

## Profil 6:

### Digitale Festschrift für **EVELINE WUTTKE**



## Annette OSTENDORF

(Universität Innsbruck)

### Fachliches Innovieren in der digitalen Transformation als Herausforderung für die kaufmännische Berufsbildungspraxis und die Lehrer/innenbildungsforschung

Online unter:

[https://www.bwpat.de/profil6\\_wuttke/ostendorf\\_profil6.pdf](https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/ostendorf_profil6.pdf)

in

**bwp@ Profil 6** | September 2020

### Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung

Hrsg. v. Karin Heinrichs, Kristina Kögler & Christin Siegfried

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2020

**bwp@**

www.bwpat.de



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

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

## **Fachliches Innovieren in der digitalen Transformation als Herausforderung für die kaufmännische Berufsbildungspraxis und die Lehrer/innenbildungsforschung**

---

### **Abstract**

Die Digitalisierung der Wirtschaft hat erhebliche Auswirkungen auf die Lehrinhalte kaufmännischer Berufsbildung. Alle betriebswirtschaftlichen Funktionen werden hierdurch erheblich verändert. Dies reicht von Social-Media-Marketing und Online Handel, Produktion mittels Cyber-physischer Systeme, über digitale Zahlungssysteme, Fintechs und Kryptowährungen, digitalisierte Personalrekrutierungsprozesse, Führungsformen mittels People Analytics bis hin zu völlig neuen Funktionsweisen einer Plattformökonomie wie sie von Google & Co. betrieben wird. Für eine wirklich zeitnahe fachdidaktische Antwort im Hinblick auf eine zukunftsfähige Ausbildung des kaufmännischen Nachwuchses kommt es vor allem auch auf die Lehrkräfte des beruflichen Bildungswesens an. Lehrpläne, Berufsbilder und betriebswirtschaftliche Schulbücher haben hierfür einen viel zu langen Vorlauf. Selbst wenn es gelingt, diese schneller anzupassen, liegt dennoch letztlich die inhaltliche Verantwortung bei den Lehrkräften. Die zentrale Aufgabe des ‚fachlichen Innovierens‘ durch berufliche Lehrkräfte gerät hierdurch stärker in den Fokus. In diesem Beitrag wird genauer darauf eingegangen, was die Herausforderung eines fachlichen Innovierens ausmacht und welche Formen des Wissens hierbei von besonderer Bedeutung sind.

‚Fachliches Innovieren‘ ist jedoch nicht nur ein wichtiges Feld des Lehrer/innenhandelns, sondern fordert auch die Lehrer/innenbildungsforschung dazu auf, ihr Forschungsinteresse gerade auch auf diesen Aspekt zu lenken. Thematisiert wird, welche Herausforderungen dabei zu bewältigen sind und welche Perspektiverweiterungen in diesem Kontext sinnvoll vorzunehmen wären.

***Schlüsselwörter:** Fachliches Innovieren, Digitale Transformation, Fachbezogenes Wissen, betriebliches Praxiswissen, Lehrer/innenbildungsforschung*

### **1 Kaufmännischer Unterricht im Zeitalter der digitalen Transformation**

Die digitale Transformation beschreibt einen tiefgreifenden Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft, der insbesondere auch den kaufmännischen Unterricht erfasst. Durch neue technologische Möglichkeiten verändern sich Geschäftsmodelle und Formen der Wertschöpfung in einem Ausmaß, das als disruptiv beschrieben wird (Matzler et al. 2016). Hierdurch verändern sich Organisations- und Geschäftsmodelle, Unternehmensstrategien, Prozesse der Wertschöpfung (Zinn 2017, 166) und damit auch das betriebswirtschaftliche Wissen. Betriebswirtschaftliche Grundfunktionen wie Marketing, Produktion und Logistik, Personalmanagement oder Finanzierung sind dadurch einer starken Veränderungsdynamik ausgesetzt. Beispielhaft angeführt sei das Social-Media-Marketing (Appel et al. 2020), das herkömmliche Strategien des

Marketings revolutioniert. Über die langzyklische Überarbeitung von Lehrplänen oder Schulbüchern kann das veränderte betriebswirtschaftliche Wissen nicht zeitnah abgebildet werden. Das Wissen der kaufmännischen Betriebspraxis, das in Bezug auf und durch Digitalisierungsprozesse entsteht, wird zwar in den dualen Formen der beruflichen Erstausbildung über den betrieblichen Anteil unmittelbarer aufgenommen werden können, dies jedoch situationsspezifisch und ohne reflektierenden Filter bezüglich Berufsbildungsrelevanz und Nachhaltigkeit. Hierzu bedarf es einer fachtheoretischen Rahmung und Einordnung, die eher im Berufsschulunterricht oder im kaufmännischen Unterricht berufsbildender Vollzeitschulen erfolgen muss.

Dies ist für die kaufmännische Berufsbildung, die stets einem kontinuierlichen Wandel unterliegt, kein neues Phänomen. So heißt es auch in der aktuellen Fassung des Basiscurriculums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entsprechend: „Kennzeichnend für die berufliche Bildung ist die Auseinandersetzung mit dem dynamischen Wandel in der Berufswelt und deren komplexen institutionellen Systemen“ (Basiscurriculum 2014, 8).

Der Wandel stellt sich jedoch in seiner Dynamik und Intensität anders dar. Die Digitalisierung zentraler betriebswirtschaftlicher Funktionen transformiert das betriebswirtschaftliche Wissen *fundamental*. Es geht nicht nur um kleinere Anpassungen. Technische Berufsbildung ist tiefere inhaltliche Veränderungen durch technologische Umbrüche in der Vergangenheit von jeher stärker ausgesetzt, bei der kaufmännischen Berufsbildung ist dies in diesem Ausmaß neu. Betrachtet man z.B. betriebswirtschaftliche Schulbücher der letzten Jahrzehnte, so ist festzustellen, dass die Inhalte eher standardisiert und überdauernd angelegt sind. Innovationen beziehen sich vorwiegend auf die Art der Wissenspräsentation und methodische Aspekte. Dies wird für einen Teil des betriebswirtschaftlichen Grundlagenwissens auch weiterhin so bleiben, für einen anderen Teil wird es jedoch erhebliche inhaltliche Veränderungen geben müssen.

