

Profil 11:

Lern- und Forschungsräume im Wandel –
Perspektiven der Wirtschafts- und
Berufspädagogik

Digitale Festschrift für
ANNETTE OSTENDORF



Bernd GÖSSLING & Heike WELTE

(Universität Innsbruck)

**Forschend zur Professionalität – Herausforderungen und
Gestaltungsoptionen für forschendes Lehren und Lernen im
Studium der Wirtschaftspädagogik**

Online unter:

https://www.bwpat.de/profil11_ostendorf/goessling_welte_profil11.pdf

in

bwp@ Profil 11 | März 2025

**Lern- und Forschungsräume im Wandel –
Perspektiven der Wirtschafts- und Berufspädagogik**

Hrsg. v. **Heike Welte, Michael Thoma, Hannes Hautz & Bernd
Gössling**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2025



www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

BERND GÖSSLING & HEIKE WELTE

(Universität Innsbruck)

Forschend zur Professionalität – Herausforderungen und Gestaltungsoptionen für forschendes Lehren und Lernen im Studium der Wirtschaftspädagogik

Abstract

Ein Universitätsstudium der Wirtschaftspädagogik soll forschungsorientiert sein und die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz fördern. Wir widmen uns diesem Thema aus professionstheoretischer und didaktischer Perspektive. Dafür ziehen wir vier mögliche Elemente für die Gestaltung von Bildungssettings heran: Artikulation und Reflexion, komplexe Problemstellungen, Authentizität und Situietheit sowie die schrittweise Übernahme von Verantwortung. Diese Gestaltungsoptionen beziehen wir anschließend spezifisch auf das Konzept forschendes Lehren und Lernen und untersuchen auf dieser Grundlage drei Lernräume aus dem Innsbrucker Studium der Wirtschaftspädagogik. Dabei wird deutlich, dass Studierende trotz des didaktischen Potenzials forschenden Lehrens und Lernens mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind. Sie müssen wissenschaftliches Wissen auf praktische Probleme anwenden, mit Unschärfen und Komplexität praktischer Felder umgehen, stehen in Gefahr, die subjektive Praxisperspektive von Praxisakteur:innen zu sehr zu betonen, und sind gefordert, individuelle Lernziele in manchmal dysfunktionalen Gruppen zu erreichen. In der Gesamtschau wird deutlich, dass die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz in einem forschungsorientierten Studium selbst zum Gegenstand wirtschaftspädagogischer Forschung und Lehre werden kann.

From research to professional expertise – challenges and design options for research-oriented teaching and learning in business education

A university degree in Business Education is research-oriented and facilitates the development of professional competence. We address this topic from the perspective of professional theory and didactics. For this purpose, we draw on four possible design elements: articulation and reflection, definition of complex problems, authenticity and situatedness, as well as gradual adoption of responsibility. We then relate these design options to the concept of research-oriented teaching and learning. On this basis, we explore three learning spaces from the Business Education study program in Innsbruck to discuss challenges and educational design options. Our analysis reveals that students face similar challenges. They have to apply scientific knowledge to practical problems, deal with the vagueness and complexity in practical fields, are in danger of overemphasizing the subjective perspective of practitioners and are required to achieve individual learning goals in sometimes dysfunctional groups. Overall, our analysis shows that the development of professional competence in a research-oriented degree program itself turns into a subject for research and teaching in business education.

Schlüsselwörter: *Forschendes Lernen, Forschungsorientierung, Hochschuldidaktik, Lehrprofessionalität, Professionalisierung*

1 Problemstellung

Professionelle Handlungskompetenz durch forschendes Lernen und Lehren zu fördern, ist ein Grundanliegen im Studium der Wirtschaftspädagogik (Buschfeld et al., 2010; Kremer et al., 2022; Schlicht, 2013; Stock & Slepcevic-Zach, 2018). Insbesondere innerhalb hochschuldidaktischer Diskussionen wird dieses Thema breit aufgegriffen (z. B. Euler, 2005; Gerholz & Goller, 2021).

Auch Annette Ostendorf setzt in ihren Forschungsarbeiten und bei der Entwicklung hochschuldidaktischer Innovationen immer wieder auf einen forschungsorientierten Zugang für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz. Es geht ihr dabei um „forschend-entdeckendes Lernen in dem Sinne, dass eigenständige Recherchen und Ideengenerierung zur Lösung von Praxisproblemen angeregt“ (Ostendorf & Meyer, 2024, S. 10) werden und teilweise auch „in einen unmittelbaren Forschungskontext eingebettet“ (Ostendorf & Meyer, 2024, S. 11) sind. In dem Sparkling Science Projekt „Pearl“ spricht sie Schüler:innen als „Co-Forschende“ für ihre Lernerfahrungen im Praktikum an (Ostendorf, 2018, S. 1). Im Rahmen von Arbeiten zu heterodoxen didaktischen Prinzipien nimmt sie Bezug zu einer „research-discovery attitude“ (Ostendorf & Thoma, 2022, S. 36), die Studierende benötigen, wenn sie durch die Arbeit an „research questions“ (Ostendorf & Thoma, 2022, S. 44) kritisches Denken entwickeln wollen.

Bezüge zu Professionalität und beruflicher Handlungskompetenz zeigen sich nicht nur in den Forschungsarbeiten von Annette Ostendorf, sondern auch bei ihrer didaktischen Arbeit an der Umsetzung verschiedener Studiengängen und vor allem in der Ausbildung von Wirtschaftspädagog:innen. Im Mittelpunkt stehen (Aus-)Bildungskonzeptionen, in denen berufliches Handeln bewusst in der didaktischen Gestaltung von Lehr-Lernsettings vorgesehen ist, damit Handlungen auf kognitiver und realer Ebene stattfinden können und greifbar/verstehbar werden. Ein zentrales Element ist dabei eine angeleitete und kritisch-reflexive Bearbeitung und Begleitung der Praxis.

Mit unserem Beitrag greifen wir forschendes Lehren und Lernen im Studium der Wirtschaftspädagogik als eine Möglichkeit zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz auf. Im zweiten Kapitel erläutern wir unsere professionstheoretischen Grundlagen und gehen anschließend auf das Konzept forschendes Lehren und Lernen ein. An drei Beispielen aus dem Innsbrucker Masterstudium Wirtschaftspädagogik zeigen wir, wie diese Überlegungen in Bildungsettings umgesetzt werden. Auf Grundlage unserer eigenen lehrbegleitenden Forschung und praktischen Erfahrungen aus diesen Lehrveranstaltungen diskutieren wir abschließend typische Herausforderungen bei der Umsetzung von Forschungsorientierung und enden mit einem Ausblick auf Gestaltungsoptionen für forschendes Lehren und Lernen im Studium der Wirtschaftspädagogik.

