

Holger Reinisch  
(Friedrich-Schiller-Universität Jena)

## Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik -

Anmerkungen aus wissenschaftssoziologisch  
inspirierter Sicht.

Online unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch\\_bwpat16.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch_bwpat16.pdf) seit: 10. Oktober 2009

[http://www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch\\_bwpat16.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch_bwpat16.pdf)

in

*bwp@* Ausgabe Nr. 16 | Juni 2009

## Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Hrsg. von Karin Büchter, Jens Klusmeyer & Martin Kipp  
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)

***bwp@***

Online: [www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch\\_bwpat16.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch_bwpat16.pdf)

Im Zentrum des Beitrags steht eine Analyse der Wissenschaftsdisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik mittels wissenschaftssoziologischer Modelle. Dazu erfolgt zunächst eine Rekapitulation der wissenschaftssoziologischen Sicht auf die sozialen Faktoren, die für die Entstehung und erfolgreiche Entwicklung von Wissenschaftsdisziplinen bestimmend sind. Anschließend wird der Status der Berufs- und Wirtschaftspädagogik anhand der Aspekte Kohärenz und Objektbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, „Weltbild“, Ziele der wissenschaftlichen Arbeit und Sozialisation der Berufs- und Wirtschaftspädagogen und Außenlegitimität der Disziplin geprüft. Den Abschluss bilden einige Thesen zur Ambivalenz von „Selbstverständnisdebatten“ in einer „Wissenschaftsdisziplin.

---

**The benefit and the harm of philosophising about the self-conception of professional and vocational education and business studies – notes from a perspective inspired by academic sociology.**

---

The focus of this paper is an analysis of the academic discipline professional and vocational education and business studies through the use of sociological models. Firstly, there is a recapitulation of the academic sociological view of those social factors which are decisive for the origins and successful development of academic disciplines. Following this, the status of professional and vocational education and business studies is examined using the aspects of coherence and the object sphere of professional and vocational education and business studies, the ‘world-view’, the aims of the academic work and socialisation of academics working in the field and the external legitimacy of the discipline. The final part of the paper consists of several theses on the ambivalence of ‘debates on self-conception’ in an academic discipline.

## **Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Anmerkungen aus wissenschaftssoziologisch inspirierter Sicht.**

---

### **1 Einleitung**

In wissenschaftssoziologischer Sicht sind Disziplinen „Kommunikationsgemeinschaften von Spezialisten“ (STICHWEH 1984, 50), die über Lehrstühle an Universitäten sowie Ausbildungsprogramme in der Form universitär verankerter Studiengänge verfügen und freie Professuren aus dem Kreis des eigenen Nachwuchses besetzen können. Wird die Berufs- und Wirtschaftspädagogik aus dieser Perspektive betrachtet, so ist zu konstatieren, dass sie schon vor Jahrzehnten den Status einer „etablierten Wissenschaft“ im Sinne des CLARKschen Modells des Institutionalisierungsprozesses von Wissenschaftsdisziplinen erreicht hat (vgl. CLARK 1974, 109 ff.). Erstmals erlangte zumindest die Wirtschaftspädagogik diesen Status mit der Einrichtung der Professur für „Kaufmännisches Unterrichtswesen“ an der Handelshochschule Berlin im Jahre 1906 und deren Besetzung mit Carl Theodor DUNKER (1860–1910) (vgl. PLEISS 1973, 94-100, REINISCH 2006, 14 ff.), der aufgrund seiner Tätigkeit im preußischen Landesgewerberat als einer der besten Kenner des kaufmännischen Schulwesens galt. Nach DUNKERs frühem Tod wurde diese Professur jedoch nicht wieder besetzt, so dass es bis zum Jahre 1923 dauerte, dass ein Lehrstuhl für „Handelsschulpädagogik und betriebswirtschaftliche Nebengebiete“ an der Handelshochschule Leipzig eingerichtet und mit Karl VON DER AA (1876–1937) besetzt wurde. Dieser Lehrstuhl kann mit einiger Berechtigung als erster „wirtschaftspädagogischer“ Lehrstuhl an einer deutschen Hochschule bezeichnet werden; obwohl die Denomination „Wirtschaftspädagogik“ erst 1930 erstmals bei der Besetzung einer nicht-beamteten außerordentlichen Professur an der Handelshochschule Berlin mit Friedrich Feld (1887–1945) verwendet wurde (siehe dazu PLEISS 1973, REINISCH 2006). Dieser hatte sich dort als erste Person überhaupt im gleichen Jahr für das Fach Wirtschaftspädagogik habilitiert. Seit dieser Zeit hat es einen beachtlichen, wenn auch von Phasen der Stagnation begleiteten Aufschwung der an deutschen, österreichischen und schweizerischen Hochschulen eingerichteten Professuren mit einer Denomination für Berufs- und/oder Wirtschaftspädagogik bzw. ähnlich lautender Bezeichnungen gegeben. Dies gilt auch für die Zahl der Hochschulstandorte in den drei Ländern, die über einen oder mehrere entsprechender Studiengänge und Professuren verfügen. Gemäß der genannten wissenschaftssoziologischen Kriterien ist der Institutionalisierungsprozess der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mithin als Erfolgsgeschichte einzustufen – auch wenn die Berufs- und Wirtschaftspädagogen für sich nicht in Anspruch nehmen können, ihre Disziplin sei als „Big Science“ (siehe auch DE SOLLA PRICE 1971) einzustufen, womit sie das nach CLARK höchste Stadium, welches eine Wissenschaftsdisziplin erreichen kann, bisher verfehlt hat.

An Beispielen, wie der Medizin, der Physik, der Rechtswissenschaften, der Betriebswirtschaftslehre oder den Ingenieurwissenschaften, zeigt sich, dass in etablierten oder gar „Big Science“ betreibenden Disziplinen nur selten ein Anlass dafür gesehen wird, einen Diskurs über das Selbstverständnis der Disziplin zu führen. Insofern überrascht es, dass die Herausgeber der „Berufs- und Wirtschaftspädagogik online“, als einer Fachzeitschrift, die – jedenfalls nach der hier vertretenen Auffassung – einer etablierten Wissenschaft zugehört, es für erforderlich erachten, eine Ausgabe ausschließlich zum Thema „Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ zu publizieren. Es kann jedoch begründet angenommen werden, dass sich die Herausgeber zu diesem Schritt veranlasst gesehen haben, weil sie den aktuellen Zustand der Disziplin insgesamt oder in Teilen als defizitär einschätzen. Schließlich signalisiert der Wunsch eines Menschen, eine „Selbstverständnisdiskussion“ in einer Partnerschaft, einer Organisation, einer Gesellschaft oder eben einer Wissenschaftsdisziplin zu führen, dass er mit dem von ihm wahrgenommenen Zustand der von ihm betrachteten sozialen Institution nicht zufrieden ist. Insofern ist nicht auszuschließen, dass die sich auf die kognitive Dimension von Wissenschaft beziehende Kategorie „Selbstverständnis“ kaum durch die hier konstatierte gelungene Institutionalisierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, also eine allein auf die soziale Dimension von Wissenschaft abstellende Betrachtungsweise, positiv beeinflusst wird. Daher liegt es nahe, sich zunächst mit dieser Kategorie zu befassen und deren Relationen zur kognitiven und sozialen Dimension von Wissenschaft zu diskutieren (vgl. 2). Im folgenden Schritt wird dann der Versuch einer „Fremdbeobachtung“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mittels wissenschaftssoziologischer Kriterien durch einen „Insider“ unternommen (vgl. 3). Die normative Ebene, also die Frage danach, was das „Selbstverständnis“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik beinhalten *sollte*, wird somit allenfalls am Rande in die Betrachtung einbezogen. Eine knappe These zur ambivalenten Funktion von „Selbstverständnisdiskussionen“ bildet den Abschluss der Überlegungen (vgl. 4).