Dieses Phänomen des dynamischen Wandels der Lehrinhalte unterscheidet den berufsbildenden, hier spezifisch den kaufmännischen Unterricht von allgemeinbildendem Unterricht. Um es plakativ zu beschreiben: Der Satz des Pythagoras und die französische Grammatik ändern sich nicht durch künstliche Intelligenz und Algorithmen – die unterrichtsbezogenen Präsentations- und Arbeitsformen hingegen durch den Einsatz von digitalen Medien durchaus. Deshalb kann für die meisten allgemeinbildenden Fächer die Diskussion um die Bedeutung der Digitalisierung für den Unterricht tatsächlich eher auf mediendidaktische und methodische Aspekte verkürzt werden. Für die Berufsbildung reicht dies nicht aus. Hier geht es vor allem auch um die deutliche Veränderung von Lehrinhalten und wie damit umgegangen wird – es geht um *fachliches Innovieren*.

Aber auch die Zielebene der Berufsbildung ist deutlich herausgefordert, ist doch bildungstheoretisch genauer zu begründen, von welcher Art und Tiefe berufliche Bildung sein soll. Besonders deutlich sieht man das im Bereich Rechnungswesen oder im Hinblick auf den Finanzbereich, wenn z.B. zur Digitalisierung von Finanzprozessen ausgeführt wird: „Transaktionale Prozesse werden künftig nahezu vollständig digitalisiert und angesichts vernetzter Systeme sowie einheitlicher Datengrundlage erfordern sie bald kaum noch manuelle Eingriffe. Beispielfähig dafür sind Robots, die auch Rechnungen ohne Bestellbezug zuordnen. Auch Closing,

Reporting und Controlling werden verstärkt automatisiert“ (KPMG 2019, 16). Es ist zu klären, was dies für Ziele und Inhalte kaufmännischer Bildungsgänge bedeutet und welche Veränderungen dies für den Bildungsauftrag der entsprechenden Schulen und Ausbildungsgänge nach sich zieht. Berufsbildungstheoretische Fragen wie die nach dem Verhältnis von Universalisierung und Spezialisierung, von Bildung und Beruf sind neu zu stellen (Kutscha 2017, Ostendorf 2017).

Für die Lehrer/innenbildungsforschung ergeben sich somit im Kontext der digitalen Transformation einige interessante Forschungsfelder zur Inhalts- und Zieldimension kaufmännischer Bildung, speziell im Hinblick auf:

- die genauere Bestimmung der inhaltlichen Veränderungen im berufsbildungsrelevanten wirtschaftlichen Wissen
- die Erforschung des ‚fachlichen Innovierens‘ von Lehrkräften und
- die Diskussion berufsbildungstheoretischer Fragestellungen.

Nachfolgend wird das Phänomen ‚fachliches Innovieren‘ herausgegriffen und genauer hinsichtlich der sich daraus ergebenden Herausforderungen für kaufmännische Lehrkräfte und die Lehrer/innenbildungsforschung diskutiert.

## **2 Fachliches Innovieren als Herausforderung kaufmännischer Lehrkräfte**

Innovieren wird (neben Unterrichten, Erziehen, Beurteilen) als eine der vier grundlegenden Kompetenzbereiche von Lehrkräften betrachtet (KMK 2004). „Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe und entwickeln ihre Kompetenzen weiter“ (KMK 2004, 14). Auffallend ist allerdings in der präzisierenden Beschreibung dieser Lernaufgabe, dass sie sich vor allem auf evaluative Prozesse, die Bildungsforschung und organisationale Strukturen bezieht. Von fachlicher Wissens(weiter)entwicklung ist wenig zu erkennen. Der Bezug zum ‚Innovieren‘ bleibt in den Standards der KMK recht vage im Gegensatz zu den ursprünglichen Forderungen des Deutschen Bildungsrats, der betont, dass die Lehrkraft an neuen *Bildungsinhalten* und der Bestimmung von *Bildungszielen* teil hat und „(...) zum ersten und wichtigsten Träger fortschreitender Schul- und Bildungsreform wird“ (Deutscher Bildungsrat 1970 zit. nach Seitz 2008, 240). Wenngleich Seitz (2008, 240) kritisiert, dass der Deutsche Bildungsrat das Innovieren auf die unterrichtliche und curriculare Ebene fokussierte und damit der Schule als Organisation und der Schulentwicklung weniger Aufmerksamkeit schenkte, muss im Hinblick auf die digitale Transformation festgestellt werden, dass genau dies eine große Stärke in heutiger Zeit wäre. Benötigt wird ein ‚back to the roots‘ der Idee des Innovierens angesichts der massiven Änderungen des kaufmännischen Wissens durch die Digitalisierung der Prozesse der Wertschöpfung.

Insbesondere angesichts weitverbreiteter Rahmenlehrpläne, die nur Grobstrukturen vorgeben (z. B. für die Handelsakademie) und einen hohen Autonomiegrad zulassen, erscheint ein

wesentliches Element dieser Innovationsarbeit der beruflichen Lehrkräfte im Rahmen einer schulnahen Curriculumentwicklung (Sloane 2003) erfolgen zu müssen. Dabei lassen sich im Hinblick auf den Umgang mit den Herausforderungen der Digitalisierung bei beruflichen Lehrkräften unterschiedliche Zugänge identifizieren. In einer Befragung von deutschen Berufsschullehrkräften (Gössling/Hagemeier/Sloane 2019) zeigten sich zwei Typen von Lehrkräften: Diejenigen, die eher verharrende Abwehrtendenzen zeigten und solche, die sich sehr aktiv mit der Digitalisierung auseinandersetzten. Letztere wurden insbesondere durch teamförmige Routinen an den Schulen unterstützt.

Fachliches Innovieren umfasst die Weiterentwicklung des fachlichen Wissens und die fachdidaktische Umsetzung. Dies entspricht auch dem Auftrag an die Lehrkräfte wie er im österreichischen Schulunterrichtsgesetz (§17) oder in Lehrplänen festgehalten wird. So heißt es im aktuellen Lehrplan für die Handelsakademie:

*„Der Lehrplan ist als Rahmen zu sehen, der es ermöglicht, Neuerungen und Veränderungen in Wirtschaft, Technik, Gesellschaft, Kultur und Wissenschaft zu berücksichtigen und die einzelnen Lehrplaninhalte den schulspezifischen Zielsetzungen gemäß zu gewichten sowie auf regionale Besonderheiten und auf aktuelle Gegebenheiten einzugehen. Dies verlangt auch, dass die Lehrenden ihre fachlichen sowie methodischen Kenntnisse und Fähigkeiten stets weiter entwickeln. Aktuelles im Fachgebiet sowie der Stand der Forschung im pädagogischen Bereich sind dabei zu berücksichtigen.“ (HAK Lehrplan 2014, 4).*

Basis eines fachlichen Innovierens ist jedoch die eigene fachliche Wissensentwicklung der Lehrkräfte. Diese kann im Rahmen der Lehrer/innenfortbildung und angesichts der dynamischen Wissensentwicklung vor allem im Modus eines informellen selbstorganisierten Lernens stattfinden. Die Herausforderungen, vor denen kaufmännische Lehrkräfte hinsichtlich ihrer eigenen fachlichen Entwicklung im Kontext der digitalen Transformation stehen, sind beträchtlich. Dies gilt sowohl für den Zugang zu *wissenschaftlichem Wissen* als auch zur *kaufmännischen Praxis*.

