

*Peter F. E. Sloane*

## Wirtschaftspädagogik als Theorie sozialökonomischer Erziehung

-Eine Annäherung -

**WPB**

Wirtschaftspädagogische  
Beiträge, Heft 1  
Dezember 2001

**WP***Paderborn*

Universität Paderborn,  
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik  
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

*Wirtschaftspädagogik als Theorie*  
*sozialökonomischer Erziehung*

- eine Annäherung -

Inhaltsverzeichnis

<i>Vor-Spiel: Über die Angst der Wirtschaftspädagogen vor der Auseinandersetzung mit der Sozialpädagogik</i>	5
<b>I. Bilder und Gegenbilder wirtschaftsberuflicher Erziehung</b>	5
<b>II. Weiteres Vorgehen</b>	8
<i>Zur Rekonstruktion des Sozialen in der Wirtschaftspädagogik</i>	11
<i>Positionsbestimmungen innerhalb der Wirtschaftspädagogik</i>	20
<b>I. Wirtschaftspädagogik als Sozialökonomie</b>	21
<b>II. Wirtschaftspädagogik als Berufspädagogik</b>	25
<b>III. Wirtschaftspädagogik als Lehr-/Lernforschung</b>	29
<i>Zwischen-Spiel ...</i>	33
<b>I. ... zwischen Berufs- und Sozialpädagogik</b>	33
<b>II. ... zwischen institutioneller und didaktischer Betrachtung</b>	39
<i>Zur Wirtschaftspädagogik als Theorie sozialökonomischer Erziehung</i>	45
<b>I. Weiße Flecken auf der wirtschaftspädagogischen Landkarte: die Reformulierung wirtschafts- und sozialpädagogischer Aufgaben</b>	46
<b>II. Wirtschafts- und Sozialpädagogik als Handlungswissenschaft</b>	48
<b>III. Situiertes wirtschafts- und sozialpädagogisches Wissen</b>	50
<i>Nach-Spiel: Entgrenzung und neue Begrenzung der Wirtschafts- und</i>	

*Sozialpädagogik* \_\_\_\_\_ 53

Literaturverzeichnis



---

---

## *Vor-Spiel: Über die Angst der Wirtschaftspädagogen vor der Auseinandersetzung mit der Sozialpädagogik*

---

---

### ***I. Bilder und Gegenbilder wirtschaftsberuflicher Erziehung***

Der Wirtschaftspädagoge hält sich häufig in Distanz zur Sozialpädagogik. Der Grund ist wohl, dass diese reduziert als Pflege- und Helferberuf zur Kenntnis genommen wird. Es ist eine Anmutung von sozialpädagogischer Praxis, die sich da offenbart, die vor dem Hintergrund der Professionalisierungsdiskussion in der Sozialpädagogik sicher verkürzt ist; sie ist aber - und das wiegt sehr schwer - durch die bildungspolitischen Erfahrungen in der Profession der Wirtschaftspädagogik bestätigt.

Diese Anmutung zielt auf den Kern des wirtschaftspädagogischen Selbstverständnisses. Die Wirtschaftspädagogik ist ein doppelqualifizierender Studiengang. Ihre Absolventen streben Tätigkeiten in den berufsbildenden Schulen, in Betrieben (Ausbildung, Weiterbildung, Personalabteilungen), in öffentlichen Verwaltungen sowie bei freien Bildungsträgern an. Das Credo der wirtschaftspädagogischen Ausbildung an den Universitäten ist die sehr enge curriculare Verbindung von wirtschafts- und erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen. Viele Fachvertreter der Wirtschaftspädagogik entwickeln dabei Lehr- und Forschungskonzepte, die sowohl innerhalb der Wirtschafts- als auch innerhalb der weiteren Erziehungswissenschaft anschlussfähig sind. Daher lässt sich die Wirtschaftspädagogik auch nicht auf eine Fachdidaktik reduzieren.

Die pädagogischen Aufgabenstellungen, welche die Wirtschaftspädagogik in Forschung und Lehre betrachtet, können m. E. nicht ausschließlich pädagogisch reflektiert

werden. Vielmehr hat die Wirtschaftspädagogik durchaus auch Anliegen, die außerhalb einer traditionellen Vorstellung von Erziehungswissenschaft angesiedelt sind. Dies betrifft v. a. die wirtschaftspädagogische Auseinandersetzung um Beruf, Arbeit und Erwerbstätigkeit, und zwar sowohl in Hinblick auf die Entwicklung des Menschen als auch in Hinblick auf die Entwicklung des sozio-ökonomischen Systems. Somit betrachtet die Wirtschaftspädagogik auch nicht die Beziehung zwischen Mensch und Gesellschaft unter dem ausschließlichen Blick der Förderung des Menschen im sozialen System, einschließlich eines ggf. notwendigen kompensatorischen Vorgehens, weil der Educandus subjektiv und/oder objektiv Schwierigkeiten hat oder in seiner Entwicklung gefährdet ist. Vielmehr sehen Wirtschaftspädagogen sozialökonomisches System und Individuum in einem sich wechselnden Ziel-Mittel-Verhältnis zueinander.

Für das wirtschaftspädagogische Handeln in schulischen, betrieblichen oder auch politischen Praxen wird es schließlich als unabdingbar angesehen, dass der Wirtschaftspädagoge einerseits pädagogische und ökonomische Ziele verfolgt und dass er andererseits ökonomisches und pädagogisches Fachwissen umsetzen kann. Der konzeptionelle und anwendungsbezogene Umgang mit dem hier inkludierten Spannungsverhältnis von Ökonomie und Pädagogik wird dabei als zentrales wirtschaftspädagogisches Anliegen deutlich.

Hier genau liegt die Angst des Wirtschaftspädagogen begründet. Die hier eher grob skizzierte interdisziplinäre Kompetenz wird für die Bewältigung von anstehenden und zukünftigen Anforderungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem als notwendig erachtet. Die Wirtschaftspädagogik begreift sich dabei in einer engen Verbindung zu dieser sozialökonomischen Praxis, deren Bewältigung nach der mehrheitlichen wirtschaftspädagogischen Anschauung nur über eine enge Verbindung fach- und erziehungswissenschaftlicher Kompetenzen möglich ist. Eine Position, welche die wirtschaftspädagogische Arbeit auf ein pädagogisches, gar auf ein sozialpädagogisches reduziert, wird vehement bestritten. In der Wahrnehmung der Disziplin von Außenstehenden gibt es jedoch allenthalben Verkürzungen des wirt-

schaftspädagogischen Anspruchs. Hierzu zählen:

*Erstens*: die Berufsbildung wird reduziert auf eine Eingliederung in das ökonomische System. Ihr wird häufig gar kein Bildungsanspruch zugestanden, etwas, was in Deutschland auch theoretisch immer wieder und immer noch durch überkommene neu-humanistische Vorstellungen über reine Menschenerziehung genährt wird. Dies ist - *zweitens* - gleichzeitig auf die Idee verkürzt, berufliche Ausbildung geschehe nur in Bäckereien, Gärtnereien, ggf. auf dem Bauernhof oder in verrußten Werkstätten, in denen junge Menschen an Hochöfen oder an dampfgetriebenen Schmiedehämmern arbeiten müssten. Diese Menschen sind dann - so die Anmutung - tendenziell lernschwach. Aber: Die ökonomischen und technologischen Anforderungen und Herausforderungen unserer heutigen Zeit werden nicht in den Blick genommen. Man verkennt die hohen fachwissenschaftlichen Anteile von Berufs- und Erwerbstätigkeit, die in der wissensstrukturierten Gesellschaft vorhanden sind, die es nicht nur in der Zukunft geben wird, sondern die heute schon existiert. Hiermit sind komplexe Fragen der Entwicklung von Qualifikationen, der Umsetzung von Wissen in Handeln sowie der individuellen beruflichen Professionalisierung verbunden, die nicht nur fachwissenschaftliche, sondern zugleich immer auch erziehungswissenschaftlich und didaktisch betrachtet werden müssen. Diese müssen - *drittens* - i. S. der wirtschaftspädagogischen Denkfigur dahingehend bewältigt werden, dass sowohl eine Förderung des einzelnen Menschen als auch des sozio-ökonomischen Systems möglich wird.