## **2 Das „Selbstverständnis“ einer Disziplin – wissenschaftssoziologisch betrachtet**

Auf den ersten Blick ist das „Selbstverständnis“ einer Disziplin keine Kategorie von besonderer wissenschaftssoziologischer Relevanz. Schließlich besteht das Anliegen der heute als Teil einer umfassenden Wissenschaftsforschung begriffenen (vgl. FELT, NOWOTNY, TASCHNER 1995) Wissenschaftssoziologie darin, auf dem Wege der Fremdbeobachtung die Beziehungen zwischen dem Wissenschaftssystem und der Gesellschaft sowie die innere Struktur und Funktionsweisen des Wissenschaftssystems selbst zu beschreiben und zu analysieren. Soweit sich die Fremdbeobachtung auf das Innere des Wissenschaftssystems bezieht, konzentrieren sich die entsprechenden soziologischen Analysen auf die soziale, vornehmlich institutionelle Dimension von Wissenschaft; es werden mithin die Mechanismen der „sozialen Organisation der Wissenschaft“ (WEINGART 2003, 22) untersucht. Damit unterscheiden sich wissenschaftssoziologische Arbeiten in ihrem Anliegen von Selbstbeobachtungen einer wissenschaftlichen Kommunikationsgemeinschaft durch einen oder mehrere Wissenschaftler, die der beobachteten Kommunikationsgemeinschaft selbst angehören. Schließlich tendieren diese Wissenschaftler – zumindest dann, wenn sie die Ergebnisse ihrer Beobachtungen ver-

öffentlichen wollen – dazu, sich auf die kognitive Dimension ihrer Wissenschaft zu beschränken. Derartige Arbeiten beziehen sich mithin auf die in der wissenschaftlichen Kommunikationsgemeinschaft vertretenen Auffassungen über den zu betrachtenden Objektbereich und die Perspektive aus der heraus die betreffende Wissenschaft den von ihren Mitgliedern gewählten Ausschnitt der Realität untersuchen soll, auf die zu verfolgenden Fragestellungen und einzusetzenden Methoden sowie die innerhalb der Disziplin herrschenden und als tradierungswürdig eingeschätzten Lehrmeinungen. Diese Aspekte werden hier als die Elemente des Selbstverständnisses einer Disziplin angesehen.<sup>1</sup> Es ist evident, dass diese Elemente inhaltlich gefüllt werden müssen und daher auch innerhalb ein und derselben Disziplin unterschiedliche Ausprägungen erfahren können – woraus nicht selten das Phänomen der „Schulbildung“ in einer Disziplin resultiert. Diskurse, die innerhalb einer Disziplin über deren Selbstverständnis stattfinden, werden hier als „Selbstverständnissedebatten“ bezeichnet.<sup>2</sup> Sie haben normativen Charakter, weil der Sollzustand einer Disziplin thematisiert wird.

Der zweite Blick zeigt nun allerdings, dass es aus wissenschaftssoziologischer Sicht für sämtliche Disziplinen wünschbar ist, dass über die Ausprägungsmerkmale der Elemente des Selbstverständnisses einer Disziplin zumindest weitgehend Einigkeit innerhalb einer wissenschaftlichen Kommunikationsgemeinschaft herrscht. Sie befindet sich dann nämlich im Zustand hoher „Binnenlegitimität“ (LEPSIUS 1973, 106) – und dieser ist für den Erfolg einer Disziplin im Wissenschaftssystem ein wesentlicher Faktor. Disziplinärer Erfolg wird somit als Wachstum einer Disziplin in Bezug auf die ihr zur Verfügung stehenden personellen und finanziellen Ressourcen verstanden. Die wissenschaftssoziologische „Wachstumstheorie“ wissenschaftlicher Disziplinen stützt sich auf empirisch-soziologische Analysen in Verbindung mit wissenschaftsgeschichtlichen Studien. Dabei zeigt sich, dass die Entwicklung der modernen Wissenschaften seit ihren Anfängen im 17. Jahrhundert durch Expansion und Differenzierung gekennzeichnet ist. Im Hinblick auf die Expansion des Wissenschaftssystems wird bis heute (siehe bspw. WEINGART 2003, 35) auf die szientometrischen Studien von DE SOLLA PRICE (1971) verwiesen, der anhand der Zahl wissenschaftlicher Publikationen und Fachzeitschriften zu dem Ergebnis gelangte, dass sich das moderne Wissenschaftssystem seit dem 17. Jahrhundert etwa alle 15 Jahre verdoppelt. Das Wachstum des Wissenschaftssystems zeigt sich zudem an institutionellen (Neugründung von Universitäten und Forschungseinrichtungen), personellen (stetiger Anstieg der Zahl der Personen, die Wissenschaft als Erwerbsberuf betreiben) und finanziellen Indikatoren. Motor dieser Entwicklung sind die anhaltende Bereitschaft moderner Gesellschaften, das Wissenschaftssystem mittels steigender Anteile am Bruttoinlandsprodukts zu alimentieren sowie der Tatbestand, dass im Verlaufe der letzten etwa drei Jahrhunderte immer mehr Domänen des menschlichen Wissens als „wissenschaftsfähig“ angesehen werden bzw. bereits über diesen Status verfügende Domänen quasi

---

<sup>1</sup> Diese Auffassung weist Ähnlichkeiten mit dem Kuhnschen Paradigma-Konzept auf (vgl. KUHN 1962); da dessen Anwendbarkeit auf sozialwissenschaftliche Disziplinen jedoch fraglich ist, wird hier keineswegs behauptet, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik über ein Paradigma, also über ein von allen Mitgliedern der Disziplin geteiltes Weltbild verfügt.

<sup>2</sup> Der letzte umfassende Diskurs in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der diesen Namen verdient, liegt bereits nahezu dreißig Jahre zurück; die Beiträge dazu sind dokumentiert in HEID/ LEMPERS/ ZABECK (1980).

durch „Zellteilung“ oder „Zellfusion“ neue Spezialgebiete entwickeln, die in der Regel den Kreis der etablierten Wissenschaften vergrößern.

Der damit angesprochene Prozess der „Innendifferenzierung der Wissenschaft“ (STICHWEH 1994, 15) verläuft somit über die Bildung und den Wandel von Wissenschaftsdisziplinen. Dieser Prozess gilt in der Wissenschaftssoziologie als prinzipiell unabschließbar, kann gleichwohl aber in der Form formaler Prozessmodelle beschrieben werden (vgl. Clark 1974, WEINGART 2003, 45 ff. und aus marxistischer Perspektive GUNTAU/ LAITKO 1987). CLARKs Modell umfasst dabei fünf Stadien: „einsamer Wissenschaftler“, „Amateurwissenschaft“, „entstehende akademische Wissenschaft“, „etablierten Wissenschaft“ und „Big Science“. Ob es gelingt, von einem Stadium zum anderen zu gelangen, hängt entscheidend davon ab, dass sich die „Amateurwissenschaftler“ zu einer aktiven und effektiven wissenschaftlichen Gesellschaft zusammen finden. Vor dem Hintergrund der Idee, dass wissenschaftliche Disziplinen – wie andere Institutionen auch – das Ziel verfolgen, zu wachsen, bestehen die Aufgaben einer Fachgesellschaft in

- der Sicherung der Kontinuität der Kommunikation zwischen den involvierten Personen,
- der Schaffung eines Kanons von Wertvorstellungen über den zu beobachtenden Objektbereich, die dabei einzusetzenden Methoden und die zu verfolgenden Fragestellungen; diese müssen von den Angehörigen der betreffenden wissenschaftlichen Gesellschaft geteilt werden, um deren „Binnenlegitimität“ (LEPSIUS 1973, 106) herzustellen und zu sichern,
- der Verbreitung der Ideen der Mitglieder im Wissenschaftssystem und in der außerwissenschaftlichen Öffentlichkeit sowie
- der Ausdehnung des Kreises der am Diskurs beteiligten Personen.