2 Wirtschaftspädagogische Professionalität

Wirtschaftspädagog:innen gelten in funktionaler und professionspolitischer Hinsicht als recht stark professionalisiert. Professionalisierungsbedarfe, auf die auch das Studium ausgerichtet ist,

ergeben sich insbesondere auf der Ebene des pädagogischen Handelns. Das hat mit den komplexen Anforderungen zu tun, die wirtschaftspädagogische Handlungsfelder kennzeichnen, also mit Handlungsproblemen, für die es keine technokratischen Lösungen im Sinne von statischen Handlungsanweisungen gibt, sondern die situatives Fallverstehen und problemadäquate Theorieanwendung erfordern (Oevermann, 1996).

Konkret zeigt sich die Komplexität pädagogischen Handelns in der Vorbereitung, Inszenierung und Durchführung von Unterricht als Kern der Berufsaufgabe von Lehrenden. Die Gleichzeitigkeit, in der Lehrer:innen im Unterricht unter stetiger Beobachtung der Lernenden und in einem straffen Zeitkorsett agieren, dabei unterschiedlichste Rollen, Aufgaben, Ziele erfüllen (sollen), setzt sie unter (ständigen) Handlungsdruck. Zusätzlich sind Lehrende damit konfrontiert, eine Entwicklung vorwegzunehmen, auf die Bildung antizipativ reagieren soll, die aber durch Bildung gleichzeitig selbst gestaltet wird. Diese Herausforderungen verdeutlichen die professionsinhärenten Spezifika des Lehrberufs, die Unsicherheit, Ungewissheit und Offenheit, in der dieses Handeln stattfindet und dadurch nur z. T. steuer- und standardisierbar ist (Wildt, 1996; Helsper, 2001; Baumert & Kunter, 2006). Professionelle berufliche Handlungskompetenz richtet sich an diesem Berufsprofil aus und kann damit als das Zusammenspiel von

- „spezifischem, erfahrungsgesättigtem, deklarativen und prozeduralen Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können);
- professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen;
- motivationalen Orientierungen sowie
- metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481)

verstanden werden.

Ein Wirtschaftspädagogikstudium, das auf die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz gerichtet ist, ermöglicht daher mit der Aneignung von Theorie auch (eigenverantwortliches) berufliches Handeln (Praxis), um eine Vergegenständlichung von Handlungen auf kognitiver und realer Ebene zu ermöglichen. Damit kann der Prozess von der Handlung zum Wissen und vom Wissen zur Handlung immer wieder bewusst durchlaufen werden. Es wird eine angeleitete Bearbeitung der Praxis unterstützt, die zum Wissensaufbau beiträgt und eine Verbindung von Wissen und Können – als Kernelement von Professionalität – schafft (Schön, 1983; Altrichter, 2000). Annette Ostendorf formuliert in diesem Zusammenhang: „Der Prozess des Kompetenzerwerbs wird ... als individueller berufsbiografischer Entwicklungsprozess über die gesamte berufliche Lebensspanne gesehen, der eine curriculare Gestaltung im Sinne eines Wechselspiels aus Reflexion und Systematisierung mit entwicklungsförderlicher Sequenzierung und adäquaten Entwicklungsaufgaben verlangt ...“ (Ostendorf et al., 2018b, S. 309).

2.1 Konnektivität: Lernortübergreifende Entwicklung professioneller Kompetenz

In dieses Professionsverständnis fügt sich das Konzept der Konnektivität ein, in dem es um arbeitsplatznahes Lernen und die Integration von Praxisphasen in verschiedenen Formen der

Berufsbildung geht (Tynjälä, 2010; Sappa & Aprea, 2014). Annette Ostendorf hat dies in ihren Forschungsarbeiten und ihrer Lehre immer wieder aufgegriffen (z. B. Hautz & Ostendorf, 2020; Ostendorf, 2014). Zielsetzung von Konnektivität ist die Integration und Transformation von theoretischem und Praxis-/Alltagswissen im Kontext von Bildung und Arbeit (Griffiths & Guile, 2003, S. 59) durch metakognitives Wissen für Selbstregulation und Reflexion (Tynjälä, 2010, S. 19–20), um professionelle Kompetenz zu entwickeln. Konnektivität kann auf unterschiedlichen Ebenen des Handelns als Verbindung zwischen verschiedenen Lernsituationen und -orten als auch Wissensformen betrachtet werden (u. a. Ostendorf et al., 2018a, S. 29). Drei Grundannahmen sind zentral (Tynjälä, 2010, S. 12):

- Die Entwicklung beruflicher Expertise erfordert eine Integration unterschiedlicher Formen des Wissens.
- Im Mittelpunkt stehen Rekontextualisierungsprozesse.
- Konnektivität führt zu Transformationen – interpretiert als neue Ebene des Handelns – sowohl bei den Lernenden als auch auf organisatorisch-systemischer Ebene.

Lernen ist in diesem Verständnis ein sozio-kulturell bestimmtes Phänomen und erfordert die Berücksichtigung von interagierenden sozio-kulturellen Kontexten (Ostendorf, 2014, S. 20). Durch einen wechselseitigen und interaktiven Prozess („theorising practice and particularising theory“) entsteht Wissen. Zentral dabei sind das Verstehen und Verwenden von Theoriewissen, das Agieren in unterschiedlichen Kontexten („boundary crossing“), das Verbinden des eigenen Wissens mit dem Wissen anderer Expert:innen und die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten, um Verantwortung im eigenen (beruflichen) Tun zu übernehmen (Tynjälä, 2010, S. 22–23). Zu den sogenannten „boundary crossing skills“ gehört insbesondere die Reflexion, um Erfahrungslernen am Arbeitsplatz mit formalem Lernen in Schulen und Universitäten zu verbinden. Dies gilt es didaktisch zu gestalten.

2.2 Didaktische Gestaltungselemente für verschiedene Bildungssettings

Reflexion bekommt als verbindende Instanz von Wissen und Können eine besondere Bedeutung (Tynjälä & Heikkinen, 2011, S. 16). „Auch eine noch so gute Teilhabe an einer sozialen Praxis führt nur dann zur Entwicklung von Kompetenzen, wenn die dort gemachten Erfahrungen hinreichend reflektiert werden. ... Erst durch eine Reflexion wird das Erfahrene ‚fluid‘ in dem Sinne, dass es aus der konkreten Situation gelöst wird und in anderen Kontexten rekontextualisiert werden kann.“ (Ostendorf et al., 2018a, S. 22-23) Aus einer permanenten Auseinandersetzung mit Rahmenbedingungen und einer stetigen Ich-Thematisierung, die den Abstand von sich selbst ermöglicht, soll Freiheit für verändertes Handeln bzw. mögliche Handlungsoptionen entstehen und so auch das Zusammenspiel von Wissen und Können immer wieder neu organisiert bzw. restrukturiert werden (Kolbe, 2004). Gerade wenn Betroffene mit Handlungsproblemen konfrontiert sind, ist die Fähigkeit, eigenes Handlungswissen zu verbalisieren, ein Zeichen professioneller Kompetenz.