Das *universitäre wissenschaftliche Wissen* der Wirtschaftswissenschaften ist dem Transformationsprozess selbst stark ausgesetzt. Lehrende an der Universität versuchen diesen über eigene Forschung und Rezeption neuester wissenschaftlicher Ergebnisse in die eigene universitäre Lehre zu integrieren. Sie sind es gewohnt in einem forschenden Habitus stets möglichst den ‚state of the art‘ ihres Forschungs- und Lehrbereichs zu erfassen. Die universitären Curricula bilden dies nicht oder nur unzureichend ab (vgl. auch Kamsker/Slepcevic-Zach 2020). Die Anbindung kaufmännischer Lehrender der Sekundarstufe an den Universitäten ist jedoch eher zufällig und institutionell nicht verankert, die Teilhabe am Wissen der universitären Betriebswirtschaftslehre entsprechend schwierig. Die Pädagogischen Hochschulen in Österreich, die die Ausbildung der Berufsschullehrkräfte tragen, können aufgrund der fehlenden fachlichen (hier wirtschaftswissenschaftlichen) Forschung nur sehr eingeschränkt den Fortschritt des universitären Fachwissens abbilden. Unterstützend könnten Arrangements wirken, die eine Vernetzung zwischen den berufsbildenden Schulen und den betriebswirtschaftlichen Fakultäten fördern, und zwar nicht nur unter Einbindung der wirtschaftspädagogischen Lehreinheiten,

sondern direkt mit betriebswirtschaftlichen Instituten oder entsprechenden Netzwerken (z.B. BAFIT, vgl. <https://www.uibk.ac.at/projects/bafit/>). Das forschungsnahes Lernen mit dem Fokus auf der Entwicklung einer forschenden Haltung und einer Reflexionsbereitschaft- und -fähigkeit (Stock et al. 2019, 556) wäre nicht nur auf die eigene Unterrichtspraxis zu richten, sondern auch auf die Entwicklung wirtschaftswissenschaftlichen Wissens. Reflexionsfähigkeit ist die Basis innovativen Arbeitsverhaltens (Messmann/Mulder 2015).

In Bezug auf die *kaufmännische Fachpraxis*, die durch die Digitalisierung starke Veränderungen erfährt und noch erfahren wird, wäre eine Stärkung der Vernetzung notwendig. Die Bedeutung der Vernetzung für innovatives Arbeitsverhalten ist auch für Berufsschullehrkräfte wissenschaftlich belegt (Messmann/Mulder/Palonen 2018). Die Frage wäre, ob dies nicht auch in eine systematischere und damit mehr institutionalisierte Form überführt werden könnte. Ein Beispiel wären regelmäßige Arbeitskreise und verpflichtende begleitete Exkursionen für Lehrkräfte zu Betrieben im Rahmen der Fortbildung. Obwohl die Erfassung der digitalen Transformation der Ökonomie durch Praxiserfahrung nur punktuell erfolgen kann, wäre dies gerade hier die reichhaltigste Quelle für ein Innovieren beruflicher Bildungsinhalte. Die Aufgabe für Lehrkräfte, dies zu nutzen, ist anspruchsvoll. Sie müsste flankiert und gerahmt werden durch die Bildungsadministration in Form von expliziten Freiräumen und die Schaffung von Gelegenheiten. Fachliches Innovieren und produktive schulnahe Curriculararbeit würden gerade hiervon profitieren.

Fachliches Innovieren durch Lehrkräfte benötigt ein fachliches Wissensfundament, auf das aufgebaut werden kann, Lernmotivation, Methodik, curriculare Spielräume und organisationale Offenheit und Vernetzung.

- Fachliche Innovationen entstehen nicht aus dem ‚Nichts‘. Das fachliche Wissensfundament und die fachdidaktische Erfahrung der Lehrkräfte erlauben erst eine profunde didaktische Urteilskraft in der Auseinandersetzung mit neuen Phänomenen der digitalisierten Ökonomie.
- Eine entsprechende Lernmotivation als Antrieb für die Suche und Entdeckung neuer Zusammenhänge und unterrichtsrelevanter Phänomene ist notwendig. Die Frage nach den Anreizen hierzu ist der Bildungsverwaltung und den Führungskräften zu stellen. Aber auch die Lehrer/innenbildung hat dies zu fördern. Im wirtschaftspädagogischen Basiscurriculum ist die Förderung einer Weiterbildungsbereitschaft im Sinne eines lebenslangen Lernens explizit aufgenommen (vgl. Basiscurriculum 2014, 7). Besonders informelle Weiterbildung gewinnt in einem dynamischen transformativen Umfeld an Bedeutung.
- Eine gewisse Lernmethodik in dem Sinne, dass man weiß wie und wo Informationen beschafft werden können, wie man Netzwerke des Wissens entwickelt und für Unterrichtszwecke nutzt, bildet einen wichtigen Aspekt des fachlichen Innovierens. Ein forschender Habitus unterstützt dies. Er muss in der Lehrer/innenbildung entwickelt werden (für die Wirtschaftspädagogik vgl. Stock et al. 2019, 551).



- Voraussetzung für ein fachliches Innovieren sind auch Freiräume, die im Curriculum selbst angelegt sein müssen. Rahmenlehrpläne bieten hier jedoch meist gute Bedingungen.
- Ohne eine gewisse *organisationale* Offenheit für Innovationen werden auch beste Anstrengungen im schulischen Umfeld nicht fruchten. Zur Offenheit im Sinne von ‚Zulassen‘ und ‚Unterstützen‘ kommt auch das Vertrauen, das in die Lehrkräfte gesetzt wird. Dieses Vertrauen widerspricht u.U. Standardisierungs- und Kontrollanliegen staatlicher Aufsichtsstellen. Ein anderes organisationales Problem ist das der Netzwerkbildung. Teamwork und entsprechend etablierte Routinen an den Schulen fördern auch eine tiefere Auseinandersetzung mit der digitalen Transformation (Gössling/Hagemeier/Sloane 2019). Gerade kleinere persönliche Netzwerke mit intensivem Austausch fördern auch innovatives Arbeitsverhalten außerhalb des Klassenzimmers wie die Zusammenarbeit mit Unternehmen (Messmann/Mulder/Palonen 2018).

