernens sowohl in der betriebswirtschaftlichen Ausbildung (z.B. Brownell & Jameson, 2004) als auch in der medizinischen Hochschulbildung bereits mehrfach erprobt (Becker, Mayer & Kauffeld, 2019). Becker, Mayer & Kauffeld kennzeichnen diese Form des Lernens wie folgt: »Problemorientiertes Lernen ist Erfahrungslernen, das den Lernenden durch das eigenständige Lösen von Problemfällen die Bewältigung unmittelbarer Handlungsprobleme vermittelt« (ebd., S. 304). Eine andere Möglichkeit der Umsetzung kann in der Realisierung Forschenden Lernens gesehen werden, das sich ebenfalls am Zyklus der vollständigen (Lern-)Handlung orientiert und nach Wildt zugleich als ein »Lernen im Format der Forschung« (Wildt, 2009, S. 4) bezeichnet werden kann. Als Beispiel sollen die in der Lehramtsausbildung eingeführten Lehr-Lern-Labore die Verbindung zwischen Handlungsorientierung und Forschendem Lernen verdeutlichen. So sind »Lehr-Lern-Labore (...) eine spezielle Organisationsform der Lehramtsausbildung, in der Lern- bzw. Förderaktivitäten von Schülerinnen und Schülern und die berufsbezogene Qualifizierung von Lehramtsstudierenden sinnvoll miteinander verknüpft werden« (Brüning, 2018, S. 153). Dabei werden Studierende unterstützt, ihre Lehrkompetenzen in möglichst authentischen Lernsituationen weiterzuentwickeln (Albert, Scheid & Hillebrand, 2022). Forschendes Lernen zeichnet sich dabei ähnlich wie handlungsorientierte Ansätze dadurch aus, dass es sich um einen aktiven und reflektierten Prozess handelt, bei dem die Lernenden ihre eigenen Fragestellungen bearbeiten (Kottmann, 2013; Fichten & Weyland 2020). Bei Huber (2009) wird allerdings betont, dass Forschendes Lernen »auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist« (S. 11). Da in den Lehr-Lern-Laboren das Ziel verfolgt wird, dass die Lernenden als (zukünftige) Lehrpersonen eine forschende und reflexive Grundhaltung einnehmen, ist es naheliegend, dass Forschendes Lernen als eines der Grundprinzipien für diese Umsetzung der Lehramtsausbildung gesehen werden kann. Auch in praxisbezogenen Studien bzw. in so genannten Langzeitpraktika im Lehramtsstudium ist Forschendes Lernen prominent vertreten (Weyland, 2019, 2020).

Übergreifend betrachtet enthalten auch die aktuellen Empfehlungen des Wissenschaftsrats (2022) die Forderung, dass »[ein] Studium [...] daher künftig noch mehr als bisher dazu befähigen [sollte], Informationen zu bewerten und zu kontextualisieren und sich neues Wissen selbstständig anzueignen« (S. 29). Zur Umsetzung empfiehlt der Wissenschaftsrat die »bereits existierenden Ansätze des forschenden, problembasierten oder projektorientierten Lernens« (ebd.).

Die Ausführungen in diesem Kapitel zeigen somit weitere fachlich affine Bezüge zwischen der Hochschuldidaktik und didaktischen Zugängen in der beruflichen Bildung.

4 Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde vor dem Hintergrund der Hochschuldidaktik als Wissenschaft zunächst gezeigt, wie sich das Modell der Pädagogischen Hochschulentwicklung im disziplinären Kontext der Wirtschaftspädagogik verankern lässt. Im zweiten Schritt wurden mögliche Verbindungslinien dargelegt zwischen curricularen und didaktischen Zugängen in der beruflichen Bildung (illustriert am Beispiel der Trias von Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsprinzip sowie der Handlungsorientierung) und dem Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung. Dabei wurde argumentiert, dass die pädagogische Hochschulentwicklung als Modell eine Möglichkeit darstellt, um die (notwendigen) Veränderungen in der Hochschulbildung zu gestalten (Brahm et al., 2016). Gleichzeitig finden sich in der Tradition der beruflichen Bildung vielfältige Ansätze, die teilweise bereits in der Hochschulbildung genutzt werden. Die Erfahrungen, die in der beruflichen Bildung gemacht wurden, könnten aber noch stärker in die Hochschuldidaktik eingehen. Umgekehrt können auch Ansätze aus der Hochschule zukünftig in der beruflichen Bildung Eingang finden (z.B. das Konzept Forschenden Lernens, vgl. Spöttl, 2016). Es lässt sich also abschließend festhalten, dass die Hochschulentwicklung und die berufliche Bildung bzw. die damit korrespondierende Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik von weitergehenden Kooperationen und gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsprojekten profitieren können. Darüber hinaus bieten sich weitere Bezüge über den Gegenstand Lehrer*innenbildung an, der in diesem Beitrag nicht näher betrachtet wurde, über den sich aber hinsichtlich der Spezifik des beruflichen Lehramts weitere Verbindungslinien durch die spezifische Ausprägung und Entfaltung des Praxisbezuges herstellen lassen (Weyland, 2021).