Studien- und (Aus-)Bildungskonzeptionen sollen deshalb Handlungssituationen und -möglichkeiten bereitstellen und so eine situativ, fallspezifisch begleitete Bearbeitung realisieren. Damit

kann reflexives Potenzial wirksam werden (Helsper, 2001; Messner, 2001) und eine selbstkritische, konstruktive Auseinandersetzung sowohl mit den Anforderungen der beruflichen Praxis als auch mit der eigenen Person wird gefördert (Ostendorf et al., 2018b). Aus diesem Verständnis ergeben sich vier zentrale Gestaltungselemente für die didaktische Gestaltung von (Aus-)Bildungssettings zur Förderung von Professionalität (u. a. Baumgartner & Welte, 2001, S. 275–285; Welte et al., 2023, S. 126–130):

(1) Artikulation und Reflexion

Reflexionsfähigkeit ist an Diskursfähigkeit gebunden, da erst dadurch die Explikation von Wissen möglich wird und die Perspektiven beteiligter Dritter einbezogen werden können. Deshalb sind die Möglichkeiten zu Artikulation und Reflexion von Erfahrungen in allen Phasen des Lernprozesses von zentraler Bedeutung. Explikation fördert ein Bewusstwerden und gestattet so eine beabsichtigte Analyse und Reorganisation von Wissen. Es ermöglicht die Distanzierung vom unmittelbaren Handlungsfluss, wodurch die Betrachtung der Erfahrungen objektiviert wird. Das ermöglicht nicht nur den handelnden Personen Konsequenzen für zukünftige Handlungssituationen abzuleiten, sondern auch die Weitergabe an und Prüfung dieses Wissens durch andere (z. B. Dimai & Welte, 2007).

(2) Generieren von komplexen Problemen in unscharfen Ausgangssituationen

Ein bestimmtes Problem-Setting stellt einen Bedingungsteil für Wissenserwerb und Wissensanwendung dar. Lernanlässe sollen Gelegenheiten schaffen, in unscharfen, nicht bis ins Detail ausformulierten Situationen zu handeln und sich mit diesen Handlungen auseinanderzusetzen. Ein wesentliches Element ist dabei das Generieren von komplexen Problemen durch die oder gemeinsam mit den Lernenden. Das selbständige Erkennen, Gestalten, Formulieren und die Vorläufigkeit des Problems sowie die Betroffenheit der eigenen Person schaffen den empathischen Bezug zur Aufgabenstellung. Da erste gesetzte Handlungen zur Lösung des Problems nicht unbedingt zum Erfolg führen, muss die erste Problemdefinition basierend auf diesen Erfahrungen überdacht und weiterentwickelt werden. Das ist eine Voraussetzung für das Wirksamwerden allgemeinen Wissens (Schön, 1983).

(3) Authentizität und Situiertheit der Problemstellung

Lernanlässe sollen so gestaltet sein, dass Lernende individuell bedeutsame, authentische und in der jeweiligen Berufspraxis verankerte Erfahrungen machen können. Sie beziehen sich auf realistische, berufspraktische Anwendungskontexte und machen so die Komplexität und Vernetzung von unterschiedlichen Faktoren erlebbar. Die Relevanz und Bedeutsamkeit wird für die eigene Berufspraxis hergestellt, Wissen wird in einem konkreten Verwendungs- und Verwertungszusammenhang angeeignet. Die Anwendbarkeit von theoretischem Wissen wird in praktischen Problemstellungen kritisch geprüft und reflektiert, wobei die Konfrontation von ‚unvollständiger‘ Theorie mit ‚unvollständiger‘ Praxis wichtige Lernpotenziale enthält. Im Mittelpunkt der Reflexionsprozesse stehen die praktischen, durch Handeln erworbenen Erfahrungen der Lernenden sowie deren Aufarbeitung (Chaiklin & Lave, 1993).

(4) Schrittweise Übernahme von Verantwortung

Lernprozesse sind in einen sozialen Kontext eingebettet und ermöglichen eine ‚legitimierte periphere Partizipation‘ an der jeweiligen Community. Die Auseinandersetzung mit anderen Akteur:innen ist zentrales Element des Lernprozesses. Aufgrund der unterschiedlichen und wechselnden Rollen, Perspektiven und Positionierungen in einer Community entsteht eine periphere, aber aktive Teilhabe an der Gemeinschaft, die verantwortungsvoll und gleichzeitig entlastend ist. Durch gezielt stützende Maßnahmen (‚scaffolding‘) und langsames Zurückziehen der Lehrenden übernehmen Lernende schrittweise nicht nur Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess, sondern auch zunehmend für die Folgen ihrer praktischen Handlungen (Lave & Wenger, 1991).

3 Professionalität durch forschendes Lehren und Lernen entwickeln

Eine Möglichkeit zur Förderung professioneller beruflicher Handlungskompetenz besteht im forschenden Lehren und Lernen. Wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt, geht es bei der Professionalisierung auch darum, verschiedene Wissensarten zu integrieren, Praxiserfahrungen zu reflektieren, Wissensaufbau zu fördern und eine Verbindung zwischen Wissen und Handeln zu schaffen. Ziel ist es, in pädagogischen Situationen professionell Handeln zu können. Forschendem Lehren und Lernen kann hier eine besondere Bedeutung zukommen, weil Praxiswissen durch Forschung kritisierbar und hinterfragbar wird, während sich wissenschaftliches Wissen zumindest punktuell im beruflichen Handeln bewähren kann (Schneider & Wildt, 2009, S. 59-63).