Allerdings kann mittels der bisher angeführten Überlegungen zur Modellierung des Institutionalisierungsprozesses von Wissenschaften nicht erklärt werden, warum einigen wissenschaftlichen Fachgesellschaften die Etablierung als akademische Disziplin gelingt, anderen jedoch nicht. Die Frage, welches die Mechanismen sind, die dazu führen, dass ein Wissensgebiet zu einer „etablierten Wissenschaft“ wird, versucht CLARK (1974, 108 f.) mit Hilfe der Kategorien „Paradigma“ und „Belohnung“ zu beantworten. Seine Vorstellung von Paradigma steht zwar nur in einer eher lockeren Beziehung zur Sichtweise von KUHN (1962), bezieht sich aber ebenfalls auf die *kognitive* Dimension von Wissenschaft und umfasst diejenigen Elemente, die bereits oben als Elemente der Binnenlegitimität einer Wissenschaft im Sinne von LEPSIUS (1973) angeführt wurden und hier als „Selbstverständnis“ einer Wissenschaftsdisziplin bezeichnet werden. Wenn das Paradigma einer Fachgesellschaft und die Forschungsleistungen der Angehörigen dieser Fachgesellschaft im Kreise der anderen Wissenschaften als wissenschaftliche Leistung genügend Anerkennung findet, dann folgt mit hoher Wahrscheinlichkeit eine „Belohnung“ in Form der Einrichtung mindestens eines Lehrstuhls für diese Disziplin, womit sie den entscheidenden Schritt zur „etablierten Wissenschaft“ bewältigt hat. Der zentrale Mechanismus, der den Institutionalisierungsprozess des Wissenschaftssystems steuert, ist somit Reputation. In diesem Sinne sind wissenschaftliche Diszipli-

nen „reputational organizations“ (WHISTLEY 1984), also eine besondere Art der Professionen. Daher kann der Institutionalisierungsprozess von Wissenschaften im Sinne des Modells von Clark auch als spezifische Professionalisierungsstrategie gedeutet werden.

Die Kategorie „Reputation“ führt somit zu einer für die Analyse wissenschaftlicher Disziplinen fruchtbaren Verbindung der sozialen und kognitiven Dimension von Wissenschaften und gibt mit dem Hinweis auf „Paradigma“ und „Forschungsleistungen“ eine Antwort darauf, wodurch ein Wissenschaftler oder gar eine wissenschaftliche Kommunikationsgemeinschaft Reputation erlangt. Diese fällt jedoch sehr allgemein aus; verdeutlicht jedoch, dass die Eigenschaft einer Disziplin, über ein „Selbstverständnis“ zu verfügen, deren Erfolg *innerhalb* des Wissenschaftssystems entscheidend fördert (vgl. auch STICHWEH 1993, 249 f.). Allerdings wurden in den bisher referierten wissenschaftssoziologischen Überlegungen die Aspekte „Außenlegitimität“ (LEPSIUS 1973, 106) sowie die Ausbildungsfunktion einer Wissenschaftsdisziplin nicht berücksichtigt. Außenlegitimität bezieht sich dabei auf die Rechtfertigung einer Wissenschaftsdisziplin „gegenüber denjenigen, die sie alimentieren und ihre Folgen hinzunehmen bereit sind“ (ebd., 107). Mit der Ausbildungsfunktion ist die Hochschul- und Wissenschaftssozialisation der Studierenden und des wissenschaftlichen Nachwuchses einer Disziplin angesprochen. Dabei geht es darum, deren Denken und Handeln „zu disziplinieren“ (GUNTAU/ LAITKO 1987a, 12); sie sollen es lernen, die „Welt“ durch die „disziplinäre Brille“ zu betrachten und sich möglichst dauerhaft an die von ihnen gewählte Disziplin zu binden (vgl. auch HUBER 1975; PORTELE/ HUBER 1995).

Die bis hierhin referierte wissenschaftssoziologische Sicht auf wissenschaftliche Disziplinen stellt nur einen knappen Ausschnitt der dort behandelten Aspekte dar. Diese liefern jedoch hinreichend Ansatzpunkte für eine Untersuchung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aus dieser Sicht. Bearbeitet werden im Folgenden zunächst die Frage der Kohärenz von Wissenschaftsdisziplinen (vgl. 3.1), anschließend das Selbstverständnis einer Wissenschaftsdisziplin im Hinblick auf die Dimensionen „Objektbereich“ und „Weltbild“ (vgl. 3.2) sowie „Ziele der wissenschaftlichen Arbeit“ (vgl. 3.3) und abschließend „Wissenschaftssozialisation“ (vgl. 3.5) sowie „Außenlegitimation“ (vgl. 3.6).

### **3 Das „Selbstverständnis“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – eine wissenschaftssoziologisch inspirierte Analyse ausgewählter Aspekte**

#### **3.1 Zur Kohärenz der Berufs- und Wirtschaftspädagogik**

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist eine der vielen „Bindestrichdisziplinen“, die im 20. Jahrhundert entstanden sind, indem zwei vordem getrennt agierende Disziplinen miteinander fusionierten. Die „Grundlage“ dieser Fusion war die Etablierung der Berufspädagogik an den westdeutschen Universitäten durch die in den meisten der damaligen Bundesländer der alten Bundesrepublik erfolgende Integration der Berufspädagogischen Institute in die Universitäten (vgl. dazu SOMMER 1992), die Neueinrichtung berufspädagogischer Lehrstühle in den 1960er Jahren und die gemeinsame Aufgabe, das pädagogische Studium zukünftiger Lehr-

kräfte für das berufliche Schulwesen zu gewährleisten. Damit war institutionell eine Gleichstellung mit der Wirtschaftspädagogik erreicht. Die Gründung der Kommission (heute: Sektion) Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) „besiegelte“ diese „Ehe“ auch nach außen sichtbar auf der Ebene der Fachgesellschaften. Die „Wehen“ dieser Fusion scheinen allerdings bis heute nicht ausgestanden zu sein. Der immer einmal wieder auftauchende Gedanke einer „Namensrevision“, also die Idee, dass es besser „Wirtschafts- und Berufspädagogik“ statt „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ heißen sollte (vgl. HUSINGA/ LISOP 1999, 101 f.) und die kritischen Anmerkungen über das „späte Ankommen“ der Berufspädagogik im Wissenschaftssystem<sup>3</sup> und die „gefährliche Selbstüberhöhung der Wirtschaftspädagogik“ (ARNOLD/ LIPSMEIER/ PÄTZOLD 1997 und die Replik von ACHTENHAGEN/ BECK 1997) sind mehr als die im akademischen Raum ja durchaus üblichen Sottisen zwischen Kollegen. Sie verweisen auf bleibende Differenzen, die wohl nur durch die rationale Einsicht gekittet werden, dass eine „Scheidung“ in Berufspädagogik hier und Wirtschaftspädagogik dort der Stellung und dem gemeinsamen Anliegen beider eher schaden denn nutzen würde.