Im politischen Diskurs allerdings wird stattdessen von einzelnen gesellschaftlichen Gruppen, die sich dann häufig mit einem sozialpädagogischen Interesse legitimieren wollen, davon ausgegangen, es ginge in der beruflichen Bildung ausschließlich und überwiegend um sozialpädagogische Unterstützung von eher benachteiligten Menschen. In der Summe werden hier 60-70% der Menschen einer Generation angesprochen. So hoch war bisher der Anteil derjenigen, die eine Berufsausbildung absolvieren.

Jenseits dieser Polemik möchte ich festhalten. Die Gefahr, die man als Wirtschaftspädagoge in der Sozialpädagogik sieht, liegt in der Reduzierung des wirtschaftspädagogischen Handelns auf ein therapeutisch-sozialpflegerisches Tun. Dass dies nicht das zentrale Anliegen der Sozialpädagogik als benachbarte erziehungswissenschaftliche Disziplin ist und dass dieser Teilbereich der Erziehungswissenschaft genau auch daran arbeitet, eine andere Form pädagogischer Professionalität zu entwickeln bzw. zu stabilisieren, wird nicht in Abrede gestellt<sup>1</sup>.

Anliegen meines Beitrages ist die Darstellung des Verhältnisses der Wirtschaftspädagogik zur Sozialpädagogik aus dem (möglicherweise verengten) Blickwinkel des Wirtschaftspädagogen. Es wird dabei kein interdisziplinärer Vergleich vorgenommen, vielmehr wird eine wirtschaftspädagogische Positionsbestimmung in Hinblick auf die Sozialpädagogik angestrebt. Es soll keine rivalisierende Argumentation aufgebaut werden, die das Gebiet der Wirtschaftspädagogik absteckt und die gezogenen Grenzen verteidigt. Vielmehr ist es ein Gesprächsangebot über die Gegenstände, die wahrscheinlich beide Disziplinen betrachten.

## ***II. Weiteres Vorgehen***

Mein Gedankengang baut sich neben dieser Vorbemerkung über vier Hauptpunkte auf. Als *erstes* möchte ich darstellen, wie die Wirtschaftspädagogik das »Soziale« rekonstruiert hat. Mein zentrales Argument ist dabei, daß die Wirtschaftspädagogik sich auf das Berufskonzept bezogen hat und so eigentlich zu einer Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurde. Auf diese Festlegung aufbauend, werde ich als *zweites* drei verschiedene Positionen innerhalb der Wirtschaftspädagogik untersuchen: (1) die Wirtschaftspädagogik als Sozialökonomie, (2) die Wirtschaftspädagogik als Berufspädagogik und (3) die Wirtschaftspädagogik als Lehr-/Lernforschung.

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu u. a. Winkler 1988.

Es folgen dann - *drittens* - Überlegungen zur Bedeutung dieser Positionierungen der Wirtschaftspädagogik: zum einen ist sie eine Disziplin genau zwischen Berufs- und Sozialpädagogik, zum anderen steht sie zwischen einer institutionellen und einer didaktischen Betrachtung des sozialökonomischen Gegenstands.

Abschließend soll dann - als *viertes* - die Wirtschaftspädagogik gleichsam als Konsequenz der vorangestellten Überlegungen als eine Theorie der sozialökonomischen Erziehung verstanden werden. Dabei geht es mir darum, die Aufgabenstellung einer sozialökonomischen Erziehung vom Grundsatz her aufzuarbeiten.

Die Überlegungen werden mit einer Zusammenfassung abgerundet.



---

## Zur Rekonstruktion des Sozialen in der Wirtschaftspädagogik

---

Man kann die Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft mit wirtschaftswissenschaftlicher Wurzel bezeichnen, die sich nach einer Phase der fachlichen Orientierung in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs eingebracht hat.<sup>2</sup> Ihre Etablierung begann um die Jahrhundertwende an den Handelshochschulen (Leipzig und Aachen 1898, Köln und Frankfurt a. M. 1901). Sie stellt einen Reflex auf sozialökonomische Entwicklungen dar. Im Lexikon der Pädagogik von 1913 beschreibt Hommer<sup>3</sup> den Bedarf an 'fortgebildeten' Lehrern für kaufmännische Fächer an den Fortbildungsschulen, die sich insbesondere aus den schulpolitischen Umbrüchen der damaligen Zeit ergibt. So ist dann auch die Etablierung der Berufsschulen in der Weimarer Republik sowie im Dritten Reich sicherlich ein wesentlicher gesellschaftlicher Motor für den Auf- und Ausbau der Wirtschaftspädagogik. Diese begreift sich anfänglich als Fachmethodik und später als Handelsschulpädagogik und ist, wie bereits erwähnt, an den Handelshochschulen angesiedelt. Um das Jahr 1925 wird der akademische Grad des Diplom-Handelslehrers eingeführt.<sup>4</sup> Ziel ist eine gemeinsame fachliche Basis von angehenden Diplom-Kaufleuten und Diplom-Handelslehrern - und somit also eine beabsichtigte hohe curriculare Identität zwischen den Studiengängen Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik, die auch für die heutige Studiensituation typisch ist. Der wirtschaftspädagogische Akzent liegt dabei auf der Unterrichtsmethodik, wobei aus heutiger Sicht bereits sehr moderne didaktische Arrangements wie das Übungskontor (als Vorläufer der Übungsfirma) und

---

<sup>2</sup> Angelehnt an: Sloane, P. F. E., Twardy, M. und Buschfeld (1998).

<sup>3</sup> Vgl. Hommer 1913, Sp. 1147.

Fragestellungen wie das Verhältnis von kaufmännischer Praxis und kaufmännischen Fächern diskutiert werden. Die Wirtschafts- bzw. Handelsschulpädagogik entwickelt sich als eine anwendungsbezogene Didaktik kaufmännischer Berufsbildung. Jedoch: sie ist universitär gesehen eine auf die Handelshochschule begrenzte Disziplin. Dabei kann man sie schwerlich aus und in der erziehungsphilosophischen Tradition begreifen, eher in einer Art Gegensatz, als transzendierte Praxis, die sich im Grunde gegen das Diktum allgemeiner Bildung wie es von Humboldt promoviert wurde stellt und einen eigenen Anspruch sucht.

Die Suche nach diesem Anspruch ist disziplingeschichtlich Ausdruck der Orientierungsphase der Wirtschaftspädagogik. Seit Mitte der 20er Jahre entwickelt sich eine Hochschulgemeinschaft. Es kommt zur Paradigmabildung; eine Denkgemeinschaft entsteht<sup>5</sup>. Der reflexive Kern dieser Denkgemeinschaft ist die Idee der Berufsbildung. Begründet in den Schriften von Eduard SPRANGER und Aloys FISCHER wird als Problemfeld der Wirtschaftspädagogik der Kulturbereich der Berufsbildung definiert, und zwar in einer letztlich aus der Handelshochschultradition kommenden Verankerung mit anderen kulturellen Bereichen wie vorrangig der Wirtschaft sowie nachrangig der Gesellschaft, der Kunst, der Politik etc. Die wirtschaftspädagogische Position der damaligen Zeit steckt in der Formel der Erziehung für und durch den Beruf und die Wirtschaft. Funktionale Erziehungsmuster, die später ausführlich in den Sozialwissenschaften im Konstrukt der Sozialisation erfasst werden, werden in der wirtschaftspädagogischen Diskussion jener Zeit gleichsam als normativ gewünschte Prozesse gedeutet, die in der Sinn- und Werthaftigkeit von Beruf und Wirtschaft begründet sind.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Vgl. hierzu Pleiß 1973 und 1988.