Das Phänomen fachlichen Innovierens wissenschaftlich zu begleiten wäre ein interessantes Feld für die Lehrer/innenbildungsforschung. Zu all diesen Bedingungen des fachlichen Innovierens besteht wenig wissenschaftlich abgesichertes Wissen – unabhängig vom konkreten Kontext der digitalen Transformation.

### **3 Fachliches Innovieren als Thema der Lehrer/innenbildungsforschung**

#### **3.1 Das ‚Fachwissen‘ beruflicher Lehrkräfte und dessen Entwicklung**

Im Kontext der Lehrer/innenbildungsforschung sind vielfältige Kompetenzmodelle zur Klassifizierung und Differenzierung des Wissens und Könnens der Lehrkräfte entstanden (Frey 2014), auch im berufsbildenden Bereich (vgl. etwa Seifried/Wuttke 2015). Für den berufsbildenden kaufmännischen Bereich (speziell Rechnungswesen) ist besonders das im KoMeWP Projekt entwickelte Modell nach Bouley et al. (2015, 493) hervorzuheben. Lehrkräfte, die Rechnungswesen unterrichten, müssen demnach als Schlüsselinhalt beherrschen: Zweck, Relevanz und rechtliche Basis des Rechnungswesens, doppelte Buchführung sowie Themen der Beschaffung und des Verkaufs.

Großangelegte Studien wie COACTIV (Kunter et al. 2011) zeugen von einer intensiven Beschäftigung mit der Professionalisierung von Lehrkräften, ihrem unterrichtlichen Handeln und dessen Auswirkung auf das Lernen der Schüler/innen. Lehrer/innenwissen wird in der entsprechenden Forschung meist ausgehend von einer grundlegenden Klassifikation nach Shulman (1986) oder Bromme (1992) konzeptioniert. Drei Facetten des Lehrer/innenwissens – ‚content knowledge‘ (CK), ‚pedagogical content knowledge‘ (PCK) und ‚pedagogical knowledge‘ (PK) – werden dabei unterschieden. Fachwissen (CK) und fachdidaktisches Wissen (PCK) werden als interdependent betrachtet. Die bislang vorliegenden Studien verweisen darauf, dass das Fachwissen das Fundament ist, auf das Lehrkräfte in ihrem fachdidaktischen Handeln zurückgreifen (Seifried/Wuttke 2017, 186). Viele Studien zum berufsbildenden Bereich gibt es hierzu allerdings nicht.

In Anlehnung an Shulman (1986) beschreibt Neuweg (2014, 586) in seiner hier nur verkürzt dargestellten Zusammenstellung zum Lehrer/innenwissen folgende Bereiche:

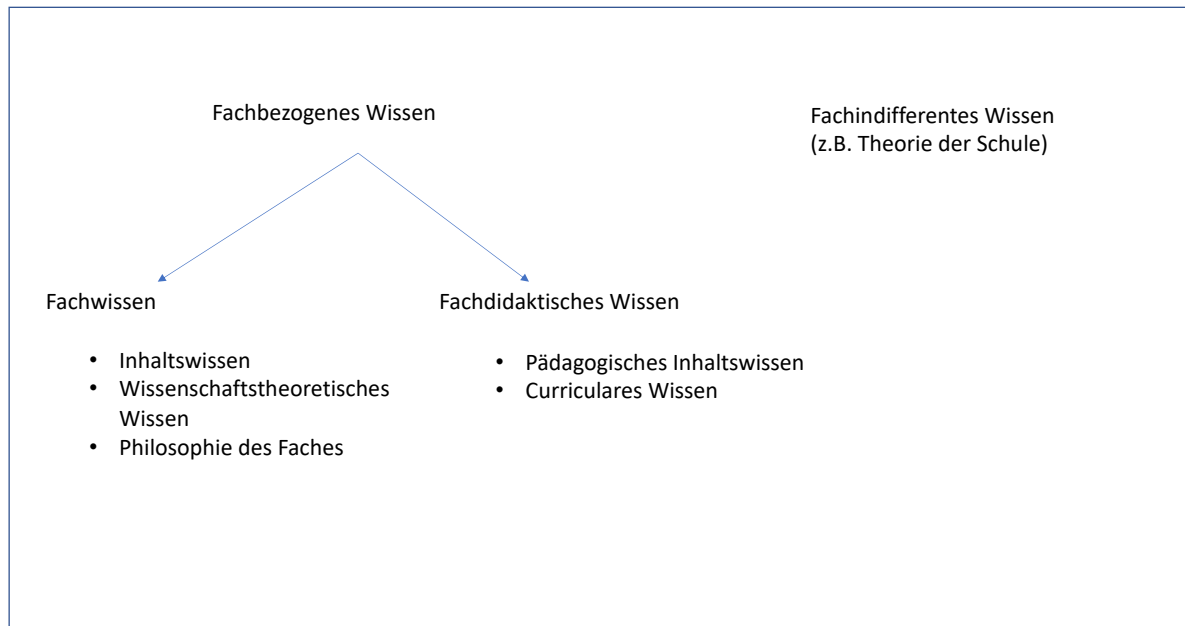


Abbildung 1: Bereiche des Lehrer/innenwissens in Anlehnung an Neuweg (2014, 586)

In der Lehrer/innenwissensforschung wird zum einen auf das Schulfachwissen Bezug genommen, zum anderen auf das universitäre Fachwissen, das im eigenen Studium erworben wurde. Das im Studium domänenspezifisch erworbene Wissen wird als tragend für die weitere Schullaufbahn betrachtet (vgl. etwa Kuhn et al. 2014). Dass dessen Erwerb teils Jahre oder Jahrzehnte zurückliegt, scheint wenig zu reflektiert zu werden. In der Lehrer/innenwissensforschung wird zudem wenig berücksichtigt, dass Lehrkräfte während des Berufslebens ‚weiterlernen‘ und zwar nicht nur im Hinblick auf ihre Unterrichtstätigkeit und Aufgaben in der Schulentwicklung, sondern auch fachlich und dies vor allem informell. Frey (2014, 723) betont jedoch in Bezug auf Lehrkräfte, dass die „Fähigkeitsdimensionen der Fachkompetenz einem zeitlichen Wandel unterworfen sind und sich darin ein Bedarf an kontinuierlicher Weiterbildung begründet“.