Nicht zu übersehen sind weitere Zentrifugalkräfte, die zu einer zunehmenden Binnendifferenzierung der Disziplin führen. Zu nennen sind hier insbesondere diejenigen Wissenschaftler, die sich in Forschung und Lehre vornehmlich mit den außerschulischen Feldern der Berufsbildung befassen und insofern mit dem „Kerngeschäft“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogen in der Ausbildung von Lehrkräften für das berufliche Schulwesen nur am Rande befasst sind. Bei der Betriebspädagogik und der beruflichen Weiterbildung handelt es sich um Forschungsfelder mit zunehmender Relevanz, die schon vor geraumer Zeit auch von einer weiteren Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, der Erwachsenenbildung, und von der Personalwirtschaftslehre als attraktives Feld „entdeckt“ worden sind. Ob dies zu einer „Zellteilung“ mit anschließender Fusion der an der außerschulischen Berufsbildung interessierten Wissenschaftler unterschiedlicher disziplinärer Provenienz führen wird, kann gegenwärtig nicht bestimmt werden; allerdings deuten vermehrte Doppelmitgliedschaften in den Sektionen Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Erwachsenenbildung der DGfE durchaus in diese Richtung. Zweitens hat die Bindung der Wirtschaftspädagogik an die kaufmännische Berufsbildung und die der Berufspädagogik an die metall-, elektro- und bautechnische Berufsausbildung eine lange Tradition. Dies hat jedoch zur Folge, dass die Bereiche Landwirtschaft, Hauswirtschaft, Ernährung, Gesundheit und Pflege bis heute ein eher randständiges Dasein innerhalb der Disziplin führen, obwohl es in diesen Bereichen auch um das „Kerngeschäft“ Lehrerbildung geht. Zu einer „Zellteilung“ wird es hier jedoch wahrscheinlich nicht kommen, da die genannten Bereiche jeweils zu klein sind, um im Wissenschaftssystem eigenständig erfolgreich agieren zu können.

---

<sup>3</sup> Dabei wird leicht übersehen, dass bereits in den 1920 und 30er Jahren außerhalb von Preußen universitäre Studiengänge für Gewerbelehrer eingerichtet wurden: kurzfristig in Württemberg an der TH Stuttgart (vgl. SOMMER 1992 mit weiteren Nachweisen), in Baden an der TH Karlsruhe (vgl. ebd.), in Sachsen an der TH Dresden, in Thüringen an der Universität Jena (vgl. LENK 2008), für kurze Zeit in Braunschweig an der dortigen TH (vgl. SANDFUCHS 1978, S. 267 ff.) und an der Universität Hamburg.



Diese „Zellteilung“ ist im Bereich der Fachdidaktiken bereits vor geraumer Zeit erfolgt bzw. eine Integration vieler Vertreter der Fachdidaktiken in den systematisch fachlichen und organisatorischen Zusammenhang der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist gar nicht erst erfolgt. Die Gründe dafür sind vielfältig, als wichtigste sind folgende zu nennen:

- Hochschullehrer der Fachdidaktiken fühlen sich – sämtlichen wissenschaftssystematischen Überlegungen, nach denen die Fachdidaktik als Teil der Erziehungswissenschaft anzusehen ist, zum Trotz – häufig ihren wissenschaftlichen Herkunftsdisziplinen zugehörig und stehen daher einer Mitgliedschaft in der DGfE und ihrer Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik ablehnend gegenüber,
- Die Eigenständigkeit der Fachdidaktiken gegenüber der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird betont mit der Folge, dass die Bemühungen um Abgrenzung zur Gründung einer neuen Fachgesellschaft führt, wie das Beispiel der „Arbeitsgemeinschaft Gewerblich-Technischer Wissenschaften und ihrer Didaktiken (GTW)“ in der Deutschen Gesellschaft für Arbeitswissenschaften zeigt,
- Der Objektbereich der eigenen Fachdidaktik und die Aufgaben in der Lehre werden als über die berufliche Bildung und die Berufsschullehrerausbildung hinausreichend eingeschätzt, so dass es auch in diesem Fall zur Gründung einer eigenen Fachgesellschaft kommt; die „Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung“ ist hierfür ein Beispiel.

Diese Gründe spielen mit je unterschiedlichem Gewicht bei der Entscheidung eines Wissenschaftlers darüber, welcher scientific community er angehören will, weil er sich dieser zugehörig fühlt, die entscheidende Rolle. Schließlich wird der Beitritt zu einer wissenschaftlichen Fachgesellschaft nicht dekretiert, sondern ist ein freiwilliger Akt. Dementsprechend gibt es auch einige Hochschullehrer der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die nicht Mitglieder der gleichnamigen Sektion der DGfE sind.

Dies und die ungelösten hochschulorganisatorischen Probleme bezüglich der Verbindung oder Trennung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit bzw. von den beruflichen Fachdidaktiken zeigen, dass der Grad der Kohärenz der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht allzu hoch einzuschätzen ist. Nun ist fortschreitende Spezialisierung Teil der Logik moderner Wissenschaften und – wie die bereits erwähnten Beobachtungen der Wissenschaftssoziologie zeigen – die ständig fortschreitende Binnendifferenzierung der Wissenschaften die institutionelle Folge dieses Prozesses. Insofern muss ein geringer Kohärenzgrad die Erfolgchancen einer Wissenschaft nicht mindern. Entscheidend für den Erfolg dürften die Elemente der kognitiven Dimension einer Wissenschaft sein.

### **3.2 Zum Objektbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und dem „Weltbild“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogen**

Abgesehen von den formalen Wissenschaften werden wissenschaftliche Disziplinen bekanntermaßen zu einem Teil definiert durch ihren Objektbereich, als dem Ausschnitt der Realität, den die Mitglieder der Disziplin beobachten. Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist

dies die facettenreiche berufliche Bildung in Vergangenheit und Gegenwart.<sup>4</sup> Allerdings haben Wissenschaften den von ihnen gewählten Objektbereich nicht „gepachtet“. Dementsprechend wird die berufliche Bildung auch von anderen Disziplinen in den Blick genommen; Soziologie, Politikwissenschaften, Personalwirtschaftslehre und Psychologie sind hierfür die augenfälligsten Beispiele – mithin: nicht jede Art wissenschaftlicher Beschäftigung mit der Berufsbildung trägt berufs- und wirtschaftspädagogischen Charakter. Der andere Teil der Definition wissenschaftlicher Disziplinen stellt daher auf die je spezifische Perspektive ab, durch die die Beobachtung angeleitet und geprägt wird. Dass dies im Fall der Berufs- und Wirtschaftspädagogik die pädagogische Perspektive ist oder zumindest sein sollte, liegt auf der Hand. In diesem Sinne definiert schon STRATMANN (1979, 285):

*„Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist 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.“*

Nach dieser Definition verfügen Berufs- und Wirtschaftspädagogen entweder über ein „pädagogisches Weltbild“ oder sie sollten zumindest über ein solches verfügen. Der erste Fragenkreis, der sich in diesem Zusammenhang stellt, richtet sich darauf, was es inhaltlich bedeutet, durch die „pädagogische Brille“ auf die berufliche Bildung zu gucken. Der zweite Fragenkreis bezieht sich auf die durch STRATMANN vorgenommene Bestimmung des Objektbereichs.