<sup>5</sup> Hier ist Paradigma ausdrücklich in Anlehnung an Kuhn (1977, 389ff; 1976) als eine von einer Wissenschaftsgemeinschaft geteilte Vorstellung verstanden, die sich als gemeinsamer Denkstil zeigt, und sozial organisiert wird über gemeinsame Arbeitsvollzüge (Tagungen, Kongresse, Forschungsprogramme usw.), gemeinsame Publikationsorgane (z. B. Fachzeitschriften) usw.

<sup>6</sup> Hierzu führt Friedrich Schlieper (1967, 69) aus: "Beruf ist nicht occupatio, sondern vocatio", was i. S. des Lutherischen Vocatio-Begriffs (vgl. hierzu Hobbensiefken 1980) interpretiert werden

Es kommt auf diese Weise zwar zu einer Abgrenzung gegenüber der Bezugswissenschaft »Betriebswirtschaftslehre«; es findet aber keine Annäherung an die damalige allgemeine und durchaus weltanschaulich-philosophisch ausgerichtete Erziehungswissenschaft statt. Friedrich FELD ist es schließlich, der für diese Position den Begriff der Wirtschaftspädagogik prägt.<sup>7</sup> Diese Disziplin begreift sich als in der Schnittstelle von Wirtschaft und Erziehung stehend, d. h. sie erfasst gesellschaftliche Phänomene nicht interdisziplinär durch die Verbindung wirtschaftswissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Zugänge, sondern sie lokalisiert ihren Gegenstandsbereich in der Schnittstelle von zwei sich gegenseitig beeinflussenden Kulturbereichen. Für die Betrachtung solcher Schnittstellen fehlte ihr aber zugleich ein gesellschaftstheoretischer Zugang.<sup>8</sup>

Friedrich SCHLIEPER<sup>9</sup> hält 1954<sup>10</sup> als Aufgabe der wirtschaftspädagogischen Forschung fest:

„... ihre Problemstellung lautet: Wie vollzieht sich unter den heute gegebenen wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen die Formung des Menschen, besonders des in der Wirtschaft beruflich tätigen Menschen?“

---

muss, und auf den Sinnaspekt des Beruflichen verweist, der es dem einzelnen Menschen ermöglichen solle, am „Gesamtwertordnungszusammenhang“ (Schlieper 1963, 32) zu partizipieren.

<sup>7</sup> Vgl. hierzu Pleiß 1973, 187.

<sup>8</sup> Dies wird besonders deutlich, wenn man die Entwicklung des Faches in der Zeit des Nationalsozialismus betrachtet. Dies ist ein sehr vielschichtiges Problem, auch und insbesondere in der Selbstreflexion und -darstellung des Faches. Ich verzichte darauf, es im Text zu diskutieren, weil es im Rahmen einer Betrachtung zum Verhältnis von Wirtschafts- und Sozialpädagogik zueinander eher kurz ausfallen muss. Diese Verkürzung hätte aber die große Gefahr, dass es sehr viel berechtigten Widerspruch gegen die Darstellung erzeugen würde. Stichwortartig sei zur Positionierung der Problematik angemerkt: Die wirtschaftspädagogische Terminologie affirmiert sehr mit der nationalsozialistischen. Die Doppel- und Mehrdeutigkeit der Begriffe ließen sich und lassen sich gleichsam fließend in die nationalsozialistische Terminologie überführen. Gleichzeitig gab es große Bereitschaft, den Sprachapparat der Nationalsozialisten in der Wirtschaftspädagogik zu übernehmen. Maßgeblich geprägt wurde das Begriffs- und Bedeutungssystem der Wirtschaftspädagogik durch den Kölner Wirtschaftspädagogen Friedrich Schlieper. Vgl. weiterführend v. a. die Ausführungen von Seubert 1977 sowie von Preyer 1978, 67ff.

<sup>9</sup> Schlieper 1954, 12.

<sup>10</sup> ... fast gleichlautend wie in Schlieper 1944, V

Unter diesem Gesichtswinkel sucht sie das Geschehen in den einzelnen wirtschaftlichen Betrieben und in der gesamten Volkswirtschaft sowie die pädagogischen Wirkungen der verwirklichten oder möglichen Wirtschafts- und Sozialordnungen zu ergründen."

Die pädagogische Wirkung wird als Bestandteil des Gegenstandsbereichs aufgefasst und ist gleichsam eine nicht näher begründete normative Orientierung. Das Sollen wird aus dem Sein abgeleitet. Ein letztlich naturalistischer Fehlschluss, der auch Ausgangspunkt späterer Kritik an dieser Konzeption war. Es werden normative und deskriptive Sichtweisen und individuelle und gesellschaftliche Perspektiven aufeinander bezogen und miteinander verschränkt. In diesem ideologischen Kontext fällt auch die Weiterung der Wirtschaftspädagogik hin zu einer Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Äußerlich zeigt er sich in der Denomination des Kölner und später des Münchener Instituts in der Doppelbezeichnung »Wirtschafts- und Sozialpädagogik«. Diese Umbezeichnung erfolgte in Köln analog zu den Firmierungen an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät, neben der Wirtschafts- und Sozialpolitik, der Wirtschafts- und Sozialgeschichte etc.<sup>11</sup>

Die Wirtschafts- und Sozialpädagogik ist weiterhin kein interdisziplinärer Zugang.

Der Gegenstand der Disziplin wird vielmehr als ein sozialökonomischer Lebensbereich begriffen, den man in der Terminologie SCHLIEPERs empirisch und explikativ zu erfassen versucht.

Die Wirtschaftspädagogik erreicht zu Beginn der 60er Jahre in ihrer so genannten kulturpädagogischen Ausprägung<sup>12</sup> einen Kulminationspunkt der Selbstbetrachtung<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Vgl. hierzu Baumgardt (1967, 89), der auf den entsprechenden Erlass vom 26.02.1960 verweist und als Begründung für die Umbenennung angibt, dass die Kölner Fakultät hiermit die den "Wirtschafts- und Sozialwissenschaften gemeinsamen Disziplinen" ausweisen wollte.

<sup>12</sup> ... dies ist im Grunde das zentrale Merkmal der Orientierungsphase der Wirtschaftspädagogik, nämlich die Ausdifferenzierung der Begrifflichkeiten einer kulturpädagogisch gedeuteten sozialökonomischen Praxis.

Jürgen ZABECK<sup>14</sup> vermerkt zu der damals herrschenden Kölner Position an, dass sie appellativ sei und in Bezug auf die realen Lebenssituationen keine Erklärungskraft habe. Eine weitere zeitgenössische Kritik formulierte Gisela STÜTZ<sup>15</sup>, die der damals herrschenden Lehrmeinung vorwarf, ein wenig reflektiertes und anachronistisches Berufsverständnis zu haben. Es fehlte der Wirtschaftspädagogik letztlich ein gesellschaftstheoretisches Konzept<sup>16</sup>, so dass es zu einer einseitig idealisierenden Betrachtung des Beruflichen<sup>17</sup> kam. Damit war sie dann auch mit ihrem überkommenen Denkstil weder in der Lage, die sozialkulturellen und -ökonomischen Herausforderungen der sechziger Jahre zu erfassen, noch ihnen zu begegnen.

Diese Herausforderungen betrafen den Gegenstandsbereich der Wirtschaftspädagogik und die Disziplin selbst. Stichwortartig sind zu nennen: die so genannte Bildungskatastrophe<sup>18</sup>, die Entwicklung der Bildungsökonomie<sup>19</sup>, die Bildungsreform der 60er Jahre.<sup>20</sup> Berufsbildung bekam einen neuen Stellenwert in gesellschaftskritischen Entwürfen, daneben aber auch in ökonomischen Modellen und Konzepten.