Im Zentrum von forschendem Lernen und Lehren steht die Partizipation von Studierenden an Forschung (Bundesassistentenkonferenz, 1970; Euler, 2005; Reinmann, 2016). Dieses Konzept ist jedoch anspruchsvoll und wird daher auch als „idealtypisch“ angesehen (Huber, 2004, S. 32). Die Frage ist, in welcher Weise diese Forschungspartizipation bereits im Studium gestaltet werden kann. Häufig geschieht dies in Anlehnung an etablierte Prozessmodelle für sozialwissenschaftliche Forschung (Huber, 2009, S. 11; Wildt, 2009, S. 5). Diese umfassen Forschungsschritte wie:

- (1) Auswahl eines Untersuchungsfeldes und Definition von Begriffen
- (2) Formulierung von Forschungsfragen und Erschließung einer Forschungsmethode
- (3) methodengeleitete Datenerhebung im Feld und Datenauswertung
- (4) Anwendung der Ergebnisse im Praxisfeld

Die didaktische Gestaltungsaufgabe wird dann darin gesehen, zu entscheiden, welche und wie viele dieser Schritte in der Hochschullehre berücksichtigt werden und in welchem Ausmaß die Studierenden diese Forschungsschritte angeleitet bzw. selbständig ausführen sollen. Allerdings steckt bereits in der Bestimmung und Gliederung der Forschungsschritte eine implizite Präferenz für ein bestimmtes Forschungsverständnis. In diesem Fall könnte man von einer distanziert-empirischen Forschung sprechen, die sich von dialogischen oder intervenierenden Forschungsstilen abgrenzen lässt (Sloane & Gössling, 2014, S. 136–141; Sloane, 2005, S. 337). Wie forschendes Lehren und Lernen konkret umgesetzt wird, hängt insbesondere auch vom

vertretenen Wissenschaftsverständnis ab (Buschfeld et al., 2010, S. 69–70). Es macht Sinn, sich damit auseinanderzusetzen, weil Studien auch Probleme mit forschendem Lehren und Lernen aufzeigen. Es ist beispielsweise fraglich, ob sich durch eher lineare forschende Lernaktivitäten allgemeine Handlungskompetenzen, die dem oben genannten Professionalisierungsanspruch entsprechen, fördern lassen. Einfache Vorstellungen über den Transfer von Lernergebnissen aus einem Forschungskontext in einen anderen Handlungskontext werden durch Studien stark in Frage gestellt (Weinert, 1998, S. 28). Feindt & Broszio (2008) finden in einer weiteren Studie Hinweise dafür, dass Studierende sich beim forschenden Lernen mehr auf die Forschungsmethode konzentrieren als auf die Forschungsinhalte. Auch das könnte sich als Limitation forschungsorientierter Lehr- und Lernansätze für die Förderung von Professionalität erweisen.

Für eine wirtschaftspädagogische Ausbildung bietet es sich unserer Auffassung nach an, forschendes Lehren und Lernen für verschiedene Forschungszugänge und Wissenschaftsverständnisse zu öffnen. Da die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz insbesondere die Reflexion eigener Praxiserfahrungen voraussetzt, sollten auch praxisnahe Forschungsansätze bis hin zu Design-based Research (DBR Collective, 2003; Euler, 2014; Grunau & Gössling, 2023) und Aktionsforschung (Altrichter, 2003) berücksichtigt werden. Diese Ansätze lassen sich zu intervenierenden und dialogischen Forschungsstilen zählen. In diesen Forschungsansätzen werden Akteur:innen aus der Praxis zu Co-Forschenden. Die Umsetzung von Lösungen bzw. Designs, in deren Entwicklung auch wissenschaftliches Wissen eingeflossen ist, erfolgt in iterativen Design- und Re-Design Zyklen, sodass die Implementierungsprobleme bei der Anwendung von wissenschaftlichem Wissen in das Zentrum des Forschungsvorhabens gerückt werden. Der Prozess der Entwicklung von praktischen Lösungsansätzen wird zugleich für die Generierung theoretischer Erkenntnisse genutzt, wodurch sich u. a. Forschungsfragen zum Design von Innovationen und zu den Bedingungen der Implementierung beantworten lassen. Erfahrungen und Reflexionen sind hier also Teil des Forschungsprozesses.

Es wird sich zeigen, dass die im nächsten Kapitel aufgearbeiteten Lernräume sich in dieses breite Verständnis von forschenden Lehren und Lernen einordnen lassen.

4 Lernräume für forschendes Lehren und Lernen: Drei Beispiele aus dem Innsbrucker Masterstudium Wirtschaftspädagogik

Im Folgenden werden drei spezifische Lernräume der Ausbildung von Wirtschaftspädagog:innen beschrieben (www1). Annette Ostendorf hat einen wesentlichen Anteil an der Konzeption und Umsetzung dieser Lernräume. Wir beziehen sie auf die erläuterten Gestaltungselemente und verstehen sie als Umsetzungsvarianten des forschenden Lehrens und Lernens. Durch eine fokussierte und schrittweise angeleitete, forschungsorientierte Bearbeitung komplexer Problemstellungen soll eine distanzierte, auf Explikation und Verstehen ausgerichtete Auseinandersetzung mit Handlungs- und Routinewissen sowie ein wesentlicher Beitrag zur professionorientierten Kompetenzentwicklung erreicht werden.

Wirtschaftspädagogik konkret erlebt

Das Pflichtmodul Einführung in die Wirtschaftspädagogik ist im ersten Semester zu absolvieren und besteht aus zwei Lehrveranstaltungen. Eine davon ist die Übung Wirtschaftspädagogik konkret erlebt, deren Ziel es ist, dass Studierende das berufliche Spektrum wirtschaftspädagogischer Praxis- und Forschungsfelder, die damit verbundenen beruflichen Rollen (wie z. B. Wissensvermittler:in, Berater:in, Coach, Moderator:in, Prüfer:in, Erzieher:in, Lernprozessbegleiter:in, Teamkolleg:in, Führungskraft), konkreten Aufgabenstellungen und notwendigen Kompetenzen erforschen. Verbunden ist die Lehrveranstaltung mit einer Vorlesungsübung in der die Studierenden wesentliche Fachinhalte über Wirtschaftspädagogik als Wissenschafts- und (Aus)Bildungsdisziplin erfahren, um unterschiedliche theoretische Perspektiven kritisch differenzieren und im Hinblick auf ihre eigene Positionierung beurteilen zu können.

In der Übung suchen sich die Studierenden, angeleitet durch die Lehrveranstaltungsleitung, ein Berufsfeld, das sie interessiert und in Teams konkret erforschen. Sie können sich damit an ihren eigenen Interessen orientieren und authentische, praktische Berufssettings erleben. Zur Erforschung entwickeln sie ein kleines Projekt- und Erhebungskonzept zu dem sie interessierenden Feld (wie z. B. welche Informationen interessieren uns; welche Instrumente werden eingesetzt, um zu diesen Informationen zu kommen; wie erfolgt die Auswertung, die Darstellung der Daten, u. ä.), wodurch sie gefordert sind, eine für sie vorerst komplexe und unübersichtliche Problemstellung zu strukturieren und in bearbeitbare, konkrete Schritte umzusetzen. Sie suchen sich Absolvent:innen der Wirtschaftspädagogik, die in dem gewählten Feld tätig sind, und führen ihr Erkundungsprojekt durch (z. B. Gespräche mit dieser Person, Beobachtungen in dem Unternehmen, u. ä.). Die Aufarbeitung der erhobenen Daten erfolgt über eine Posterpräsentation, in der die wesentlichen Inhalte aus der Erkundung, ergänzt mit den Inhalten aus der zweiten Lehrveranstaltung des Moduls, (theoriegeleitet) dargestellt werden. Die Poster werden präsentiert, in der Diskussion mit den Studienkolleg:innen kritisch reflektiert und mit deren Erfahrungen ergänzt.