Mit dem Wort „pädagogisch“ wird ein spezifisches Denken und Handeln von Menschen bezeichnet, die in der Rolle eines Erziehers – als Eltern, Lehrkräfte, betriebliche Ausbilder, etc. – auf andere, häufig jüngere Personen in der Absicht mit kommunikativen Mitteln einwirken, diese in ihrer kognitiven, affektiven, volitionalen und psychomotorischen Entwicklung zu fördern. Der pädagogische Prozess zielt mithin darauf, dass durch Hilfestellung des Erziehenden anfangs im geistigen Sinne „unvollständige“ Menschen zu „vollständigen“ werden, diese also den Zustand des Gebildetseins erreichen. Soweit der Autor dieser Zeilen dies überblicken kann, wird diese Sichtweise von „pädagogisch“ – jedenfalls auf dieser abstrakten Ebene – nicht in Zweifel gezogen, und zwar unabhängig davon, ob der gewünschte Zielzustand nach erfolgtem Erziehungsprozess nun als Bildung, Schlüsselqualifikation oder Kompetenz bezeichnet wird; insofern erübrigen sich entsprechende Nachweise. Der Bezug auf das erziehungsbedürftige und lernende Subjekt und dessen Entwicklungsinteressen und -chancen bildet somit den Kern der pädagogischen Perspektive. Dass die inhaltliche Konkretisierung und Füllung der zentralen Kategorien – Subjektbezug, Bildung, Erziehung, Unterricht – in der jeweiligen historischen Situation neu erfolgen muss und dabei differente Konzepte entstehen, ist evident. Insofern stellen sich die Fragen, ob erstens Bildung im Medium des Berufes überhaupt möglich ist, und wenn dies bejaht wird, welche Bedingungen dazu zweitens

---

<sup>4</sup> Zur inhaltlichen und methodologischen Ausprägung der entsprechenden berufs- und wirtschaftspädagogischen Arbeiten siehe KLUSMEYER 2001.

herrschen bzw. geschaffen werden müssen sowie drittens worin die bildenden Elemente der Berufstätigkeit und Berufserziehung bestehen bzw. bestehen sollen (vgl. dazu BLANKERTZ 1975), immer wieder neu diskutiert werden. Geschieht dies, dann ist dies ein Zeichen für die „Lebendigkeit der Disziplin“ (STRATMANN 1979, 285), die STRATMANN der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Ende der 1970er Jahre bescheinigte. Wenn es ihm möglich wäre, würde er heute möglicherweise zu einem anderen Urteil gelangen.

Zugegeben: die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat gerade in den letzten beiden Jahrzehnten erfolgreich neue Forschungsfelder „besetzt“; dieser Erfolg ist auch aus wissenschaftssoziologischer Perspektive zu goutieren. Die Bearbeitung dieser neuen Forschungsfelder erfordert allerdings verstärkt den Einbezug beispielsweise betriebswirtschaftlicher und psychologischer Konzepte. Somit fällt es bei Projekten im Bereich der Betriebspädagogik und der beruflichen Weiterbildung aber auch zur Schul- und allgemein der Organisationsentwicklung schwer, mit der ständig aufgesetzten „pädagogischen Brille“ zu arbeiten. Gleichwohl ist damit eine durch den Zwang der Drittmittelwerbung forcierte Tendenz verbunden, den pädagogischen Subjektbezug zu vernachlässigen oder nur noch in legitimatorischer Absicht zu beschwören. Ein Diskurs über die damit verbundenen Folgen über das „Selbstverständnis“ und die damit verbundene Identität der Disziplin findet jedoch nicht statt (vgl. auch GONON/ REINISCH/ SCHÜTTE 2009).

Demgegenüber ist der Diskurs über den Objektbereich der Disziplin ein „Dauerbrenner“. Einerseits findet die „Entgrenzung“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. REINISCH/ TRAMM 2004 und die zugehörigen Beiträge im 3. Heft des 100. Jahrgangs der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik) durch die Erschließung neuer Forschungsfelder quasi schleichend statt, andererseits steht die für die Disziplin zentrale Kategorie „Beruf“ seit der luziden Kritik von Anna SIEMSEN (1926) an der klassischen Berufsbildungstheorie immer wieder zur Disposition. Die Facetten der hierzu geführten Debatten sind in diesem Beitrag nicht nachzuzeichnen; festzuhalten bleibt jedoch, dass bei Aufgabe der Kategorie Beruf ein funktionales Äquivalent erforderlich wird. An Vorschlägen dazu – beispielsweise „Arbeit“ (vgl. dazu eine Vielzahl von Arbeiten von Ingrid LISOP; z.B. LISOP/ HUISINGA 2004) oder „Erwerb“ (vgl. KRAUS 2006) – mangelt es nicht. Gleichwohl scheint die scientific community nicht bereit zu sein, ihren Namen zu wechseln. Schließlich wären damit in ihrem Ausmaß nicht bestimmbare institutionelle Risiken verbunden.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass hinsichtlich der Bestimmung des Objektbereichs und des „pädagogischen Weltbildes“ innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Unsicherheiten und unterschiedliche, jedoch nur selten diskutierte Meinungen herrschen. Insofern herrscht Klärungsbedarf in dem Sinne, dass es nicht um die Beschneidung von Meinungsvielfalt sondern um die Offenlegung von Positionen geht. Institutionelle „Sprengkraft“ dürfte von einer solchen Debatte nicht ausgehen – im Gegenteil der Diskurs darüber, was es heute bedeuten kann, das Berufsbildungssystem auf der Basis eines pädagogischen Denkstils zu beobachten, dürfte für größere Klarheit sorgen und so die „Epistemische Gemeinschaft“ (WEINGART 2003, 127) der Berufs- und Wirtschaftspädagogen stärken.

### 3.3 Zu den Zielen der wissenschaftlichen Arbeit von Berufs- und Wirtschaftspädagogen

Die dritte hier anzusprechende Dimension des „Selbstverständnisses“ einer Wissenschaftsdisziplin ist die Frage danach, welche Vorstellungen Wissenschaftler darüber haben, was sie mit ihrer wissenschaftlichen Arbeit erreichen wollen. Aus der normativen Sicht der Wissenschaftsphilosophie fällt die Antwort darauf einfach aus: Wissenschaft ist die durch die Grundhaltung der Skepsis geprägte, durch Regeln geleitete Suche nach Wahrheit, die sich uneigennützig und unabhängig von politischen, ökonomischen und persönlichen Einflüssen zu vollziehen hat. In einer Vielzahl wissenschaftssoziologischer und -historischer Studien ist allerdings gezeigt worden, dass zwischen dieser Norm wissenschaftlichen Handelns und dem tatsächlichen Handeln von Wissenschaftlern ein tiefer Graben existiert (vgl. als Überblick WEINGART 2003, 15 ff. und 67-80). Das Handeln von Wissenschaftlern unterliegt vielfältigen Einflüssen und seinem jeweiligen Selbstkonzept; deren jeweilige Ausprägungsmerkmale bestimmen, wie nahe er dem wissenschaftsphilosophischen Ideal kommen kann und will. Insofern ist davon auszugehen, dass es auch unter Berufs- und Wirtschaftspädagogen höchst unterschiedliche Vorstellungen darüber gibt, welche Ziele sie mit ihrer wissenschaftlichen Arbeit verfolgen wollen. Daher kann davon ausgegangen werden, dass es unterschiedliche „Kulturen“ in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gibt.