Literatur

- Aebli, H. (1994). *Denken. das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie.* (2. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aff, J. (2008). Pädagogik oder Wirtschaftspädagogik? Anmerkungen zum Selbstverständnis der Disziplin. *Bwp@ Österreich-Spezial 3*, 1–14. http://www.bwpat.de/ATspzial/aff_atspezial.pdf.

- Albert, A., Scheid, V. & Hillebrand, T. (2022). Reflexion im Sportstudium – Forschendes Lernen im Lehr-Lern-Labor Sportpädagogik. In: J. Klusmeyer & D. Bosse (Hg.), *Konzepte reflexiver Praxisstudien in der Lehrer*innenbildung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35483-1_2
- Arnold, R., Gonon, P. & Müller, H.-J. (2016). *Einführung in die Berufspädagogik* (2. Aufl.). Opladen/Toronto: Budrich.
- Baethge, M., Buss, K.-P. & Lanfer, C. (2003). *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht*. Bonn: BMBF.
- Barr, R.B. & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–26. DOI: [10.1080/00091383.1995.10544672](https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672)
- Becker, J., Mayer, V. & Kauffeld, S. (2019). Problemorientiertes Lernen. In S. Kauffeld & J. Othmer (Hg.), *Handbuch Innovative Lehre* (S. 303–310). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22797-5_22
- Bonz, B. (2006). Methoden in der schulischen Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 328–341). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90622-5_16
- Brahm, T. & Jenert, T. (2013). Herausforderungen der Kompetenzorientierung in der Studienprogrammentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1(8), 7–14.
- Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (2016). Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung: von der Programmatik zur Implementierung* (S. 19–36). Wiesbaden: Springer VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2>
- Brahm, T., Jenert, T. & Meier, C. (2010). *Hochschulentwicklung als Gestaltung von Lehr- und Lernkultur: Eine institutionsweite Herangehensweise an lehrbezogene Veränderungsprojekte an Hochschulen* (Nr. 3). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Brownell, J. & Jameson, D.A. (2004). Problem-Based Learning in Graduate Management Education. An Integrative Model and Interdisciplinary Application. *Journal of Management Education*, 28(5), 558–577. <https://doi.org/10.1177/1052562904266073>
- Brüning, A.-K. (2018). *Das Lehr-Lern-Labor »Mathe für kleine Asse«. Untersuchungen zu Effekten der Teilnahme auf die professionellen Kompetenzen der Studierenden*. Münster: WTM.
- Büchter, K. (2004). Anstöße und Funktionen betrieblicher Weiterbildung in Gegenwart und Geschichte. In P. Dehnbostel & G. Pätzold (Hg.), *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung* (Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (ohne Datum). *Bologna-Prozess. Die Entwicklung*. <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/bologna-prozess/die-en-twicklung/die-entwicklung-von-den-anfaengen-bis-heute.html> (01.08.2022).
- Czycholl, R. (2009). Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung – Umsetzung, Begründung, Evaluation. In B. Bonz (Hg.), *Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Berufsbildung konkret* (Bd. 10, S. 172–194). Baltmannsweiler: Schneider.