Für die Forschung zu *beruflichen* Lehrkräften ist die enge Fokussierung auf die universitäre Fachbildung und den Schulstoff nicht ausreichend. Gerade in deren Professionalisierungswegen nehmen auch betrieblich-berufliche Praxiserfahrungen hinsichtlich einer fachlichen Entwicklung eine bedeutende Stellung ein. Die folgende Abbildung zeigt die Bezugspunkte der fachlichen Wissensentwicklung (universitäres Fachwissen, Wissen der kaufmännischen Praxis und fachdidaktisches Wissen), die Lehrende der kaufmännischen Berufsbildung in Österreich (am Beispiel Universität Innsbruck und Pädagogische Hochschule Tirol) und in Deutschland (am Beispiel LMU München) auf ihrem Professionalisierungsweg aufgreifen und weiterentwickeln.



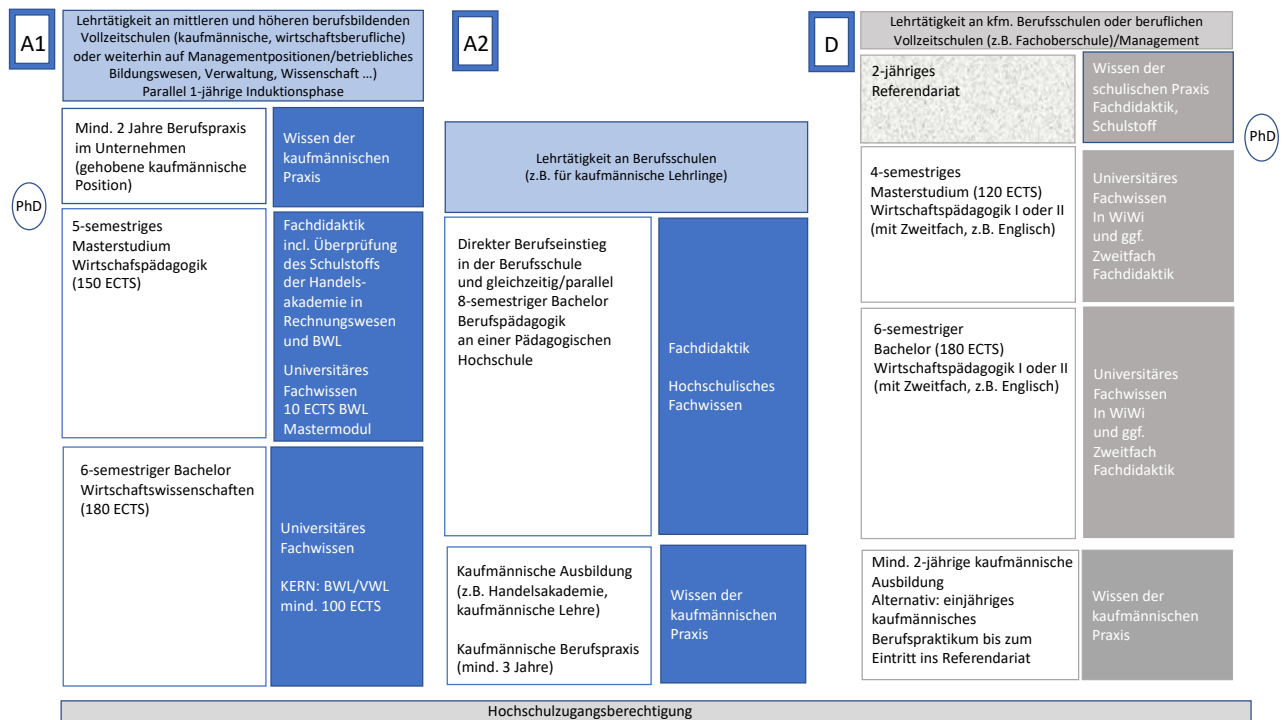


Abbildung 2: Fachliche Wissensentwicklung auf dem Weg zur Unterrichtstätigkeit in kaufmännischen Fächern an österreichischen (A1 und A2) und deutschen kaufmännischen Schulen (D, Beispiel Bayern, LMU München). (Eigene Darstellung)

Deutlich wird in der Abbildung, dass das ‚fachbezogene Wissen‘ im Hinblick auf die im beruflichen Schulwesen Lehrenden facettenreicher ist als dies für den allgemeinbildenden Schulbereich beschrieben wird. An unterschiedlichen Stellen und in unterschiedlichem Ausmaß sind berufliche (nicht-schulische) Praxisphasen integriert, die zum Aufbau des Fachwissens beitragen.

Welche Bedeutung dieses betrieblich-berufliche Praxiswissen in der Selbsteinschätzung von Lehrkräften der österreichischen Handelsakademien hat, zeigt eine umfassende quantitative Erhebung in Österreich (Rabl 2011). Befragt wurden in dieser empirischen Erhebung Wirtschaftspädagogen/innen an 119 österreichischen Handelsakademien und Handelsschulen. Der hohe Rücklauf des Online-Fragebogens betrug N= 419, was geschätzt 30% der Grundgesamtheit entspricht. Es handelte sich um eine schriftliche standardisierte Befragung zu Schulmans Wissensformen und Beliefs von Lehrkräften an kaufmännischen berufsbildenden Vollzeitschulen.

Die Bedeutung der betrieblich-beruflichen Praxisphase (von mind. 2 Jahren nach Abschluss des Studiums) für das eigene ‚subject matter content knowledge‘, ‚pedagogical content knowledge‘ und ‚curricular knowledge‘ wurde durchwegs als hoch eingeschätzt. Exemplarisch sei hier auf die Werte zum ‚subject matter content knowledge‘ eingegangen.

Skala „Subject Matter Content Knowledge“				
N = 393; (1= stimme nicht zu, 5 = stimme voll zu)				
Variablenname	Text	Skalenkennwerte		
		m	SD	$\alpha^*$
B001_01	Ich fühle mich auf Grund meiner Erfahrungen aus der betrieblichen Praxis kompetenter, wenn ich unterrichte.	4,63	0,811	0,717
B001_02	Ich verfüge durch die betriebliche Praxis über ein breiteres betriebswirtschaftliches Fachwissen.	4,40	0,896	0,711
B001_09	Es gibt fachliche Inhalte, deren Zusammenhänge ich erst während der betrieblichen Praxis verstanden habe.	3,72	1,341	0,780
B003_03	Durch die betriebliche Praxis habe ich einen besseren Überblick über vor- und nachgelagerte Themen eines Stoffgebiets.	3,83	1,197	0,713

\*Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen wird

Abbildung 3: Einzelergebnisse der Skala „Subject Matter Content Knowledge“  
(entnommen aus Rabl 2011, 153)

Besonders bemerkenswert sind die hohen Zustimmungswerte zum Kompetenzerleben und zum Zusammenhang von betrieblicher Praxis und wahrgenommener Breite des eigenen Fachwissens. Selbstverständlich sind dies Selbsteinschätzungen, aber die Deutlichkeit ist doch enorm.