So geht ROEDER (1990) davon aus, dass es zwei Kulturen in der Erziehungswissenschaft gibt, die sich durch „konträre Orientierungen auf Forschung und Theorie einerseits, praktische Aufgaben bzw. Praxisrelevanz andererseits“ (ebd., 656) voneinander unterscheiden.<sup>5</sup> BAUMERT/ ROEDER (1990, 109 ff.) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „praktisch-klinischen Orientierung“, die sie bei immerhin 82,8 % der von ihnen befragten Professoren der Erziehungswissenschaft als vorherrschende wissenschaftliche Orientierung identifizieren konnten. Die Autoren folgern daraus, dass „eine die Pädagogik tragende Grundüberzeugung die Idee einer praktischen Wissenschaft ist. Dem liegt die Vorstellung zugrunde, dass eigene pädagogische Erfahrungen die Forschung stimulieren und diese zu einer unmittelbaren Verbesserung pädagogischer Handlungsvollzüge führen“ (ebd., 112). Allerdings zwingt die Denkfigur, „Theorie einer Praxis“ zu sein oder sein zu wollen, die Disziplin zur permanenten Beschäftigung mit dem Praxisbezug bzw. der Praxisrelevanz pädagogischer Theoriebildung. Dabei kommt es dann – überspitzt formuliert – häufig zu Selbstzuschreibungen von Inkompetenz, Selbstzweifeln und Krisendiagnosen, weil der ersehnte Praxisbezug als mangelhaft diagnostiziert wird. Als Gründe dafür werden angeführt, dass entweder die „Theorie“ versagt habe oder das „Publikum“ im Sinne STICHWEHs (1996), also die in schulischen und außerschulischen Handlungsfeldern praktizierenden Pädagogen, die erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse nicht oder zumindest nicht ihrer Bedeutung als Praxis-

---

<sup>5</sup> Bereits in einer früheren Veröffentlichung in dieser Zeitschrift (vgl. REINISCH 2003) habe ich mich zustimmend auf diese Quelle bezogen. Tade TRAMM (2009) hat mir daraufhin jüngst vorgehalten, eine dichotome Denkweise zu vertreten. Zur Klarstellung sei hier betont, dass ich mit der Bezugnahme die analytische Absicht verfolgt habe, Differenzen möglichst präzise zu markieren. Mir ist sehr wohl bewusst, dass intentionales Denken von Wissenschaftlern häufig aus einem Amalgam zwischen „Erkenntnisgewinnung“ und „Praxisrelevanz“ besteht.

anleitung entsprechend zur Kenntnis nehmen. Hierfür liefert die in der Erziehungswissenschaft intensiv betriebene Wissenschaftsverwendungsforschung eine Vielzahl von Beispielen (vgl. HEID/ HARTEIS 2005; KÖNIG/ ZEDLER 1989 und für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik: EULER 1996, 2000). Ob sich in diesen erziehungswissenschaftlichen Diskursen – positiv gedacht – eine besondere Fähigkeit und Neigung der Erziehungswissenschaftler zur Selbstreflexion manifestiert oder – negativ gedacht – ein starker Hang zur Selbstkasteiung durch Leugnung der eigenen Leistungsfähigkeit, ist eine spannende, letztlich aber seriös nicht zu beantwortende Frage. Dies gilt auch für die dritte Möglichkeit, dass eine den Erziehungswissenschaftlern fehlende „Kompetenzdarstellungskompetenz“ im Sinne PFADENHAUERS (2003) hierin ihren Ausdruck findet.

Trotz der mit dem „Praxisbezug“ verbundenen Kalamitäten ist der Verzicht darauf selbstverständlich keine realistische Option und angesichts der relativ schmalen personellen Basis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kommt auch die Aufteilung in einen „theoretischen“ und „klinischen“ Zweig, wie er in der Medizin vorgenommen wird, nicht in Betracht. Zudem hält wohl nahezu jede, wenn nicht gar jede scientific community dieses Spannungsverhältnis aus, ohne daran zu zerbrechen. Dies gilt auch für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Angesichts der Steuerung des wissenschaftlichen Gratifikationssystems mittels Reputation gilt es jedoch die Entwicklung des Verhältnisses zwischen praktischer und theoretischer Orientierung in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung sorgfältig zu beobachten, um die Gefahr zu bannen, dass der Disziplin das Unterbieten wissenschaftlicher Standards vorgehalten wird.

### **3.4 Zur Sozialisation der Berufs- und Wirtschaftspädagogen**

Wenige Blicke in das „Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 2003) genügen, um zu dem Ergebnis zu gelangen, dass darin ein außerordentlich breiter Wissenskanon festgeschrieben ist. Dieser würde – wenn er tatsächlich vollständig und auf hohem akademischem Niveau im Studium zu absolvieren ist – den Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einiges abverlangen. Dies gilt umgekehrt auch für die Seite der Lehrenden, die ja nicht selten als einziger Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an einer Universität (bzw. baden-württembergischen Pädagogischen Hochschule) tätig sind. Ein breites in der Lehre abzudeckendes Feld und die Existenz als „einsamer“ Professor fördern nicht gerade die Spezialisierung, machen sie jedoch auch nicht unmöglich. Bedenkt man jedoch, dass Spezialisierung nach der im Wissenschaftssystem herrschenden Logik der aussichtsreichste Weg zur Erlangung von Reputation ist, sollte die scientific community zu einer aktiven Professionalisierungsstrategie übergehen, indem mit Hinweis auf die Breite und der Relevanz des Forschungsfeldes und der Lehraufgaben Doppelt- oder Dreifachbesetzungen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Professuren gefordert werden. Dies würde auch einen erheblichen

Beitrag dazu leisten, dass die notwendige „kritische Masse“ für die Beantragung von Graduiertenschulen und DFG-Schwerpunktprogrammen entsteht.<sup>6</sup>

Die Breite des für erforderlich gehaltenen Lehrkanons ist außerdem ein Faktor, der die Entwicklung des „disziplinären Blicks“ bei den Studierenden behindert, denn dessen Schulung macht eine eingehende und vertiefte geistige Auseinandersetzung mit den grundlegenden Konzepten, Begriffen und Absichten der Disziplin erforderlich – oder mit anderen Worten: die geistige Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Beruf und Bildung, auch in ideengeschichtlicher Hinsicht, muss wieder einen bedeutsameren Raum im Studium einnehmen. Allerdings ist dies, womit ein zweiter Faktor, der die Entwicklung des „disziplinären Blicks“ behindert, angesprochen wird, in Zeiten der Bachelor- und Masterstudiengänge und der KMK-Standards für die Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung (vgl. KMK 2004) kein leichtes Unterfangen. Die dort sichtbar werdende Geringschätzung der Bedeutung der geistigen Auseinandersetzung mit den Grundlagen der eigenen Disziplin für die Entwicklung des beruflichen Könnens und des Berufsethos von Lehrkräften ist kaum mehr zu überbieten. Es ist die genuine Aufgabe der scientific community und der einzelnen Hochschullehrer dieser Verflachung entgegen zu wirken. Als dritter Faktor ist anzuführen, dass Studierende des Lehramts mit mindestens zwei, in der Regel jedoch drei unterschiedlichen disziplinären Sichtweisen der Welt konfrontiert werden. Dies wird insbesondere dann problematisch, wenn sie auf gleichlautende Begriffe stoßen, die aber von den einzelnen Disziplinen inhaltlich unterschiedlich gefüllt werden. Welche Verwirrung dabei in den Köpfen der Studierenden entstehen kann, wird wohl schon jeder Lehrende der Disziplin erlebt haben. Dies verweist wiederum auf die herausragende Bedeutung, die einer sorgfältigen und intensiven Bearbeitung der begrifflichen und konzeptionellen disziplinären Grundlagen im Studium für die Entwicklung des „disziplinären Blicks“ zuzumessen ist. Allerdings wird dafür die der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zugebilligte Studienzeit kaum ausreichen; es dürfte daher an der Zeit sein, dass die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf der Basis des Kerncurriculums ein „Aufbaucurriculum“ für das Studium ihrer Doktoranden entwickelt.