In forschungsprogrammatischer Hinsicht vollzieht die Wirtschaftspädagogik die von Heinrich ROTH<sup>21</sup> proklamierte realistische Wende und widmet sich der

<sup>13</sup> Vgl. hierzu auch die Denkschrift der Senatskommission für Berufsbildungsforschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (1990, 17), die von einem kulturpädagogischen und neothomistischen Modell spricht, ohne dabei allerdings die innere Differenzierung dieses Kölner Ansatzes richtig zu würdigen (vgl. auch Sloane 1995, 11ff).

<sup>14</sup> Vgl. Zabeck 1968; 1973.

<sup>15</sup> Vgl. Stütz 1968; 1970.

<sup>16</sup> Vgl. Lipsmeier 1978, 57f; Hobbensiefken, 1980, 116.

<sup>17</sup> ... so Lipsmeier (1972, 29ff), der auf die Diskrepanz von Ausbildungswirklichkeit und wirtschaftspädagogischer Theorie in den bildungstheoretischen Konzepten der Wirtschaftspädagogik in den frühen 60er Jahren verweist.

<sup>18</sup> ... in Bezug auf die Artikelserie von Picht (1964). Vgl. auch Pichts Fortführung: Vom Bildungsnotstand zum Notstand der Bildungspolitik (1973), der heute - 25 Jahre später - in der Tat eine Fortführung folgen müsste.

<sup>19</sup> ... ausgelöst durch Eddings (1963) Rezension der anglo-amerikanischen »Economics of Education«.

<sup>20</sup> ... exemplarisch belegbar an Dahrendorfs (1965) Aufruf: »Bildung ist Bürgerrecht«.

<sup>21</sup> Vgl. Roth 1967.

Erziehungswirklichkeit unter dem Anspruch, diese zu beschreiben, wie sie realiter ist, und nicht spekulativ überhöhend, wie sie idealiter sein soll. In der Folge öffnet sich die Wirtschaftspädagogik sozialwissenschaftlichen Forschungsstandards, was sich in der Etablierung einer Berufsbildungsforschung<sup>22</sup> als Leitforschung der Disziplin niederschlägt. Spätestens jetzt ist sie auch als Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu begreifen. Der Hinweis auf »Beruf« versteht sich hierbei weniger als Hinweis auf die gewerblich-technische Ausbildung, gleichwohl die traditionelle Berufspädagogik dort verankert ist, sondern ist vielmehr ein Reflex auf den Gegenstandsbereich der Disziplin, der als beruflich strukturiertes Beschäftigungssystem<sup>23</sup> aufgefasst werden kann, in welchem Aus- und Weiterbildung, Lehren und Lernen, Bildung und Erziehung stattfinden. Dies bedeutet auch eine spezifische Interpretation der Sichtweise auf den Gegenstand, der die Kategorie des »Sozialen« absorbiert. So werden zwar soziale Situationen betrachtet, jedoch immer unter der Perspektive des Beruflichen, wobei sich darin wiederum die für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik eigentümliche Verbindung von Qualifikation und Profession wiederfindet: Die Qualifikation verweist auf die beruflichen Fähigkeiten, die einerseits zur Erwerbstätigkeit notwendig sind und die andererseits immer auch ökonomisch verwertbar sind, während die Profession auf die innere Einstellung zum Beruf, auf die Identifikation mit ihm und auf die individuelle Entwicklung eines Menschen abhebt.

Im Gegenstandsbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kommt es insbesondere gegen Ende der 60er Jahre zu grundlegenden Umstrukturierungen, die ebenfalls nur stichwortartig zusammengefasst werden sollen:<sup>24</sup> Mit dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) wird "eine umfassende und bundeseinheitliche Grundlage für die berufliche

---

<sup>22</sup> Vgl. hierzu auch den Reader von Edding (1987).

<sup>23</sup> ... so eine Formulierung von Jürgen Zabeck (vgl. u. a. 1988).

<sup>24</sup> Vgl. zur Entwicklung Greinert (1995), der von der Ausbauphase des dualen Systems spricht, der zentralen Ausbildungsform der deutschen Berufsausbildung.

Bildung<sup>25</sup> geschaffen. In Berlin wird das Bundesinstitut für Berufsbildung gegründet, und zwar als Clearing-Stelle<sup>26</sup> für die Institutionen der Berufsbildung.

Es entstehen in dieser Zeit die institutionellen Grundlagen für die korporativ strukturierte Praxis der Berufsbildung. Diese ist durch eine Mitwirkungsfunktion der gesellschaftlichen Gruppen, vorrangig der Sozialpartner gekennzeichnet<sup>27</sup>, die über Inhalte, Form und Dauer der beruflichen Bildungsmaßnahmen entscheiden. Der Staat greift in diesen Abstimmungsprozess kaum ein, reguliert ihn allenfalls, indem er die Spielregeln erlässt, die für ihn gelten sollen.

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogen sind Beobachter dieser korporativ strukturierten Berufsbildung; sie sind aber auch Teilnehmer, z. B. im Rahmen von Modellversuchen sowie Experten im Rahmen von Anhörungen. Das Erkenntnis- und Forschungsinteresse in der Disziplin richtet sich dabei immer wieder auf die Relation von Subjekt und Beruf. Es dokumentiert sich äußerlich in der biographischen Struktur von berufs- und wirtschaftspädagogischen Fragestellungen als Ordnungsprinzip der Disziplin, etwa in Hinblick auf (1) Berufsvorbereitung, (2) Berufsausbildung, (3) berufliche Weiterbildung, (5) Berufsausstieg<sup>28</sup>. Als ein zentrales Ziel berufs- und wirtschaftspädagogischer Theorie und Praxis wird dabei die Handlungsfähigkeit des Subjekts thematisiert.<sup>29</sup>

Die Ausführungen könnten noch weiter fortgesetzt werden. So wäre insbesondere die seit den späten 70er Jahren vorgenommene Ausdifferenzierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu thematisieren. Teilbereiche der Disziplin wie die Betriebspädagogik, die Wirtschaftsdidaktik (einschließlich der Lehr-/Lernforschung),

---

<sup>25</sup> Deutscher Bundestag (1969) 15.

<sup>26</sup> Vgl. hierzu auch das Gutachten zur Gründung eines »Forschungsinstituts für Berufsbildung« von H. Blankertz, D. Claessen und F. Edding (1966, u. a. 6ff, 9).

<sup>27</sup> Vgl. Sloane 1997a, 144ff; 1997b, 44ff.

<sup>28</sup> ... so beispielsweise in dem Lehrbuch von Martin Schmiel und Karl-Heinz Sommer (1992) zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

die Institutionenlehre, die Historische und die Vergleichende Wirtschaftspädagogik, die Interkulturelle Wirtschaftspädagogik usw. zeigen eine Vielzahl von Besonderheiten und machen v. a. deutlich, dass die Wirtschaftspädagogik eigentlich einen Querschnitt durch die gesamte Erziehungswissenschaft unter der Perspektive von Beruf und Wirtschaft darstellt.

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik etabliert sich seit den 70er Jahren als eine Erziehungswissenschaft, die das beruflich strukturierte Beschäftigungssystem als Ganzes sowie einzelne Subsysteme und Teilkomponenten dieses Systems betrachtet. Der erziehungswissenschaftliche Fokus ist dabei die Handlungsfähigkeit des Subjekts, die als Vermögen des Menschen aufgefasst wird, in beruflichen Situationen richtig handeln zu können. Der Prädikator »richtig« verweist auf sachlich-funktionale Anforderungen des Arbeitsplatzes, aber auch auf politisch-gesellschaftliche und ethisch-moralische Maßstäbe, die eingebracht und diskutiert werden können. Der Beruf als berufs- und wirtschaftspädagogisches Konstrukt bündelt diese Anforderungen und Maßstäbe.