Wirtschaftspädagogische Forschungskompetenzen

Im Mittelpunkt dieses Pflichtmoduls steht die Förderung wissenschaftlicher Kompetenz der Studierenden und damit auch ihre Vorbereitung auf die Masterarbeit. Studierende sollen sich mit methodologischen und methodischen Zugängen der wirtschaftspädagogischen Forschung auseinandersetzen und die Kompetenz entwickeln, Forschungsarbeiten kritisch einzuordnen, eigenständige Forschungsprojekte zu konzipieren und dabei wissenschaftsethische Standards zu berücksichtigen. Sie absolvieren dieses Modul meist im dritten Semester und verfügen damit schon über eine gewisse Fach- und Methodenkompetenz.

Im Mittelpunkt der Lehrveranstaltungen steht die aktive Beteiligung und Einbindung der Studierenden in ein konkretes Forschungsprojekt, um so den Forschungsprozess von der Entwicklung einer Forschungsfrage über die Umsetzung in ein Forschungsdesign, dessen praktische Umsetzung bis hin zur Präsentation und kritischen Diskussion der Ergebnisse in einer Fachcommunity und mit den Verantwortlichen des Forschungsprojekts erleben zu können. Diese

Einbindung stellt für die Studierenden einerseits angesichts der nicht genau definierten Aufgaben- und Fragestellung eine immense Herausforderung und Unsicherheit dar. Andererseits ergibt sich für sie durch den Bezug zu einem konkreten Projekt ein authentisches, mit der beruflichen Praxis in Verbindung stehendes Setting, das für sie mit hoher Eigenverantwortung und weitreichenden Gestaltungsmöglichkeiten verknüpft ist. Die Lehrveranstaltungsleitung begleitet und coacht im Seminar vor allem den Forschungsprozess und vermittelt in der Vorlesung die zentralen fachlich relevanten Inhalte des Projekts.

Die Auftraggeber:innen für die Forschungsprojekte können von außen kommen (z. B. eine Bildungsinstitution, ein Unternehmen) oder die Studierenden werden in ein Forschungsprojekt der wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen eingebunden (z. B. Erforschung des Betriebspraktikums). Zielsetzung ist es, dass die Studierenden zu Mitforschenden werden, die einzelnen Forschungsschritte reale Hintergründe haben und sie kontinuierlich Verantwortlichkeiten übernehmen. Sie entwickeln in Teams basierend auf dem durch das konkrete Projekt vorgegebenen Thema ihre eigene Teil-Forschungsfrage und methodischen Instrumente, führen die Erhebungen durch, analysieren und interpretieren die Daten. Aufgabe ist es auch, die Teilprojekte am Ende zusammenzuführen. Vor allem die Präsentation und Diskussion der Ergebnisse vor und mit den Auftraggeber:innen hat für die Studierenden eine besondere Relevanz, da hier die eigene Verantwortung für die Ergebnisse deutlich wird. Gerade auch die Rückmeldungen der Auftraggeber:innen zeigen den Studierenden die Relevanz ihres Tuns auf. Zusätzlich sind kontextspezifische Reflexionsanlässe und Diskussionen mit den Studienkolleg:innen zu den gemachten Erfahrungen in die begleitende Lehrveranstaltung eingebaut, um auch so die Erweiterung des Wissens durch Artikulation und Reflexion zu fördern.

Wirtschaftspädagogisches Handeln in der digitalisierten Ökonomie

Das Masterstudium Wirtschaftspädagogik in Innsbruck umfasst einen Wahlbereich, für den Module mit wechselnden inhaltlichen Schwerpunkten angeboten werden. Im Sommersemester 2023 wurde das Modul „Wirtschaftspädagogisches Handeln in der digitalisierten Ökonomie“ mit dem Vertiefungsthema digitale Lernortkooperation durchgeführt. Ziel dabei war es, didaktische Innovationen für den Einsatz digitaler Technik bei der Kooperation von Schule und Betrieb zu entwickeln. In der Vorlesung wurde die digitale Transformation in der Arbeitswelt und in der Schule aufgegriffen, um aktuelle Kompetenzanforderungen für das Arbeiten und Lernen zu diskutieren. Es zeigte sich, dass wichtige Kompetenzen nicht nur an einem Lernort allein entwickelt werden können, sondern dass eine Zusammenarbeit notwendig ist. Da in der Praxis eine Lernortkooperation auf Ebene der Inhalte und Didaktik kaum stattfindet, gilt es sich neue Ansätze zu erschließen. Diese Herausforderungen in wirtschaftspädagogischen Handlungsfeldern zu gestalten, war dann zentraler Gegenstand im Seminar.

Der Forschungsstil entsprach dem im vorigen Kapitel erwähnten dialogischen Ansatz des Design-based Research. Auf dieser Grundlage wurde die Methodik des Innovationssprints und des „Design Thinkings“ eingeführt. Mit dieser Methodik entstanden in studentischen Gruppenarbeiten Lösungen für eine digitale Lernortkooperation. Die Studierenden erlebten selbst die Arbeitsweise, den Flow und die besondere Stimmung bei einem „Hackathon“, einem kollaborativen Arbeitsformat, in dem in beschränkter Zeit und mit hoher Intensität

umsetzbare Lösungen für Probleme entwickelt werden. Wichtig sind hier „New Work“-Elemente, wie hohe Selbstbestimmung, Motivation durch Sinnstiftung und eine Arbeitsumgebung zum Wohlfühlen. Die Erfahrungen wurden dieser Arbeitskultur entsprechend auch informell bei „Peers & Beers“ ausgewertet. Die im Innovationssprint entstandenen Lösungsansätze wurden anschließend im Rahmen einer Abschlussveranstaltung vorgestellt, zu der auch Personen aus Unternehmen und Bildungsinstitutionen eingeladen waren. Am Ende wurde der Innovationssprint reflektiert, das Feedback aus der Praxis hinsichtlich der Bedingungen für eine Implementierung aufgegriffen und nochmals besprochen sowie die Einsatzmöglichkeiten der selbsterlebten Methode Innovationssprint für verschiedene Handlungsfelder diskutiert.