### **3.5 Zur Außenlegitimität der Berufs- und Wirtschaftspädagogik**

Von leichten, gleichwohl schmerzlichen Rückschlägen an einigen Standorten einmal abgesehen wächst die Zahl der der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zugeordneten Professuren langsam aber stetig. Von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen gibt es in Deutschland keinen Diplom-, Bachelor-, Master- und Lehramtsstudiengang, der auf eine pädagogische Tätigkeit im beruflichen Bildungswesen vorbereitet, in dem die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht curricular verankert ist und durch entsprechend qualifiziertes Personal betreut wird. Die gesellschaftliche Relevanz des beruflichen Bildungswesens wird in der Öffentlichkeit und im politischen Raum hoch eingeschätzt. Dies gilt auch für die Berufsbildungsforschung, die – trotz des Rückschlags im Bereich der BLK-Modellversuchsforschung – in steigendem Maße alimentiert wird. An den dadurch verfügbaren Ressourcen partizipiert die Berufs- und Wirt-

---

<sup>6</sup> Das Beispiel der Universität Paderborn zeigt, dass eine derartige Strategie durchaus von Erfolg gekrönt sein kann.

schaftspädagogik in einem hohen Maße. – Zumindest diese drei Faktoren sprechen dafür, dass es um die Außenlegitimität der Disziplin nicht schlecht bestellt ist.

Gleichwohl sind Gefährdungen nicht zu übersehen. Seit Jahren verlassen nicht hinreichend viele examinierte Berufs- und Wirtschaftspädagogen die Universitäten, um den Bedarf der Bundesländer an Lehrkräften für das berufliche Schulwesen auch nur annähernd zu decken. Die aus der Sicht der Kultusverwaltungen der Länder durchaus erfolgreichen Programme für Seiten- und Direkteinsteiger könnten dazu führen, dass im politischen Raum der Eindruck entsteht es ginge ebenso gut, aber kostengünstiger auch ohne ein berufs- und wirtschaftspädagogisches Studium des Berufsschullehrernachwuchses. Zwar ist – wie ein Blick in die Geschichte der Berufsschullehrerausbildung zeigt – die Existenz von Seiten- und Direkteinsteigern ein nahezu auf Dauer gestelltes Phänomen, welches gleichwohl nicht zur Verdrängung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aus dem Studium und zum Abbau der entsprechenden Studiengänge geführt hat, aber die Prolongation von der Vergangenheit auf die Zukunft ist nun einmal nicht zulässig. Insofern besteht in diesem Punkt eine offene Flanke für die Sicherung der Außenlegitimität der Disziplin. Ein „Königsweg“ zur Schließung dieser Flanke ist jedoch nicht in Sicht.

Dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Sicherung ihrer Außenlegitimität und damit ihrer Ressourcenbasis zunehmend in den Sog von Politik und Wirtschaft gerät, ist ein Tatbestand, der für sämtliche Wissenschaften nicht erst seit heute gilt. Die Autonomie des Wissenschaftssystems war schon immer eine relative. Ob diese relative Autonomie heute stärker als früher gefährdet ist, werden erst Wissenschaftsforscher und -historiker späterer Generationen wirklich beantworten können. Insofern ist es müßig, diesen Aspekt zu beklagen. Zudem entscheidet letztlich jeder Wissenschaftler selbst, ob er sich auf die Felder Politikberatung und Auftragsforschung begeben will oder nicht. Solange die Ergebnisse kommuniziert werden und damit der wissenschaftlichen Kritik zugänglich sind, und dies ist in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Fall, bleibt die disziplinäre Binnenlegitimität und deren Reputation davon unberührt.

#### **4 Resümee: Zur Ambivalenz von Selbstverständnisdebatten**

Der wissenschaftssoziologisch inspirierte Blick auf die Berufs- und Wirtschaftspädagogik führt zu dem Befund, dass es einige Probleme im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gibt (z.B. geringe Kohärenz der scientific community, unterschiedliche Einschätzung der Relevanz des pädagogischen Subjektbezugs für die Forschung, zwei „Kulturen“, „Seiten- und Direkteinsteiger“). Diese sind aber nicht als dramatisch einzuschätzen. Insofern wird in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gegenwärtig „normale“ Wissenschaft betrieben, denn es gibt weder Anzeichen für eine bevorstehende wissenschaftliche Revolution im Sinne KUHNs noch für Retardierungen im Zuge des Verlusts der Außen- und Binnenlegitimität. Allerdings gehört es auch zur „normalen“ Wissenschaft, dass sich die Angehörigen der entsprechenden Disziplin immer wieder selbst ihrer Grundlagen vergewissern, diese gegebenenfalls weiterentwickeln und dabei die Passfähigkeit disziplinfremder Konzepte, die in den

disziplinären Kanon integriert werden sollen, an Hand dieser Grundlagen prüfen. Dies geschieht in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht oder jedenfalls nicht in hinreichendem Maße.

Diese – hier geforderten – kontinuierlichen Bemühungen um die Vergewisserung der eigenen Grundlagen, also „Selbstverständnissedebatten“ in dem hier verstandenen Sinne, sind notwendiger Teil der wissenschaftlichen Arbeit im disziplinären Kontext. Wenn diese aber von Selbstzuschreibungen von Inkompetenz, Selbstzweifeln und Krisendiagnosen begleitet werden, dann signalisieren sie den die Disziplin beobachtenden Wissenschaftlern aus anderen Disziplinen und Beobachtern aus dem politischen und wirtschaftlichen Raum, dass die Disziplin selbst ihre Entwicklung als krisenhaft einstuft. Die damit verbundenen negativen Folgen für Reputation und Außenlegitimität der Disziplin liegen auf der Hand. Insofern ist es nicht nachvollziehbar, warum BANK (2007) ausgerechnet seine Antrittsvorlesung an der TU Chemnitz<sup>7</sup> als Epitaph der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kennzeichnet. Wie er selbst schreibt, ist das Verfassen einer Grabinschrift für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik „ein wenig voreilig“ (ebd., 319). Dem ist aus wissenschaftssoziologischer Sicht hinzuzufügen, dass dies nicht nur – wie BANK meint – ein wenig voreilig ist, sondern dass es für einen Nachruf auf die Berufs- und Wirtschaftspädagogik wirklich keinen ernsthaften Anlass gibt.

## Literatur

ACHTENHAGEN, F./ BECK, K. (1997): Welchen Standards sollte eine Ausbildung von Berufsschullehrern genügen? Ein Kommentar zu einer Jeremiade im Forum der ZBW 1997, 408–410. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 93. Jg., 535-538.

ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G. (1997): die gefährliche Selbstüberhöhung der Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 93.Jg., 408-410.

BANK, V. (2007): Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph einer Disziplinlosen. In: Wirtschaft und Erziehung 59. Jg., 319-330.

BAUMERT, J./ ROEDER, P. M. (1990): Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: ALISCH, L.-M./ BAUMERT, J./ BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. [Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28] Braunschweig: TU, 79-128.

BLANKERTZ, H. (1975): Bildungstheorie und Ökonomie. In: KUTSCHA, G. (Hrsg.): Ökonomie an Gymnasien – Ziele, Konflikte, Konstruktionen. München, 59-86.