- Czycholl, R. & Ebner, H.G. (2006). Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 44–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90622-5>
- Degen, D., Leumann, S., Keller, A. & Gut, J. (2019). Konstituierende Elemente der Berufsfelddidaktik – spezifische Charakteristika und ein Unterschied. *bwp@Spezial 16: Berufsfelddidaktik in der Schweiz*. https://www.bwpat.de/spezial16/degen_eta1 Spezial 16.pdf (01.08.2022).
- Enggruber, R. (2000). Wirtschafts- und Sozialpädagogik – ein Versuch der Annäherung in der »Theorie der sozialökonomischen Erziehung«. In D. Euler, H.-C. Jongebloed & P.F.E. Sloane (Hg.), *Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln* (S. 23–40). Kiel: Bajosch-Hein.
- Euler, D. (2001). Pädagogik in der Wirtschaft. Variationen eines Spannungsverhältnisses. In K. A. Schachtschneider, H. Piper & M. Hübsch (Hg.), *Transport – Wirtschaft – Recht. Gedächtnisschrift für Johann Georg Helm* (S. 473–488). Berlin: Duncker & Humblot.
- Euler, D. (2013). Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung: Neue Herausforderungen für die Gestaltung von Lehre und Studium. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109 (3), 360–373.
- Euler, D. (2018). Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In: R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 1–13). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19372-0_18-1
- Euler, D. & Walzik, S. (2007). Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung – ein Überblick. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 21, 9–15.
- Fichten, W. & Weyland, U. (2020). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 673–680). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-081>
- Flechsig, K. H. (1975). *Handlungsebenen der Hochschuldidaktik*. Fernuniversität: ZIFF Papier.
- Gebhardt, A. (2012). *Lernkulturen an Hochschulen – Entwicklung eines Lernkulturen inventars und Analysen lernkultureller Phänomene*. St. Gallen: Difo-Druck.
- Gerholz, K.-H. & Brahm, T. (2014). Apprenticeship and Vocational Education. An Institutional Analysis of Workplace Learning in the German Vocational System. In C. Harteis, A. Rausch & J. Seifried (Hg.), *Discourses on Professional Learning* (Professional and Practice-based Learning, Bd. 9, S. 143–158). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7012-6_8
- Gerholz, K.-H. & Sloane, P. (2015). Der Bolognaprozess aus curricularer und hochschuldidaktischer Perspektive – Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe. *Bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 14, 1–24.
- Gosling, D. (2001). Educational development units in the UK – what are they doing five years on? *The International Journal for Academic Development* 6(1), 74–90.
- Herkner, V. & Pahl, J.P. (2020). Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 178–203). Wiesbaden: Springer VS.

- Hinz, T. & Strauß, S. (2021). Hochschulforschung. In U. Bauer, U.H. Bittingmayer & A. Scherr (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, L. (1995). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 9–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jenert, T. (2011). *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit. Theoretische Grundlegung und empirische Analyse*. St. Gallen, Universität, St. Gallen.
- Jenert, T. (2016). Von der Curriculum- zur Studienprogrammentwicklung. Argumente für eine Perspektiverweiterung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung: von der Programmatik zur Implementierung* (S. 119–132). Wiesbaden: Springer VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2>
- Jongebloed, H. C. (2000). »Wirtschaftspädagogik« – Erinnerung für die Zukunft. In D. Euler, H.-C. Jongebloed & P.F.E. Sloane (Hg.), *Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln* (S. 59–76). Kiel: Bajosch-Hein.
- Kerschensteiner, G. (1966). Berufs- oder Allgemeinbildung? [1904]. In G. Kerschensteiner (Hg.). *Berufsbildung und Berufsschule*. Paderborn: Schöningh.
- Konrad, K. & Traub, S. (2019). *Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kottmann, B. (2013). Forschendes Lernen in Lernwerkstätten. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hg.), *Studieren in Lernwerkstätten* (S. 183–191). Wiesbaden: Springer.
- Kremer, H. H. & Tramm, T. (2011). Editorial Fachtagung Wirtschaft und Verwaltung. Zwischenbilanz des Lernfeldkonzepts erfolgreiche Neuorientierung oder Irrweg. *bwp@Spezial*, 5, 1–13. http://www.bwpat.de/ht2011/ft19/editorial_ft19-ht2011.pdf
- Kultusministerkonferenz (1997). *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*. Bonn (i. d. F. vom 17.06.2021).
- Kultusministerkonferenz (2021). *Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 i. d. F. vom 09.09.2021)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf (22–11–28).
- Kupka, P. (2006). Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 628–643). Wiesbaden et al.: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90622-5_39
- Merkel, M. (2014). Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 23(1), 92–105.
- Müller, W. (2016). Vom »Durchwurschteln« zur kontinuierlichen Verbesserung? – Akteurskonstellationen deutscher Universitäten bei Innovationsprozessen von Lehre und Studium. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung: von der Programmatik zur Implementierung* (S. 189–202). Wiesbaden: Springer VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2>