### 3.2 Notwendigkeit und Problematik der Berücksichtigung kaufmännischen Praxiswissen vor dem Hintergrund des fachlichen Innovierens

Wenn von beruflichen Lehrkräften erwartet wird, dass sie das Wissen der kaufmännischen Praxis, das schon stark mit der Digitalisierung verwoben ist, wahrnehmen und fachdidaktisch begründet aufbereiten, dann werden auch die berufspraktischen Vorerfahrungen einen starken Einfluss haben. Anzunehmen ist, dass sie die Möglichkeiten der Vernetzung und das eigene berufliche Interesse mitbestimmen. Insofern wäre die Forschung gut beraten, das berufliche Praxiswissen in seiner Doppeldeutigkeit genauer zu erfassen: berufliche Lehrkräfte haben ein berufliches Praxiswissen aus dem kaufmännisch-betrieblichen UND dem schulischen Umfeld. *Wirtschaftsberufliches Fachwissen* von kaufmännisch Lehrenden umfasst damit in Adaption der Wissens Ebenen der COACTIV-Studie (Krauss et al. 2011, 142):

- a) ein wirtschaftliches Alltagswissen (z.B. als Konsument/in),
- b) die Beherrschung des Schulstoffs (in mehreren ‚Fächern‘ wie Betriebswirtschaftslehre, Rechnungswesen, Volkswirtschaftslehre, Wirtschaftsinformatik),
- c) ein tieferes Verständnis des Schulstoffs von einem höheren Standpunkt (gelehrt an Hochschulen) im Sinne einer Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften,
- d) ein reines Hochschulwissen (der wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge an Universitäten und fachlicher Module an Pädagogischen Hochschulen)

UND

- e) ein Wissen der kaufmännischen Berufspraxis (durch eigene Erfahrung erworben und durch punktuelle Teilhabe und Vernetzung weiterentwickelt).

Vernachlässigt man das wirtschaftliche Alltagswissen als nicht direkt berufsbezogen, so zeigt sich folgende Trias des fachbezogenen Wissens kaufmännischer Lehrkräfte:

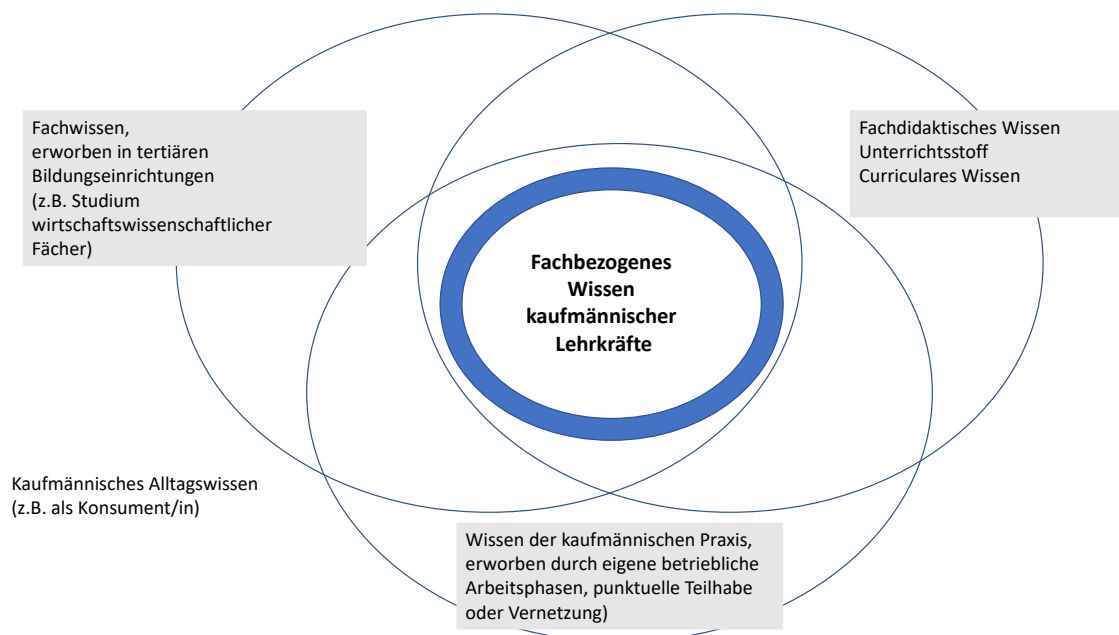


Abbildung 4: Trias des fachbezogenen Wissens kaufmännischer Lehrkräfte (Quelle:eigene)

Die Entwicklung der domänenspezifischen fachlichen Expertise der Lehrkräfte des berufsbildenden Schulwesens vollzieht sich in einer Trias von *universitär/hochschulisch erworbenem Fachwissen* (im Rahmen eines facheinschlägigen Studiums oder entsprechender Angebote), *fachdidaktischem schulstoffbezogenem und curricularem Wissen* und dem erfahrungsbezogenen, an die eigene Erwerbsbiographie gebundenen *Wissen der kaufmännischen Praxis*. Empirische Evidenz zu diesem Zusammenhang zu gewinnen, wäre sicherlich anspruchsvoll, aber interessant.

Es stellt sich die Frage, warum in der wissenschaftlichen Forschung die Facette des beruflichen Praxiswissens in seinem Einfluss auf das fachbezogene Wissen beruflicher Lehrkräfte bislang noch wenig untersucht wurde. Sucht man nach Gründen dafür, so kommen folgende Eigenarten und Umstände in den Blick:

- a) Die Konzentration auf das unterrichtsstoffbezogene Fachwissen und die universitäre Ausbildung in der Interpretation des Fachwissens von Lehrkräften zeugt von der Dominanz des Forschungskontextes ‚Allgemeinbildendes Schulwesen‘ in der Lehrer/innenbildungsforschung. Lehrer/innenbildungswege des allgemeinbildenden Bereichs umfassen keine obligatorischen Praxisphasen im beruflichen (außerschulischen) Kontext. Die Allgemeinbildung ist in internationaler Sicht der dominante Bezugsrahmen der Lehrer/innenbildungsforschung. Auch große Untersuchungen wie COACTIV wurden zu Fächern des allgemeinbildenden Schulwesens (hier: Mathematik) durchgeführt. Somit geht es stark um ein Fachwissen, das durch die schulische oder universitäre

Fächersystematik getragen wird. Vielleicht ist die semantische Verengung des ‚Fachlichen‘ auf das ‚Unterrichtsfach‘ oder das ‚wissenschaftliche Fach‘ durch die Dominanz der Forschenden mit einem Fokus auf der Allgemeinbildung begünstigt. *Berufliche* Fachlichkeit muss jedenfalls breiter interpretiert werden.