Damit ist schließlich das Berufliche und nicht das Soziale der zentrale Gegenstand der wirtschaftspädagogischen Reflexion. Das Soziale wird als dem Beruflichen untergeordnet angesehen: Soziale Fragestellungen, die keinen beruflichen Bezug haben, bleiben außerhalb der Betrachtung der Disziplin. Diese Grundposition, die die Berufs- und Wirtschaftspädagogik für sich gewonnen hat, ist von großer Bedeutung für die Ausgestaltung der Disziplin heute sowie für ihr Verhältnis zur Sozialpädagogik. Hierauf werde ich als nächstes eingehen.

---

<sup>29</sup> ... so z. B. bei Martin Schmiel (1967), der davon spricht, dass Erziehung sich im sittlich und sachlich richtigen Handeln bekunden solle.



---

---

## Positionsbestimmungen innerhalb der Wirtschaftspädagogik

---

---

Die Wirtschaftspädagogik versteht sich als eine Berufspädagogik. So könnte man das Ergebnis des vorausgehenden Kapitels interpretieren. Dabei wird der Gegenstand der »Wirtschaftserziehung« im Konstrukt des Berufs interpretiert, und zwar i. S. von Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, beruflicher Weiterbildung usw. Pointiert kann man hierbei auch feststellen, dass die Wirtschaftspädagogik sich sehr bewusst über das Handlungsfeld ihrer Absolventen begreift. So geht es immer auch um die Praxis von Wirtschaftspädagogen bzw. um das wirtschaftspädagogische Handeln im beruflich strukturierten Beschäftigungssystem. Dies ist dann eine Frage der pädagogischen Professionalisierung von Diplom-Handelslehrerinnen und Diplom-Handelslehrern. Mit einer solchen Ausrichtung bindet sie sich aber auch stets an die soziokulturellen Strukturen des wirtschaftspädagogischen Handlungsfeldes und deren Institutionen. Ganz systematisch kann die Wirtschaftspädagogik hierbei drei Positionen gewinnen: (1) die Position einer Wirtschaftspädagogik als Sozialökonomie, (2) die Position einer Wirtschaftspädagogik als Berufspädagogik und (3) die Position einer Wirtschaftspädagogik als Lehr-/Lernforschung.

## *I. Wirtschaftspädagogik als Sozialökonomie*

Für Friedrich SCHLIEPER<sup>30</sup> geht es beim sozialpädagogischen Problem um die "Zusammenhänge zwischen Erziehung und Gemeinschaft"<sup>31</sup>. In Auseinandersetzung u. a. mit Aloys FISCHER, Klaus MOLLENHAUER und Gertrud BÄUMER begreift er die Sozialpädagogik als eine Wissenschaft, die sich auf die "Erziehung außerhalb von Schule und Familie" bezieht<sup>32</sup> und die sich auf ein "neues Erziehungsbedürfnis"<sup>33</sup> stützt, welches wiederum im "Auseinandertreten von Mensch und Lebensordnung"<sup>34</sup> begründet ist. Hieraus ergibt sich für SCHLIEPER als die über Fürsorge und Wohlfahrt hinausgehende Frage einer Sozialpädagogik diejenige "nach den Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen Gemeinschaft und Erziehung".<sup>35</sup>

Den Überlegungen SCHLIEPERS folgend versuchte Johannes BAUMGARDT<sup>36</sup> eine "Objektabgrenzung" zwischen Berufs-, Sozial- und Wirtschaftspädagogik. Für ihn sind alle drei Wissenschaften Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, weil ihr Formalobjekt - womit BAUMGARDT den 'Reflexionsstandpunkt' meint - aus der Erziehungswissenschaft stammt, während ihr Materialobjekt - gemeint ist die Abgrenzung innerhalb der Erziehungswirklichkeit - die Zuordnung zu anderen Wissenschaften, etwa zur Wirtschafts- oder zur Sozialwissenschaft ermöglicht.<sup>37</sup>

Ich empfinde diese Abgrenzung BAUMGARDTs problematisch<sup>38</sup>, weil sie einerseits sozialökonomische und -kulturelle Strukturen als Materialobjekt der Wirtschafts- und Sozialwissenschaft zuweist, während sie die pädagogische Perspektive als

<sup>30</sup> Vgl. hierzu Schlieper 1964b.

<sup>31</sup> Schlieper 1964b, 63.

<sup>32</sup> ... so Schlieper (1967, 67) in wörtlicher Anlehnung an Gertrud Bäumer (1953, 4).

<sup>33</sup> ... so Schlieper (1967, 68) in wörtlicher Anlehnung an Klaus Mollenhauer (1959, 124).

<sup>34</sup> ... so Schlieper (1967, 68) in wörtlicher Anlehnung an Klaus Mollenhauer (1959, 54).

<sup>35</sup> Schlieper 1967, 69. Hervorhebungen wurden weggelassen. P. Sl.

<sup>36</sup> Vgl. Baumgardt 1967.

<sup>37</sup> Eine solche Vorstellung von pädagogischer Perspektive und wirtschaftswissenschaftlichem Gegenstand findet man beispielsweise bei Dörschel (1960, 80), der die Wirtschaftspädagogik als Delegierte der Erziehungswissenschaft in der Wirtschaftswissenschaft bezeichnet.

Formalobjekt der Erziehungswissenschaft zuordnet.<sup>39</sup> Dabei bleibt unklar, welche Beziehungen zwischen Wirtschafts- und Sozialwissenschaft, Wirtschafts- und Sozialpädagogik und wirtschafts- und sozialpädagogischer Praxis bestehen. Die verwandte Begrifflichkeit suggeriert, dass zwischen der Struktur einer sozialökonomischen Lebenswelt (Materialobjekt) und einer Perspektive in Hinblick auf diese Struktur (Formalobjekt) unterschieden werden könne. Würde man nun in der Tat eine erziehungswissenschaftliche Rekonstruktion von sozial-ökonomischen Strukturen vornehmen, so wäre das so bezeichnete Materialobjekt genau ein erziehungswissenschaftliches, würde es doch durch den Rekonstruktionsvorgang erst etabliert. Der Bezug auf die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften würde sich erübrigen; es sei denn, man ginge davon aus, dass eine erziehungswissenschaftliche Reflexion von wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Theorien in Hinblick auf die sozialökonomische Lebenssituation stattfindet.<sup>40</sup> Eine solche letztlich immanent didaktische Sichtweise liegt aber m. E. nicht vor.

So reduziert sich letztlich der Versuch einer Wirtschafts- und Sozialpädagogik auf eine allgemeine pädagogisierende Betrachtung von sozialökonomischen Lebenssituationen. Einen solchen Bezugspunkt findet man in der Wirtschaftspädagogik dann wiederum bei Martin SCHMIEL<sup>41</sup>, der vom beruflichen Wirkungsraum ausging. Die sozialökonomischen und -kulturellen Veränderungen dieses Wirkungsraums können dann Gegenstand einer pädagogischen Betrachtung sein. Ein sehr frühes Argumentationsmuster dieser Art stellt Helmut HEID<sup>42</sup> bereits 1967 unter dem Titel »Pädagogische Konsequenzen sozialkulturellen Strukturwandels« vor. In diesem

---

<sup>38</sup> ... wobei ich mich hier lediglich auf das implizierte Verhältnis von Wirtschafts- und Sozialpädagogik beziehe.

<sup>39</sup> ... erschwerend kommt hinzu, dass Baumgardt dies auch noch relativiert (vgl. Baumgardt 1967, 96f).

<sup>40</sup> Einen solchen Bezug finde ich höchstens bei Alfons Dörschel (1971, 86f), der die Bedeutung von ökonomischen Konzepten thematisiert und dabei auf die Menschenbildannahmen dieser Konzepte verweist.

<sup>41</sup> Vgl. hierzu Schmiel 1978, 56ff. Zur Kritik dieses Begriffs. Weinbrenner 1985, 141.

<sup>42</sup> Vgl. Heid 1967.