5 Herausforderungen und Gestaltungsoptionen für das forschende Lehren und Lernen

Auf Grundlage eigener (anekdotischer) Lehrerfahrungen beschreiben wir in diesem Kapitel zentrale Herausforderungen und kritische Punkte für die Umsetzung forschenden Lehrens und Lernens in der Berufsbildung mit besonderem Fokus auf das Masterstudium Wirtschaftspädagogik (u. a. Gössling, 2021; Welte, 2008; Welte et al., 2023). Es handelt sich nicht um eine systematische Erhebung. Unser Anliegen ist eine kritisch-reflexive Diskussion von Gestaltungsoptionen für Forschungsorientierung als Lehr- und Lernansatz.

Oft fällt es Studierenden schwer, *neu erworbenes wissenschaftliches Wissen für die Lösung praktischer Probleme anzuwenden*. Die Übertragung einer theoretischen Einsicht auf ein praktisches Problem ist selten direkt möglich. Das hängt einmal damit zusammen, dass universitäres Wissen entlang von Disziplinen organisiert ist, während praktische Probleme einen interdisziplinären Zugang erfordern. Unsere Erfahrung zeigen, dass sich diese Herausforderungen auch bei wirtschaftspädagogischen Aufgabenstellungen zeigen, wenngleich die Wirtschaftspädagogik selbst als ein interdisziplinäres Fach angesehen werden kann. Ein weiterer Grund ergibt sich aus der Form, in der wissenschaftliches Wissen vorliegt. Manche Formen wissenschaftlichen Wissens treffen Aussagen, die nur mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit auf die tatsächlichen Gegebenheiten in einem praktischen Feld zutreffen (probabilistische Aussagen). Dadurch stellt sich die Frage, was in einer bestimmten (praktischen) Situation mit welcher Wahrscheinlichkeit überhaupt stimmt bzw. anwendbar ist. Andere Aussagen gelten nur unter genau vorgegebenen Randbedingungen, die in praktischen Zusammenhängen jedoch nicht immer gegeben und manchmal auch nicht vollständig erfassbar sind. Notwendig sind also Wissenstransformationen, um zumindest näherungsweise zu (innovativen) Lösungen zu kommen. Das erfordert eine große Durchdringungstiefe des wissenschaftlichen Wissens, um dieses anschließend dynamisch weiterzuentwickeln und anzupassen. Eine Schlussfolgerung lautet deshalb, ausreichend Raum für vertieftes Lernen von wissenschaftlichem Wissen zu ermöglichen. Nur dadurch entsteht Sicherheit über den Korridor von Anwendungssituationen, für welche das Wissen gültig ist, wie es mit weiteren Wissensbeständen kombiniert werden kann und worin seine Grenzen bei einer praktischen Problemlösung bestehen.

Herausforderungen ergeben sich auch aus den *Unschärfen und der Komplexität*, die typisch sind für *Problemstellungen aus der Praxis*. Basierend auf ihren schulischen Vorerfahrungen erwarten Studierende häufig auch im Studium Aufgaben mit klaren und eindeutigen Lösungen. Die Konfrontation mit komplexen Aufgaben löst Unsicherheiten aus, denen viele versuchen auszuweichen, indem sie die Formulierung vermeintlich eindeutigerer Aufgabenstellungen einfordern. Bei der Gestaltung von forschendem Lehren und Lernen kommt es jedoch auch darauf an, komplexe Aufgaben zu bearbeiten, die geeignet sind, professionelle Handlungskompetenz einzusetzen und zu entwickeln. Professionalität aufzubauen bedeutet schließlich auch, Handlungsfähigkeit für uneindeutige Probleme zu entwickeln, die sich rein technologischen und statischen Lösungsansätzen entziehen. In Lehrveranstaltungen hat es sich für uns bewährt, beispielsweise Äußerungen von Studierenden zu präferierten Aufgabentypen selbst zum Thema zu machen und vor dem Hintergrund der Studienziele und/oder den Ansprüchen an die Entwicklung einer Lehrpersönlichkeit zu reflektieren – also auf einer Meta-Ebene mit den Studierenden zu kommunizieren.

Eine vermeintlich naheliegende *Form der Unterstützung* stellt eine weitere besondere Herausforderung dar. Damit sind Informationen und Antworten gemeint, die sich Studierende im Praxisfeld selbst erschließen. Auf der Suche nach Sicherheit, Klarheit und schnellen Lösungen interpretieren Studierende die Perspektive von Akteur:innen und Expert:innen aus dem (betrieblichen, schulischen ...) Feld häufig als „Wahrheit“. Eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Sichtweisen kommt dann zu kurz, oft auch weil der Eindruck besteht, dass keine Zeit dafür zur Verfügung steht. Gerade beim Einstieg in ein forschendes Lernen fehlt ein Hinterfragen von Antworten der Praktiker:innen aus unterschiedlichen (theoretischen) Perspektiven und eine Berücksichtigung der Situiertheit von Problemstellungen und Standpunkten. Bei der Studiengestaltung ist es deshalb wichtig, wirtschaftspädagogisches Theorieangebot nicht als bloßes Faktenwissen einzuführen, sondern als Denkraum, den sich Studierende für fundierte Analysen, Reflexionen und Beurteilungen von Problemlösungen erschließen können. Nur so wird Theorie zur Grundlage für den Aufbau von Urteilsfähigkeit, Problemlösungskompetenz und Professionalität. Wichtig ist es, die dazu notwendigen Reflexionsprozesse zu begleiten, was sehr aufwendig sein kann. Neue Möglichkeiten ergeben sich inzwischen aus KI-Assistentinnen, die zu Trainingspartnerinnen für Studierenden werden können. Technische Dialogsysteme bieten neue Möglichkeiten, die Transformation und Integration von praktischen Erfahrungen und wissenschaftlichem Fachwissen zu unterstützen (siehe auch Gerholz et al., i. E.).

Herausfordernd für Studierende ist darüber hinaus, dass sie einerseits *individuelle Lernziele* erreichen sollen, andererseits die Entwicklung dieser Lernziele überwiegend in Form von *Gruppen-/Teamarbeiten* stattfinden soll. Gruppenarbeiten können motivierend sein und einen Rahmen bieten, in dem sich die studentischen Gruppenmitglieder bei den auftretenden hohen Anforderungen unterstützen und gegenseitig Sicherheit geben. Gruppen im Studium funktionieren jedoch selten optimal (Gössling, 2020; 2021). Typisch sind gruppenspezifische Phänomene, wie Trittbrettfahrer:innen, aber auch Kommunikations- und Abstimmungsprobleme, die sich demotivierend und frustrierend auswirken, manchmal sogar zu persönlichen Angriffen und Verletzungen führen können. Für die Gestaltung von forschendem Lehren und Lernen ist es

wichtig, auch die Entwicklung von Sozial-, Kommunikations- und Teamkompetenz zu fördern, die es zur Bewältigung dieser Probleme, die sich auch im beruflichen Alltag zeigen, braucht und die sich nicht „von allein“ entwickeln (Gössling, 2020).