- Reetz, L. (1984). *Wirtschaftsdidaktik – Eine Einführung in die Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reetz, L. (2000). Handlung, Wissen und Kompetenz als strukturbildende Merkmale von Lernfeldern. Beiträge aus den Modellversuchsverbünden NELE & SELUBA. In R. Baader & P.F.E. Sloane (Hg.), *Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungssätze zum Lernfeldkonzept* (S. 141–153). Paderborn: Eusl.
- Reetz, L. & Seyd, W. (2006). Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 227–259). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90622-5_16
- Schelten, A. (2005). Berufsbildung ist Allgemeinbildung – Allgemeinbildung ist Berufsbildung. *Die berufsbildende Schule*, 57(6), 127–128.
- Seifried, J. & Weyland, U. (2020). Schulische Formen der Berufsbildung. In T. Hascher, T.S. Idel & W. Helsper (Hg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–18). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_17-1
- Sloane, P.F.E. (1997). Wirtschafts- und Berufspädagogik. In R. Walter (Hg.), *Wirtschaftswissenschaften* (S. 129–161). Paderborn: Schöningh.
- Sloane, P.F.E. (2001). Wirtschaftspädagogik als Theorie sozialökonomischer Erziehung. Eine Annäherung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 97(2), 161–185.
- Sloane, P.F.E. (2009). Didaktische Analyse und Planung im Lernfeldkonzept. In B. Bonz (Hg.), *Didaktik und Methodik der Berufsbildung* (S. 195–216). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Spöttl, G. (2016). Forschendes Lernen – ein Ansatz für die Berufsausbildung? *lernen & lehren*, (3), 124–129.
- Spranger, E. (1926). Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In E. Spranger (Hg.), *Kultur und Erziehung – Gesammelte Pädagogische Aufsätze*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Tramm, T. & Naeve-Stoß, N. (2020). Curricula für die berufliche Bildung – Lernfeldstruktur zwischen Situations- und Fächerorientierung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 309–324). Wiesbaden: Springer VS.
- Tramm, T. & Rebmann, K. (1998). Die Integration virtueller Unternehmen in ökonomische Curricula am Beispiel des Planspiels SIMBA als Ansatz zur Überwindung des Theorie-Praxis-Dualismus in der kaufmännischen Berufsbildung. In E. Wittmann & J. van Buer (Hg.), *Schlüsselqualifikation zwischen bildungspolitischem Anspruch, wissenschaftlicher Grundlegung und wissenschaftsadäquater Umsetzung* (Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 18, S. 85–128). Berlin: Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Webler, W.-D. & Wildt, J. (1979). Zur Konzeption einer Hochschuldidaktik als Ausbildungsforschung und wissenschaftlich fundierten Studienreform. In W.-D. Webler & J. Wildt (Hg.), *Wissenschaft – Studium – Beruf. Zu den Bedingungs-, Analyse- und Handlungsebenen der Ausbildungsforschung und Studienreform* (S. 8–12). Hamburg: AHD.
- Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in*

- der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (S. 25–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weyland, U. (2021). Praxisbezüge im beruflichen Lehramtsstudium unter besonderer Berücksichtigung des Beitrags Schulpraktischer Studien. *berufsbildung*, 190, 23–26.
- Wildt, J. (1979). Dissertation zum Thema: »Aktionsforschung und pragmatische Curriculumentwicklung als Strategieelemente einer praxisbezogenen Studienreformarbeit«. Veröffentlicht in: Wildt, Johannes: Hochschuldidaktik und staatliche Studienreform. Zur Transformation des Projektstudiums im Spannungsfeld einer Studienreform von »oben« und »unten«. Hg.: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Bielefeld.
- Wildt, J. (2005). Trends und Entwicklungsoptionen der Hochschuldidaktik in Deutschland. In S. Brendel (Hg.), *Hochschuldidaktische Qualifizierung – Strategien und Konzepte im Vergleich* (S. 87–104). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im »Format« der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 20 (2), 4–7.
- Wissenschaftsrat (2015). Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt – Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Bielefeld. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.html>
- Wissenschaftsrat (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. Köln. <https://doi.org/10.57674/q1f4-g978>
- Zabeck, J. (1992). *Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin*. Stuttgart: Hohengehren.
- Zabeck, J. (1998). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. In D. Hoffmann & K. Neumann (Hg.), *Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft* (S. 171–185). Weinheim: Beltz.
- Zellweger Moser, F. (2007). Faculty Adoption of Educational Technology. *Educause Quarterly*, (1), 66–69.