Beitrag findet sich eine Analyse des sozialkulturellen Wandels und darauf bezogene pädagogische Konsequenzen, die wiederum auf der Grundlage kritisch-rationaler Forschung<sup>43</sup> entwickelt werden sollen und die darüber hinaus didaktische Elemente enthalten.<sup>44</sup>

Hier deutet sich die Herausarbeitung einer empirisch-analytischen Position an. Ihr Vorteil ist, dass sie die sozialökonomische und -kulturelle Lebenswelt zum Gegenstand wirtschafts- und sozialpädagogischer Forschung macht. Die zusehende Etablierung dieses Denkstils in der Wirtschaftspädagogik führte zum Aufbau nomologischen Wissens über die jeweiligen Lebenssituationen sowie zu technologischem Wissen über ihre jeweilige Veränderung. Das spezifisch »Pädagogische« dieses Wissens ergibt sich dabei aus ihrer Zwecksetzung. Gemäß dem Forschungsanspruch wird die pädagogische Fragestellung zu einem außerwissenschaftlichen Anliegen<sup>45</sup> und es kommt zur Herausarbeitung einer neuen Form des Wissens, nämlich einer didaktischen oder auch Sozialtechnologie.

Festzuhalten bleibt: Eine wirtschaftspädagogische Betrachtung sozialökonomischer und -kultureller Lebenswelten setzt als erstes eine pädagogische Perspektive voraus, die zur Bewertung eben dieser Lebenssituation führen kann. In diesem Sinn kann sie dann als wünschenswert oder nicht-wünschenswert bewertet werden, was als zweites dazu führt, dass sie stabilisiert - weil wünschenswert - oder verändert - weil nicht wünschenswert - werden soll. Die wirtschaftspädagogische Arbeit wird zu einem Anliegen sozialökonomischer Erziehung, bei der es darum geht, Menschen auf

---

<sup>43</sup> ... u. a. in expliziter Anlehnung an Karl R. Popper und Hans Albert formuliert. Vgl. u. a. Heid 1967, 220ff.

<sup>44</sup> Vgl. Heid 1967, 229ff.

<sup>45</sup> Dies ist eine sehr orthodoxe Interpretation des Ansatzes, der sich z. B. bei Brezinka (1971) findet. Interessant ist, dass Helmut Heid in dem erwähnten Beitrag von "Pädagogisch besonders bedeutsamen sozialkulturellen Strukturwandlungen" spricht, dabei also eine spezifisch nicht-empirische Interpretation des Strukturwandels vornimmt, die gleichsam die Basis für empirisch überprüfbare pädagogische Konsequenzen sein sollte.

Lebenssituationen vorzubereiten und sie zu befähigen, Lebenssituationen in einer erwünschten Weise zu verändern.

Eine solche Betrachtung eröffnete der Wirtschaftspädagogik einerseits, sich den sozialökonomischen Situationen und ihrer möglichen Veränderung mit empirisch-analytischen Verfahren zu nähern, andererseits verband sich diese Möglichkeit untrennbar mit einer Normenfrage, nämlich der nach den Zielen von sozialökonomischer Erziehung. Im Rahmen der neo-normativen Schule der Wirtschaftspädagogik<sup>46</sup> schlug sich diese Grundproblematik in einem dreiphasigen Vorgehen nieder:

(1) Formulierung eines Grundwerturteils. In Anlehnung an Gerhard Weisser kann man hier von obersten Urteilen sprechen, die nicht regressiv überhöht werden können.<sup>47</sup> Es sind subjektive und ostentativ<sup>48</sup> auszuweisende Werte.

(2) Beschreibung der sozialökonomischen Wirklichkeit mit Verfahren des kritischen Rationalismus.

(3) Ableitung von Handlungsempfehlungen auf der Grundlage normenlogischer Regeln (Deontik).

Das Problem dieses sehr formalisierten Ansatzes besteht darin, dass letztlich eine vollständige Erfassung des sozialökonomischen Feldes geleistet werden muss. Genau genommen wird von einem möglichen deterministischen Aussagensystem ausgegangen, auf dessen Grundlage Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden können. Die so zu generierenden Normensysteme unterscheiden sich von entsprechenden technologischen Systemen eigentlich nur dadurch, dass sie auf eine

---

<sup>46</sup> Diese Ansatz orientiert sich an dem sozialökonomischen Konzept von Gerhard Weisser, dem akademischen Lehrer von Hans Albert in Köln. Vgl. hierzu Jongebloed und Twardy 1983; Sloane 1983.

<sup>47</sup> Vgl. Weisser 1971, 129; 1978a, 88; 1978b.

<sup>48</sup> ... wie dies Gunnar Myrdal (1963; 1965; 1971) formuliert hat.

präskriptive Komponente bezogen sind. Ansonsten können die gleichen Einwände erhoben werden wie gegenüber Technologien.<sup>49</sup>

## ***II. Wirtschaftspädagogik als Berufspädagogik***

Jürgen ZABECK<sup>50</sup> formulierte bereits 1961 einen pädagogischen Berufsbegriff, indem er neben dem äußeren Beruf mit seinen ökonomisch-technischen Leistungsmerkmalen einen inneren Beruf etablierte. Dieser lässt sich verstehen als innere Bindung und Bejahung des Berufs. Dies ist sicherlich i. S. von Berufs- und Lebenszufriedenheit zu verstehen, gleichwohl dieser Anspruch ZABECKs im Lichte der heutigen Erwerbsstrukturen sehr idealisierend erscheint.

In einem solchen Konzept ist der Beruf Ziel und Mittel pädagogischer Arbeit zugleich. Sicherlich sehr verkürzend und zugespitzt, kann man die These vertreten, dass eine Pädagogisierung des Beruflichen in der deutschen Berufsbildung - sowohl in der Theorie als auch in der Praxis - betrieben wurde, die dazu führt, dass Bildung i. S. von Subjektbildung im Berufsbegriff aufgelöst wird.<sup>51</sup>

Die Pädagogik bekommt dabei eine zum Beruf hinführende und eine das Subjekt im Beruf stabilisierende Funktion. Sozialpädagogik schließlich offenbart sich zwangsläufig als Reparaturpädagogik, wenn jemand aus dem Beruf herausfällt oder besondere Probleme beim Einstieg in den Beruf hat.

Brüche zwischen diesem berufspädagogischen Anspruch und der sozialökonomischen Realität existieren. Dabei kann aber nicht von einem konsistenten Bild ausgegangen werden. Es wird zusehends eine notwendige Höherqualifizierung prognostiziert. In der

---

<sup>49</sup> Vgl. hierzu im Einzelnen Sloane 1992, 15f.

<sup>50</sup> Vgl. u. a. Zabeck 1961, u. a. 909. Die weiteren Ausführungen folgen den entsprechenden Argumentationsgängen in Sloane, Twardy und Buschfeld 1998.

<sup>51</sup> Dies entspricht durchaus der von Michael Winkler (1988) formulierten These, dass die Allgemeine Pädagogik nicht mehr denkbar ist, weil das Pädagogische selbst allgemein geworden ist.

Wissens- und Informationsgesellschaft wird das (berufliche) Wissen immer kurzlebiger, die Notwendigkeit zum ständigen Neu- und Umlernen nimmt zu. Fachwissen wird daher in Zukunft immer mehr zu einem temporären Wissen werden, so dass es angebracht ist, extrafunktionales Wissen<sup>52</sup> zu fördern, welches die Orientierung in neuen Berufssituationen und das stetige Erarbeiten und Aneignen von in Veränderung begriffenem Fachwissen ermöglicht.

Gerade in diesem Kontext der zukünftigen Arbeitsplatzanforderungen nähert sich die Wirtschaftspädagogik wieder der Betriebswirtschaftslehre an. Dies wird teilweise durch die Öffnung der Betriebswirtschaftslehre für verhaltenswissenschaftliche, systemtheoretische oder evolutorische Ansätze gefördert, die dazu führen, dass das Lernen von und in Organisationen, die Planung des organisatorischen Wandels u. v. a. thematisiert werden, die von der Wirtschaftspädagogik und zusehends auch von anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen als Anknüpfungspunkt für entsprechende pädagogische Beiträge angesehen werden. Gerade für die Wirtschaftspädagogik bietet sich hier die Möglichkeit, über betriebspädagogische Konzepte<sup>53</sup> in den betrieblichen Alltag hineinzuwirken. Dies führt letztlich zu hoch - differenziertem Wissen für die betriebliche Bildungsarbeit. Der berufspädagogische Fokus wird zu einem betriebspädagogischen, dessen Zielrichtung wiederum die Verbesserung und Stabilisierung der betrieblichen Arbeit darstellt.