Besondere Chancen hat forschendes Lernen, wenn es unmittelbar auf *Handlungszusammenhänge aus der Praxis* bezogen ist. Das kann sehr motivierend wirken, weil solche Situationen als authentisch und persönlich relevant erlebt werden, vor allem durch das Interesse der beteiligten Akteur:innen an den erarbeiteten Lösungen der Studierenden und der Relevanz der Ergebnisse für das praktische Feld. Dennoch ergeben sich auch hier Herausforderungen, da Studierende häufig eine *Verpflichtung* verspüren, solche externen Anspruchsgruppen zufrieden zu stellen. Das kann nicht nur zu Druck und Belastung führen, sondern auch dazu, dass Reflexionsprozesse zurückgestellt werden, oberflächlich sind oder gar nicht stattfinden. Mit einem forschenden Zugang kann eine vertiefte Reflexion der Erfahrungen auch im Nachhinein eröffnet werden. Dafür ist es notwendig, ein Dokumentations- und Erhebungsinstrumentarium im Bildungssetting vorzusehen, mit dem komplexe Situationen erfasst und festgehalten werden können, damit sie einer nachträglichen, tieferen forschenden Bearbeitung zugänglich gemacht werden können. Bei der Gestaltung kommt es also darauf an, auch Distanzierungsmöglichkeiten von dem unmittelbaren Feedback der Praxisakteur:innen zu schaffen und häufig wahrgenommenen Erfolgsdruck zu relativieren.

6 Fazit

Die Diskussion von Herausforderungen und Gestaltungsoptionen mit Blick auf die drei beispielhaften Lernräume zeigt, dass forschendes Lehren und Lernen großes Potenzial für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz hat. Die Umsetzung forschungsorientierter Didaktikkonzeptionen erfordert selbst professionelles Handeln. Es gibt eben nicht nur eine statische Variante der Umsetzung. Professionalität in Forschung und Lehre kann daher zu einer Wegbereiterin für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz auch bei Studierenden werden.

Forschungsorientierte Lehre umzusetzen, verlangt, sich immer wieder auf Veränderungen einzulassen und auch selbst Veränderungen anzustoßen. Notwendig sind also didaktische Innovationen, eine Offenheit für neue Entwicklungen und Inhalte sowie für heterogene Zielgruppen.

Für uns ist Annette Ostendorf eine Person, die ihren Zugang dazu gefunden hat. Mit unglaublicher Geschwindigkeit greift sie didaktische Innovationen aus dem breiten Feld der Berufsbildung auf und setzt sie auf Bachelor-, Master- und PhD-Ebene um. Mit von außen betrachtet scheinbar großer Leichtigkeit arbeitet sie auch zum Beispiel in Lehrveranstaltungen, die als interdisziplinäre Kompetenzen für Studierende aller Studienrichtungen angeboten werden, mit sehr heterogenen Gruppen von Studierenden. Da stellt sich die Frage, wie macht sie das eigentlich? Was treibt sie an? Hier wollen wir zitieren, was wir sie auch nach Jahrzehnten als Professorin und Hochschullehrerin immer wieder sagen hören:

„Ich mag Lehre. Lehre macht mir Spaß!“

Literatur

- Altrichter, H. (2000). Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In H.G. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 201–221). Studienverlag.
- Altrichter, H. (2003). Forschende Lehrerbildung. Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 55–70). Klinkhardt.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumgartner, P. & Welte, H. (2001). Lernen lehren – Lehren lernen: Beispiel Studienrichtung Wirtschaftspädagogik. In J. Meixner & K. Müller (Hrsg.), *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht* (S. 273–294). Luchterhand.
- Bundesassistentenkonferenz – BAK (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse des Ausschusses für Hochschuldidaktik*. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Universitätsverlag Webler.
- Buschfeld, D., Dilger, B. & Lilienthal, J. (2010). Forschungsorientiertes Lehren und Lernen in wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor- Studiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZfHE)*, 5(2), 63–86. doi: <https://doi.org/10.3217/zfhe-5-02/05>
- Chaiklin, S. & Lave, J. (Hrsg.) (1993). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge University Press.
- DBR (Design Based Research) Collective (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001>
- Dimai, B. & Welte, H. (2007). Das Lerntagebuch als Instrument zur Förderung von Reflexionskompetenz. *wissenplus. Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung. Sonderheft 10: Wipäd in Österreich*, 5-06/07, 47–53.
- Euler, D. (2005). Forschendes Lernen. In S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute* (S. 253–272). Campus-Verlag.
- Euler, D. (2014). Design Research – a paradigm under development. In D. Euler & P.F.E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research. 27. Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)* (S. 14–44). Steiner.
- Feindt, A. & Broszio, A. (2008). Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung – Exemplarische Rekonstruktion eines Arbeitsbogens studentischer Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9(1), Art. 55.
- Gerholz, K.-H. & Goller, M. (2021). Theorie-Praxis-Verzahnung in der Wirtschaftspädagogik: Potenziale und Grenzen des Lernortes Praxis. In C. Caruso, C. Harteis & A. Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung* (S. 393–419). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8_22

Gerholz, K.-H., Gössling, B. & Slepcevic-Zach, P. (i. E.). Theorie und Praxis revisited. Lernortkooperation für Service Learning-Module in der Wirtschaftspädagogik mit künstlicher Intelligenz gestalten.

Gössling, B. (2020). Nur die „Illusion guter Zusammenarbeit“? Zur Initiierung und Begleitung studentischer Gruppenarbeiten. *die hochschullehre*, 6/2020, 181–200.
<https://doi.org/10.3278/HSL2011W>

Gössling, B. (2021). Funktionieren mit Problemen: Gruppenarbeiten im Online-Studium. In D. Daniel, T. Emmler & J. Fuge (Hrsg.), *Die große Lehre im virtuellen Raum – The Empty Space* (S. 189–208). wbv.

Griffiths, T. & Guile, D. (2003). A connective model of learning: The implication for work process knowledge. *European Education Research Journal*, 2(1), 56–73.
<https://doi.org/10.2304/eej.2003.2.1.10>

Grunau, J. & Gössling, B. (2023). Wissenschaft-Praxis-Kooperation in designbasierten Forschungsprojekten – Pragmatische Ansätze zum Umgang mit einem Ideal. In H.-H. Kremer, H. Ertl & P.F.E. Sloane. (Hrsg.), *Wissenschaft trifft Praxis. Designbasierte Forschung in der beruflichen Bildung* (S. 120–139). Barbara Budrich.

Hautz, H. & Ostendorf, A. (2020). Konnektivität im Betriebspraktikum als empirisches Phänomen und Ansatzpunkt einer Praktikumsdidaktik. In C. Aprea, V. Sappa & R. Tenberg (Hrsg.), *Konnektivität und lernortintegrierte Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*. 29. Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) (S. 113–137). Steiner.

Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *journal für lehrerInnenbildung*, 1(3), 7–15.

Huber, L. (2004). Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 13(2), 29–49. <https://doi.org/10.25656/01:16475>

Huber, L. (2009). Warum forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Helmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (2. Aufl., S. 9–35). Universitätsverlag Webler.

Kremer, H.-H., Schmid, L. & Rüsing, P. (2022). Open Access als Perspektive für Forschendes Lernen in berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengängen. In H. Ertl & B. Rödel (Hrsg.), *Offene Zusammenhänge. Open Access in der Berufsbildungsforschung* (S. 177–186). Barbara Budrich.

Kolbe, F. U. (2004). Verhältnis von Wissen und Handeln. In S. Blömke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 206–231). Klinkhardt.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimated peripheral participation*. Cambridge.

Messner, R. (2001). Szenarien zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 1(2), 10–19.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.

Ostendorf, A. (2014). Konnektivität im österreichischen Berufsbildungssystem. *wissen-plus. Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung*. Sonderausgabe Wissenschaft, 05-2013/14, 18–22.

Ostendorf, A. (2018). Der Erkundungsauftrag im Rahmen einer konnektivitätsorientierten Praktikumsdidaktik. *bwp@ Spezial AT-1: Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik – Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress*, 1–13.

Ostendorf, A., Dimai, B., Ehrlich, C. & Hautz, H. (2018a). *Den Lernraum Betriebspraktikum gemeinsam öffnen. Anspruch und Werkzeuge einer konnektivitätsorientierten Praktikumsdidaktik*. iup.

Ostendorf, A., Riebenbauer, E., Stock, M. & Welte, H. (2018b). Konzepte und Entwicklungsmöglichkeiten der Begleitung schulischer Praxisphasen für angehende Lehrende. In J. Schlicht & U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik* (S. 307–326). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18548-0_16

Ostendorf, A. & Meyer, P. (2024). Design Thinking in der hochschulischen Lehre – Charakteristika, Anwendungsbeispiele und didaktische Diskussion. *bwp@ Spezial AT-6: Beiträge zum 17. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress*, 1–21.

Ostendorf, A. & Thoma, M. (2022). Demands and design principles of a “heterodox” didactics for promoting critical thinking in higher education. *Higher Education*, 84(1), 33–50. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00752-1>

Reinmann, G. (2016). Gestaltung akademischer Lehre: semantische Klärungen und theoretische Impulse zwischen Problem- und Forschungsorientierung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZfHE)*, 11(5), 225–244. <https://doi.org/10.3217/zfhe-11-05/13>

Sappa, V. & Aprea, C. (2014). Conceptions of Connectivity: How Swiss Teachers, Trainers and Apprentices Perceive Vocational Learning and Teaching Across Different Learning Sites. *Vocational Learning*, 7(3), 263–287. <https://doi.org/10.1007/s12186-014-9115-y>

Schlicht, J. (2013). Forschendes Lernen im Studium: Ein Ansatz zur Verknüpfung von Forschungs-, Lehr- und Lernprozessen. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 165–176). Barbara Budrich.

Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 53–69). Universitätsverlag Weblar.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>

Sloane, P.F.E. & Gössling, B. (2014). Modellversuchsforschung reloaded. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110(1), 133–151. <https://doi.org/10.25162/zbw-2014-0007>

Sloane, P.F.E. (2005). Wissenschaftliche Begleitforschung. Zur wissenschaftlichen Arbeit in Modellversuchen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101(3), 321–348.

Stock, M. & Slepcevic-Zach, P. (2018). Forschendes Lehren und Lernen in der Wirtschaftspädagogik – reloaded. *bwp@ Spezial AT-1: Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik*, September 2018, 1–23.

Tynjälä, P. (2010). Connectivity and Transformation in Work-Related Learning – Theoretical Foundations. In M.-L. Stenström & P. Tynjälä (Hrsg.), *Towards Integration of Work and Learning. Strategies for Connectivity and Transformation* (S. 11–37). Springer.

Tynjälä, P. & Heikkinen, H. (2011). Beginning teachers‘ transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33.

<https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>

Weinert, F.E. (1998). Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In S. Matalik & D. Schade (Hrsg.), *Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung. Anforderungen, Ziele, Konzepte. Beiträge zum Projekt „Humanressourcen“* (S. 23–43). Nomos.

Welte, H. (2008). Modell einer reflexionsorientierten Ausbildung in wirtschaftspädagogischen Bildungskonzeptionen. In F. Gramlinger, P. Schlögl & M. Stock (Hrsg.), *bwp@ Spezial 3 – Österreich Spezial* (S. 1–13). https://www.bwpat.de/ATspezial/welte_atspezial.pdf

Welte, H., Mathies, R., Dimai, B. & Vötsch, M. (2023). Reflexionspotenzial in der Ausbildung von Berufsschullehrer*innen in Österreich. In R. Bauer, E. Süß-Stepancik & R. Petz (Hrsg.), *Perspektiven auf die Berufsbildung. Rück- und Ausblick* (Sonderband 5, S. 123–141). LitVerlag.

Wildt, J. (1996). Reflexive Lernprozesse. In D. Hänsel & L. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildung neu denken und gestalten* (S. 91–107). Beltz.

Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 20(2), 4–7. <https://doi.org/10.17877/DE290R-8583>

Zitieren dieses Beitrags (27.03.2025)

Gössling, B. & Welte, H. (2025). Forschend zur Professionalität – Herausforderungen und Gestaltungsoptionen für forschendes Lehren und Lernen im Studium der Wirtschaftspädagogik. In H. Welte, M. Thoma, H. Hautz & B. Gössling (Hrsg.), *bwp@ Profil 11: Lern- und Forschungsräume im Wandel – Perspektiven der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Digitales Festschrift für Annette Ostendorf zum 60. Geburtstag* (S. 1–17).

https://www.bwpat.de/profil11_ostendorf/goessling_welte_profil11.pdf

Die Autor:innen



Univ.-Prof. Dr. BERND GÖSSLING

Universität Innsbruck
Institut für Organisation und Lernen (Bereich: Wirtschaftspädagogik)

Universitätsstraße 15, 6020 Innsbruck

bernd.goessling@uibk.ac.at

https://www.uibk.ac.at/de/iol/wipaed/team/bernd_goessling

<https://innvet.org>



Ass. Prof. Dr. HEIKE WELTE

Universität Innsbruck
Institut für Organisation und Lernen (Bereich: Wirtschaftspädagogik)

Universitätsstraße 15, 6020 Innsbruck

heike.welte@uibk.ac.at

https://www.uibk.ac.at/de/iol/wipaed/team/heike_welte