- b) In dem Moment, in dem die Lehrer/innenbildungsforschung das in oder in unmittelbarem Bezug auf die kaufmännische Praxis gewonnene Lehrer/innenwissen in den Blick nimmt, werden forschungsmethodische Designs noch komplexer und anspruchsvoller. Denn die Integration des Wissens einer kaufmännischen Praxis entzieht sich sehr stark einer standardisierten Testung. Es ist fluid, in situativen Routinen verwoben, eklektizistisch, informell erworben und dynamisch in seiner Entwicklung.
- a. Fluid: Praxiserfahrungen sind oftmals wenig fassbar und rekonstruierbar. Erfahrung an sich führt noch nicht zur fachlichen Kompetenz. Hierzu ist Reflexion erforderlich, die meist informell erfolgt.
  - b. Situativ: Praxiswissen ist verwoben in situativen Praktiken. Lave/Wenger (1991) verweisen auf die situative Gebundenheit von Wissen in Arbeitspraktiken und Communities of Practices.
  - c. Eklektizistisch: Das Wissen oftmals *einer spezifischen* kaufmännischen Praxis ist punktuell und situationsabhängig. Das Praxiswissen wird an einem/wenigen Arbeitsplätzen, möglicherweise stark spezialisiert und branchenspezifisch erworben.
  - d. Informell erworben: Der Erwerb von Praxiswissen erfolgt meist informell durch Teilhabe an Communities of Practice, durch Gespräche, selbstorganisierte Recherche, Lesen von Fachzeitschriften, Surfen im Internet etc. Der Lernprozess selbst entzieht sich damit oftmals einer verlässlichen Erinnerung oder gar einer Messung.
  - e. Dynamisch: Das Wissen einer kaufmännischen Praxis ist einer starken und dynamischen Veränderung unterworfen. Es bildet damit zwar deutlich schneller aktuelle Entwicklungen im Geschäftsleben ab, verliert aber hierüber auch Konstanz und nachhaltige Relevanz. Letzteres wiederum ist eher eine Stärke des generalisierten Fachwissens in (hoch-)schulischen Bildungssettings. Für die Forschung wird Praxiswissen somit aber schwieriger erfassbar.

Aufgrund der hohen Bedeutung des Wissens der kaufmännischen Praxis zum einen für die Professionalisierung von beruflichen Lehrkräften und zum anderen als Fundus für fachliches Innovieren ist es jedoch notwendig, dieses trotz aller Widrigkeiten wissenschaftlich genauer in den Blick zu nehmen.

## 4 Ausblick

Fachliches Innovieren im Kontext der digitalen Transformation stellt sowohl die konkrete Berufsbildungspraxis von Lehrkräften als auch die Lehrer/innenbildungsforschung vor neue

Aufgaben und Herausforderungen. Deutlich geworden ist, dass es auf das fachliche Innovieren durch Lehrkräfte ankommen wird, wenn die fundamentalen Veränderungen des kaufmännischen Wissens und Handelns in der digitalen Transformation von Wirtschaft und Gesellschaft zeitnah erfasst und fachdidaktisch umgesetzt werden müssen. Die Wahrnehmung des fachwissenschaftlichen Fortschritts ist dabei ebenso einzubeziehen wie die forschende Annäherung an Phänomene der kaufmännischen Praxis.

Die Lehrer/innenbildungsforschung findet hier auch ein interessantes Forschungsfeld, ist doch gerade zu diesem fachlichen Innovieren wenig empirische Evidenz gegeben. Berührt werden dabei Fragen des Workplace Learnings ebenso wie Fragen der Konzeptionierung und Messung einer Innovationsfähigkeit. Erforderlich ist aber in diesem Zusammenhang, dass die Engführung in der Perspektive auf das Lehrer/innenwissen überwunden und Spezifika einer *beruflichen* Bildung stärker in den Blick genommen werden. Dies betrifft insbesondere auch das Praxiswissen kaufmännischer Lehrkräfte, ferner die Notwendigkeit nicht nur Studierende, sondern auch erfahrene Lehrkräfte zu untersuchen. Erkenntnisse einer Forschung zur Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften des *berufsbildenden* Schulwesens unterscheiden sich (nicht immer, aber doch in wesentlichen Teilen) von wissenschaftlichem Wissen, das im Hinblick auf allgemeinbildenden Unterricht gewonnen wurde.

Hinzu käme aber noch ein anderer Aspekt: Im Unterschied zur deutschen und österreichischen *universitären* Ausbildung der Wirtschaftspädagogen/innen, zu der bereits Vergleichsstudien vorliegen (Fritsch et al. 2016), ist die Gewichtung der Trias fachlicher Wissensentwicklung in der Professionalisierung österreichischer Berufsschullehrkräfte, die an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet werden, nochmals von anderer Art (Curriculum PHT 2018). Der fachliche Hintergrund entspringt einer in Art und Intensität unterschiedlichen Konstellation abhängig von der Berufsbiographie und korreliert (meistens) *nicht* mit einem Fachstudium auf universitärem Level. Der Anteil fachwissenschaftlicher Inhalte im Bachelorstudium an Pädagogischen Hochschulen ist aufgrund umfangreicher Anrechnungsmöglichkeiten teils gering. In der Trias der Quellen fachlichen Wissens von Lehrkräften der kaufmännischen Bildungsgegenstände gibt es somit unterschiedliche Gewichtungen. Interessant wäre somit auch ein Vergleich zum Zusammenhang zwischen der Art des fachlichen Expertiseerwerbs und der Wahrnehmung der Aufgaben des fachlichen Innovierens im Hinblick auf die Herausforderungen der digitalen Transformation. Die Untersuchung muss einer genaueren vergleichenden Forschung überlassen werden, die zwar vor erhebliche methodologische Probleme gestellt sein wird (vgl. auch Ostendorf/Seifried/Wuttke 2019), aber auch hohes Erkenntnispotenzial aufweist.

## Literatur

Appel, G./Grewal, L./Hadi, R./Stephen, A. T. (2020): The future of social media in marketing. In: Journal of the Academy of Marketing Science, 48, 79-95.

Basiscurriculum (2014): Basiscurriculum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Online: [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07\\_BerWiP/2014\\_Basiscurriculum\\_BWP.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf) (16.02.2020).

Bouley, F./Berger, S./Fritsch, S./Wuttke, E./Seifried, J./Schnick-Vollmer, K./Schmitz, B. (2015): Der Einfluss von universitären und außeruniversitären Lerngelegenheiten auf das Fachwissen und fachdidaktische Wissen von angehenden Lehrkräften an kaufmännisch-berufsbildenden Schulen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 61, 100-115.

Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern.

Curriculum PHT (2018): Mitteilungsblatt der Pädagogische Hochschule Tirol: Curriculum Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe. Studienjahr 2017/18. Online: <https://www.ph-online.ac.at/pht/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=650615> (16.02.2020).

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.

Frey, A. (2014): Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarb. u. erw. Aufl. Münster, 712-763.

Fritsch, S./Berger, S./Seifried, J./Bouley, F./Wuttke, E./Schnick-Vollmer, K./Schmitz, B. (2016): The impact of university teacher training on prospective teachers' CK and PCK – a comparison between Austria and Germany. In: Empirical Research in Vocational Education and Training, 7, 4. Online: <https://doi.org/10.1186/s40461-015-0014-8> (16.02.2020).

Gössling, B./Hagemeier, D./Sloane P. F. E. (2019): Berufsbildung 4.0 als didaktische Herausforderung. Zum Umgang von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen mit digitalisierten Arbeitswelten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 115, 4, 546-566.

HAK Lehrplan (2014): Lehrplan der Handelsakademie, BGBl. II, ausgegeben am 27. August 2014, Nr. 209. Online: [https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan\\_HAK\\_2014.pdf](https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK_2014.pdf) (16.02.2020).

Kamsker, S./Slepcevic-Zach, P. (2020): Digitale Transformation und Curriculumentwicklung – Fallstudie zum Status Quo der wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftspädagogischen Curricula an österreichischen Universitäten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 15, (1), 61-79.

KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) (16.02.2020).

KPMG (2019): Digitalisierung im Rechnungswesen 2019. Studie. Online: <http://www.kpmg.at/NewsletterEvent/getFile.php?id=56301&hash=5e8c76cd019e69.93659599> (16.02.2020).

Krauss, S./Blum, W./Brunner, M./Neubrand, M./Baumert, J./Kunter, M./Besser, M./Elsner, J. (2011): Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neu-



brand, M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u.a., 135-161.

Kuhn, C./Happ, R./Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Förster, M./Preuß, D. (2014): Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte im kaufmännisch-verwaltenden Bereich – Erfassung und Zusammenhänge von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17, 149-167.

Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster.

Kutscha, G. (2017): Berufsbildungstheorie auf dem Weg von der Hochindustrialisierung zum Zeitalter der Digitalisierung. In: Bonz, B./Schanz, H./Seifried, J. (Hrsg.): Berufsbildung vor neuen Herausforderungen. Wandel von Arbeit und Wirtschaft, Baltmannsweiler: Schneider, 17-47.

Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated Learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge.

Matzler, K./Bailom, F./Eigen, S. von den/Anschöber, M. (2016): Digital Disruption: Wie Sie Ihr Unternehmen auf das digitale Zeitalter vorbereiten. München.

Messmann, G./Mulder, R. H. (2015): Reflection as a facilitator of teacher's innovative work behavior. In: International Journal of Training and Development, 19 (2), 125-137.

Messmann, G./Mulder, R. H./Palonen, T. (2018): Vocational education teacher's personal network at school as a resource for innovative work behavior. In: Journal of Workplace Learning, Vol. 30, No. 3, 174-185.

Neuweg, G. H. (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Münster, 583-614.

Ostendorf, A. (2017): Wirtschaftspädagogik 4.0 – Herausforderungen und Chancen einer digitalisierten Ökonomie für Wissenschaft und Praxis der Wirtschaftspädagogik, wissenplus. Sonderausgabe Wissenschaft, 3-16/17, 6-10.

Ostendorf, A./Seifried, J./Wuttke, E. (2019): Hinreichend ähnlich, aber doch verschieden – Über die Problematik des Vergleichs strukturell ähnlicher Berufsbildungssysteme. In: Pilz M., Breuing K./Schumann S. (eds) Berufsbildung zwischen Tradition und Moderne. Internationale Berufsbildungsforschung: Wiesbaden, 11-29.

Rabl, M. (2011): Die Bedeutung betrieblicher Praxisphasen für die professionelle Kompetenz von Lehrenden: Eine Untersuchung von Lehrenden an berufsbildenden Vollzeitschulen. Dissertation. Innsbruck.

Seifried, J./Wuttke, E. (2015): Was wissen und können (angehende) Lehrkräfte an kaufmännischen Schulen? – Empirische Befunde zur Modellierung und Messung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. In: Schumann, S./Eberle, F. (Hrsg.): Ökonomische Kompetenz in der Schule, Ausbildung und Hochschule. Empirische Pädagogik, 29 (1), Landau, 125-145.

Seifried, J./Wuttke, E. (2017): Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften an beruflichen Schulen. In: Bonz, B./Schanz, H./Seifried, J. (Hrsg.): Berufsbildung vor neuen Herausforderungen. Wandel von Arbeit und Wirtschaft. Ballmannsweiler, 177-194.

Seitz, S. (2008): Der Lehrer als Innovator von Schule. Ein neues Professionsverständnis? Hamburg.

Shulman, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher, 15(2), 4-14.

Sloane, P. F. E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: bwp@ online Nr. 4., 1-23.

Stock, M./Slepcevic-Zach, P./Tafner, G./Riebenbauer, E. (Hrsg.) (2019): Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch. 2. Aufl. Graz.

Zinn, B. (2017): Digitalisierung der Arbeit – Kompetenzerwartungen des Beschäftigungssystems und didaktische Implikationen. In: Bonz, B./Schanz, H./Seifried, J. (Hrsg.): Berufsbildung vor neuen Herausforderungen. Wandel von Arbeit und Wirtschaft. Ballmannsweiler, 163-176.

---

## Zitieren dieses Beitrags

---

Ostendorf, A. (2020): Fachliches Innovieren in der digitalen Transformation als Herausforderung für die kaufmännische Berufsbildungspraxis und die Lehrer/innenbildungsforschung. In: *bwp@ Profil 6: Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung*. Digitale Festschrift für Eveline Wuttke zum 60. Geburtstag, hrsg. v. Heinrichs, K./Kögler, K./Siegfried, C., 1-15. Online: [https://www.bwpat.de/profil6\\_wuttke/ostendorf\\_profil6.pdf](https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/ostendorf_profil6.pdf) (08.09.2020).

---

## Die Autorin

---



### **Prof. Dr. Annette Ostendorf**

Universität Innsbruck, Institut für Organisation und Lernen

Universitätsstraße 15, A-6020 Innsbruck

[annette.ostendorf@uibk.ac.at](mailto:annette.ostendorf@uibk.ac.at)

<https://www.uibk.ac.at/iol/wipaed/>