Die berufspädagogische Exklusivität wiederholt sich auf der Ebene der Betriebspädagogik. Es kann konstatiert werden, dass die Betriebspädagogik bzw. die betriebliche Bildungsarbeit zu einer betrieblichen Führungslehre wird, die im Kontext der Betriebswirtschaftslehre verortet werden kann. Es ist wohl eine ganz folgerichtige Entwicklung, insbesondere, wenn man nicht vom Forschungs- sondern vom Lehrkonzept der Wirtschaftspädagogik ausgeht. Gerade die häufig vorkommende Ver-

---

<sup>52</sup> Lernfähigkeit, Orientierungsvermögen, vernetztes Denken usw. sind hier die gängigen Forderungen in der wirtschaftspädagogischen Diskussion in Theorie und Praxis.

<sup>53</sup> ... so z. B. vorgelegt von Rolf Arnold (1990).

ankerung der Wirtschaftspädagogik an Wirtschafts- bzw. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fachbereichen führt dazu, dass ein Lehrangebot für den Studiengang »Betriebswirtschaftslehre« gemacht wird. Daneben begreift die Disziplin den Studiengang »Wirtschaftspädagogik« traditionell - wie bereits erwähnt - als einen doppeltqualifizierenden, der sowohl auf eine Tätigkeit in der Schule als auch auf eine in Betriebs- oder Verwaltungseinheiten vorbereitet.

Dies impliziert zum einen eine notwendige Offenheit für betriebliche und betriebswirtschaftliche Fragestellungen. Zum anderen verwischt sich die Differenz zwischen Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik in dem Maß, wie das Pädagogische als Bestandteil der Betriebswirklichkeit auch zum Anliegen der Betriebswirtschaftslehre wird.<sup>54</sup>

Hier kann man ein Zwischenergebnis formulieren: Die Wirtschaftspädagogik als Berufs- oder Betriebspädagogik orientiert sich an beruflichen und betrieblichen Strukturen der Lebenswelt. Diese Anbindung bedeutet u. a., dass Konzepte an der Schnittstelle von Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik entstehen.

Soziale Problemstellungen können nur dann entstehen, wenn das Subjekt Probleme mit dem Beruf hat. Dies führt zur erwähnten Reparaturpädagogik. Nachhaltige Schwierigkeiten offenbaren sich schließlich, wenn der Beruf die ihm zugeschriebene pädagogische Funktion nicht mehr wahrnehmen kann.<sup>55</sup> Die heutige Modernisierungsdiskussion setzt genau hier an:

Die deutsche Berufsausbildung ist ein typisches Konzept der Moderne. Sie zielt auf bundeseinheitliche Regulierungen und schafft einige wenige uniformierte Lernwege. Vom traditionellen Gedanken her führt sie zu einem Berufsabschluss, wobei der Begriff »Abschluss« das vermeintliche Auslernen und das 'Fertig-sein' für den Beruf

---

<sup>54</sup> ... womit ich nochmals bei der von Michael Winkler (1988) formulierten Problematik bin, dass das Pädagogische allgemein geworden sei.

<sup>55</sup> ... oder entdeckt wird, dass er dies bisher gar nicht tat

vortäuscht. Ein überkommenes Selbstverständnis, handelt es sich dabei doch allenfalls um einen Berufseinstieg, gewissermaßen um die Erlaubnis, in einem Beruf nun tätig sein zu können. Berufliche Professionalität und berufliche Qualifikationen entstehen dann im weiteren Verlauf von Berufstätigkeit und dem damit einhergehendem Erfahrungserwerb sowie ergänzender und ständiger - nämlich lebenslanger - beruflicher Weiterbildung. So ist dann Beruflichkeit heute kein erreichbarer oder gar erreichter Endzustand eines Subjekts, sondern ein zukunftsöffener Prozess des ständigen Lernens, somit des ständigen Wandels. Beruf bedeutet heute eben nicht mehr 'fertig-sein', sondern es impliziert, sich im 'stetigen Wandel zu befinden'. Das Vorläufige und Unabgeschlossene wird zum leitenden Prinzip. Wandel tritt somit als Merkmal des sozialökonomischen und -kulturellen Lebens an die Stelle des Fertigen.

Dies heißt wiederum, dass das Berufliche dem sozialen Leben des Einzelnen eine neue, eine veränderte Qualität aufgibt. Beruf bedeutet heute vom Grundsatz her nicht mehr Stabilität, sondern ständige Begegnung mit der Instabilität von Lebenskonzepten. Und genau hier ergibt sich dann notwendigerweise eine sozialpädagogische Frage, und zwar aufgrund der veränderten Funktion des Berufes.

Schließlich muss auch prinzipiell gefragt werden, ob die Erwerbstätigkeit weiterhin ein zentraler Ausgangspunkt für die wirtschaftspädagogische Reflexion sein kann oder ob es nicht geboten ist, sich auch dem Phänomen der unentgeltlichen Arbeit zuzuwenden.

Für eine Wirtschaftspädagogik als Berufspädagogik führt diese Analyse zu zwei gegenläufigen Tendenzen: Zum einen zeigt sich eine berufs- und betriebspädagogische Ausdifferenzierung, die sich v. a. in elaborierten betrieblichen Konzepten für die Bildungsarbeit, für die Personalentwicklung, Organisationsentwicklung oder das betriebliche Wissensmanagement niederschlagen könnte. Wir befinden uns hier an der Schnittstelle zwischen Wirtschaftspädagogik und Betriebswirtschaftslehre. Zum anderen erfordert die gesellschaftliche Auflösung des Berufskonzepts eine Neuorientierung in der Wirtschaftspädagogik. Dies ist im Grunde eine notwendige

Schnittstelle zwischen Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Bisher betrachtet die Wirtschaftspädagogik als Berufspädagogik den Erziehungsprozess immer in Beziehung mit dem Beruf. Eine anhängende sozialpädagogische Frage ist die der Eingliederung des Subjekts in den Beruf. Die Berufsausbildung selbst wird dabei - ganz i. S. der Pädagogisierung des Berufs - als die beste sozialpädagogische Maßnahme angesehen.

### ***III. Wirtschaftspädagogik als Lehr-/Lernforschung***

In der Wirtschaftspädagogik sind traditionell immer wieder didaktische Akzente gesetzt worden. Ursprünglich als Unterrichtsmethode konturiert, zeigen sich methodisch-didaktische Vorstellungen u. a. bei FRIEDRICH SCHLIEPER<sup>56</sup> oder MARTIN SCHMIEL.<sup>57</sup> Insbesondere LOTHAR REETZ<sup>58</sup> arbeitet hierbei eine eigenständige didaktische Position in der Auseinandersetzung mit bildungstheoretischen und lerntheoretischen Positionen heraus, die im Laufe seiner über dreißigjährigen Forschungs- und Entwicklungstätigkeit zu einer handlungsorientierten Didaktikkonzeption generieren. In der Gesamtschau der Wirtschaftsdidaktik zeigt sich dabei eine konzeptionell-didaktische Vorgehensweise, die über die Berücksichtigung kognitionstheoretischer<sup>59</sup> und handlungstheoretischer<sup>60</sup> Ansätze v. a. zu einer Aufarbeitung der Strukturidentität von Lernen und Arbeiten leistet. Dies schlug sich wiederum in Arbeiten zum selbstorganisierten Lernen<sup>61</sup> und zum Lernen am Arbeitsplatz<sup>62</sup> nieder.