CLARK, T. N. (1974): Die Stadien wissenschaftlicher Institutionalisierung. In: WEINGART, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie, Bd. II. Frankfurt am Main, 105-121.

DE SOLLA PRICE, D. (1971): Little Science, Big Science. Frankfurt a. M.

---

<sup>7</sup> Antrittsvorlesungen sind Instrumente zur Schaffung von Reputation und nicht zu deren Zerstörung – oder sollten es jedenfalls sein.



EULER, D. (1996): Denn sie tun nicht, was sie wissen. Über die (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 92. Jg., 350-365.

EULER, D. (2000): Über den Transfer wissenschaftlicher Theorien in die Berufsbildungspraxis. In: METZGER, C./ SEITZ, H./ EBERLE, F. (Hrsg.): Impulse für die Wirtschaftspädagogik. Zürich: SKV, 563-588.

FELT, U./ NOWOTNY, H./ TASCHWER, K. (1995): Wissenschaftsforschung. Frankfurt a. M., New York.

GONON, P./ REINISCH, H./ SCHÜTTE, F. (2009): Beruf und Bildung: Zur Ideengeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: NICKOLAUS, R./ PÄTZOLD, G./ REINISCH, H./ TRAMM, T. (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn (in Vorbereitung).

GUNTAU, M./ LAITKO, H. (1987): Entstehung und Wesen wissenschaftlicher Disziplinen. In: Diess. (Hrsg.): Der Ursprung der modernen Wissenschaften. Berlin (DDR), 17-89.

GUNTAU, M./ LAITKO, H. (1987a): Einleitung. In: Diess. (Hrsg.): Der Ursprung der modernen Wissenschaften. Berlin (DDR), 9-16.

HEID, H./ LEMPERT, W./ ZABECK, J. (Hrsg.) (1980): Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung. [Beiheft 1 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik] Wiesbaden.

HEID, H./ HARTEIS, C. (Hrsg.) (2005): Verwertbarkeit: ein Qualitätskriterium (erziehungs)wissenschaftliches Wissens? Wiesbaden.

HUBER, L. (1975): Das Problem der Sozialisation von Wissenschaftlern – Ein Beitrag der Hochschuldidaktik zur Wissenschaftsforschung. In: WEINGART, P. (Hrsg.): Wissenschaftsforschung. Frankfurt a. M., 58-90.

HUISINGA, R./ LISOP, I. (1999): Wirtschaftspädagogik. München.

KMK (= ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004).

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“. Oldenburg.

KÖNIG, E./ ZEDLER, P. (Hrsg.) (1989): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim.

KUHN, T. S. (1962): The Structure of Scientific Revolutions. Chicago (deutsch: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. M. 1973).

KRAUS, K. (2006): Vom Beruf zur Employability. Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden.

LENK, F. (2008): Die Gewerbelehrerbildung an der Universität Jena – Ein Studiengang in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Diplomarbeit angefertigt am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

LEPSIUS, R. M. (1973): Gesellschaftsanalyse und Sinngewang. In: ALBRECHT, G./ DAHEIM, H./ SACK, F. (Hrsg.): Soziologie: Sprache, Bezug zur Praxis, Verhältnis zu anderen Wissenschaften. Opladen, 105-116.

LISOP, I./ HUISINGA, R. (2004): Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung – Kompetenz – Professionalität. Frankfurt a. M.

PFADENHAUER, M. (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen.

PLEISS, U. (1973): Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik. Die wirtschaftspädagogische Disziplinenbildung an deutschsprachigen wissenschaftlichen Hochschulen. Göttingen.

PORTELE, G./ HUBER, L. (1995): Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In: HUBER, L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. [Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10] Stuttgart, Dresden, 92-113.

REINISCH, H. (2003): Zu einigen curriculumtheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes – Überlegungen anlässlich der Beiträge von CLEMENT, KREMER, SLOANE und TRAMM in *bwp@* Ausgabe 4. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe4/reinisch\\_bwpat4.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe4/reinisch_bwpat4.pdf) (10-08-2009).

REINISCH, H./ TRAMM, T. (2004): Entgrenzung der beruflichen Bildung – „Bildung über die Lebenszeit“ als Herausforderung und Perspektive der Praxis, Politik und Theorie beruflicher Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Jg., 329-335.

REINISCH, H. (2006): Zur Entwicklung der Wirtschaftspädagogik bis 1945 [Jenaer Arbeiten zur Wirtschaftspädagogik, Reihe A, Heft 36] Jena.

ROEDER, P. M. (1990): Erziehungswissenschaften. Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36. Jg., 651-670.

SANDFUCHS, U. (1978): Universitäre Lehrerausbildung in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Eine historisch-systematische Untersuchung am Beispiel der Lehrerausbildung an der Technischen Hochschule Braunschweig (1918-1940). Bad Heilbrunn/Obb.

SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. O. O (Jena).

SIEMSEN, A. (1926): Beruf und Erziehung. Berlin.

SOMMER, K.-H. (1992): Schulische Berufs- und Wirtschaftspädagogen unter quantitativen und qualitativem Aspekt. In: BONZ, B./ SOMMER, K.-H./ WEBER, G. (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen – Lehrermangel und Lehrerbildung. [Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 15] Esslingen, 14-72.

STICHWEH, R. (1984): Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740 – 1890. Frankfurt a. M.

STICHWEH, R. (1993): Wissenschaftliche Disziplinen: Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. In: SCHRIEWER, J./ KEINER, E./ CHARLE, C. (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Frankfurt a. M. u. a. O., 235-250.

STICHWEH, R. (1994): Differenzierung der Wissenschaft. In: Ders.: Wissenschaft, Universität, Professionen. Frankfurt a. M., 15-51.

STICHWEH, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: COMBE, A./ HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M., 49-69.

STRATMANN, K. (1979): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: GROOTHOFF, H.-H. (Hrsg.): Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik (Differentielle Pädagogik). [Erziehungswissenschaftliches Handbuch, hrsgg. von ELLWEIN, T. u. a., Bd. V, Teil 2] Königstein (Taunus), 285-337.

TRAMM, T. (2009): Vom geduldigen Bohren dicker Bretter – Antworten und Überlegungen eines „beglückten“ Kollegen zum Praxisbezug der Wirtschaftspädagogik. In: DIETRICH, A./ FROMMBERGER, D./ KLUSMEYER, J. (Hrsg.): Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Online in *bwp@* Profil 2: [http://www.bwpat.de/profil2/tramm\\_profil2.pdf](http://www.bwpat.de/profil2/tramm_profil2.pdf) (10-08-2009).

WEINGART, P. (2003): Wissenschaftssoziologie. Bielefeld.

WHITLEY, R. (1984): The Intellectual and Social Organization of Sciences. Oxford [zitiert nach WEINGART (2003)].

## **Zitieren dieses Beitrages**

---

REINISCH, H. (2009): Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Anmerkungen aus wissenschaftssoziologisch inspirierter Sicht. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1-17. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch\\_bwpat16.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch_bwpat16.pdf) (10-10-2009).

## Der Autor:

---



### **Prof. Dr. HOLGER REINISCH**

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Friedrich-Schiller-Universität  
Jena

Carl-Zeiß-Str. 3, 07743 Jena

E-mail: [h.reinisch \(at\) wiwi.uni-jena.de](mailto:h.reinisch@wiwi.uni-jena.de)

Homepage: [http://www.uni-jena.de/H\\_Reinisch.html](http://www.uni-jena.de/H_Reinisch.html)