---

<sup>56</sup> Vgl. Schlieper (1964a).

<sup>57</sup> Vgl. Schmiel (1975).

<sup>58</sup> Vgl. Reetz 1984; 1988.

<sup>59</sup> ... gekennzeichnet als Aufarbeitung der Positionen von Piaget und Aebli, z. B. bei Reetz (zusammenfassend 1996) oder Kaiser; Weitz und Sarazin 1991; Kaiser und Kaminski 1994.

<sup>60</sup> ... einerseits in der Berücksichtigung des Handlungsmodells von Prim und Galanter, etwa bei Sloane (1995), andererseits in der Aufarbeitung von Handlungsregulationstheorien, z. B. bei Schurer (1984).

<sup>61</sup> Vgl. Straka 1996; Deitering 1996. Vgl. zusammenfassend Schwetz 1997.

<sup>62</sup> Vgl. Stratenwerth 1991; Schurer 1984.

Eine Besonderheit wirtschaftspädagogischer Forschung war und ist dabei, dass hier keine verengte fachdidaktische Arbeit geleistet wurde, sondern dass die didaktischen Fragen in umfassenden wirtschaftspädagogischen Konzepten und unter Berücksichtigung lerntheoretischer Ansätze bearbeitet wurden. Hervorzuheben wären hierbei Entwicklungs- und Evaluationsarbeiten zur handlungsorientierten Didaktik, die sich in der konkreten Erprobung von Maßnahmen der beruflichen Bildung niederschlugen. Die vorrangige Entwicklungs-, Erprobungs- und Evaluationsform ist dabei die Modellversuchsforschung<sup>63</sup>, die auf eine enge Verzahnung von wirtschaftspädagogischer Wissenschaft mit der (institutionalisierten) Berufsbildungspraxis abzielt.

Daneben ist auch eine empirisch-analytische Lehr-/Lernforschung in der Wirtschaftspädagogik stark ausgeprägt. Mit dem Bericht der Denkschrift der Senatskommission für Berufsbildungsforschung<sup>64</sup> erfolgte hier eine deutliche Akzentsetzung, die interdisziplinär angelegt ist und lernpsychologische sowie pädagogisch-psychologische Arbeiten einbezieht.<sup>65</sup>

Dies führt nach meiner Beobachtung zu einer starken lerntheoretischen Durchdringung wirtschaftspädagogischer Konzepte. Dabei sind die sich ergebenden Ansätze sehr stark eingebunden in die Tradition der Wirtschaftspädagogik. Dies wird insbesondere an der letztlich weitgehend dominanten handlungsorientierten Position innerhalb wirtschaftspädagogischer Konzepte deutlich. Aus der Geschichte der Berufserziehung heraus kann dabei festgehalten werden, dass die Handlungsfähigkeit sehr früh schon als zentrale Zielkategorie der Wirtschaftspädagogik erfasst wurde.<sup>66</sup> Handeln wurde dann aber auch als adäquate Form der Vermittlung von beruflicher Kompetenz angesehen:

---

<sup>63</sup> Vgl. hierzu Sloane 1992; 1998.

<sup>64</sup> Vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft (1990).

<sup>65</sup> Gemeint ist das Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft zum Thema: Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Vgl. zu der erwähnten thematischen und methodologischen Ausrichtung dieses Schwerpunktes u. a. den Sammelband »Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung«, hrsg. von Klaus Beck und Helmut Heid (1996).

anfänglich in den wirtschaftspädagogischen Konzepten<sup>67</sup> begriffen als aktive Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand, später dann zusehends konzeptionell<sup>68</sup> ausgestaltet in der Einheit von Denken und Handeln, angelehnt an den kognitionstheoretischen Überlegungen von AEBLI und PIAGET sowie den Handlungsregulationstheorien von HACKER und VOLPERT<sup>69</sup>, um schließlich dann in aktuellen konstruktivistischen Ansätzen<sup>70</sup> sowie in Kritik zu diesen<sup>71</sup> ausdifferenziert zu werden.

Dies alles bedeutet wiederum, dass eine didaktisch-lerntheoretische Position in der Wirtschaftspädagogik heute existiert, die nicht auf eine Fachdidaktik im herkömmlichen Sinn reduziert werden kann, sondern die umfassend die wirtschaftspädagogische Praxis über - dann in der Tat didaktisch modellierte und - zum Teil strukturidentische Prozesse wie Arbeiten, Lernen, Handeln, Lehren erfasst.

In der Wirtschaftspädagogik finden sich somit unterschiedliche und sich zum Teil überschneidende Positionen. So betrachtet sie sozialökonomische und -kulturelle Handlungsfelder, die sie einerseits analytisch erfasst und andererseits didaktisch kommentiert (sozialökonomische Position). Dieser Gegenstand wird dabei oft über den Berufsbegriff modelliert, damit folgt sie den korporativ-institutionellen Strukturen ihres Objektbereichs. Dies bedeutet auch, dass die pädagogische Profilierung in diesem Gegenstandsbereich gleichsam zu einem erziehungswissenschaftlichem Kriterium der Theorie wird (berufspädagogische Position). Schließlich betrachtet die Wirtschaftspädagogik Lehr-/Lernprozesse in diesem Handlungsfeld, wobei sie dabei zusehends didaktische Fragestellungen mit Hilfe lernpsychologischer Konzepte untersucht (didaktisch-lernpsychologische Position).

<sup>66</sup> Hier kann nochmals auf Schmiel 1967 verwiesen werden.

<sup>67</sup> Vgl. nochmals Reetz 1984.

<sup>68</sup> Vgl. hierzu zusammenfassend Czycholl und Ebner 1995; Döring 1994..

<sup>69</sup> ... womit in beiden Fällen - in der Orientierung an der Kognitionstheorie einerseits bzw. an der Handlungsregulationstheorie andererseits - auch wissenschaftstheoretische und anthropologische Grundpositionen eingenommen wurden.

<sup>70</sup> Vgl. z. B. Euler 1995.

<sup>71</sup> Zur Kritik an konstruktivistischen Ansätzen aus kritisch-rationaler Sicht vgl. Minnameier 1998.

Die Wirtschaftspädagogik steht somit eigentlich immer *zwischen* den Positionen. Dabei sind m. E. zwei Grenzziehungen zu untersuchen, nämlich die Abgrenzung der Wirtschaftspädagogik *zwischen* Berufs- und Sozialpädagogik und diejenige *zwischen* institutioneller und didaktischer Betrachtung.

---

---

## *Zwischen-Spiel ...*

---

---

### ***I. ... zwischen Berufs- und Sozialpädagogik***

Es geht eigentlich nicht zwangsläufig um die Frage des Verhältnisses von Wirtschafts- zur Sozialpädagogik. Vielmehr ist zu untersuchen, ob sich die Wirtschaftspädagogik über den Berufsbegriff oder über eine Vorstellung von Sozialökonomie definiert. Mit anderen Worten: Begreift sich die Wirtschaftspädagogik als eine Theorie (wirtschafts-) beruflicher Erziehung oder begreift sie sich als eine Theorie sozialökonomischer Erziehung. Dies ist kein ausschließlich begrifflicher Unterschied, sondern verweist auf die jeweils präferierte Modellierung des Forschungsgegenstands der Wirtschaftspädagogik.

Fasst man die Wirtschaftspädagogik als eine Theorie der (wirtschafts-)beruflichen Erziehung auf, so bindet man die Disziplin an die beruflichen Strukturen des Beschäftigungssystems. Dies findet seinen Ausdruck unmittelbar in der Definition des beruflich strukturierten Beschäftigungssystems. Eine so verstandene Wirtschaftspädagogik orientiert sich dann zwangsläufig an Fragen der Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, beruflichen Weiterbildung und ggf. des Berufsausstiegs. Es handelt sich hierbei um die bereits beschriebene Orientierung an einer idealtypischen Berufsbiographie.

Dabei darf dann nicht unterstellt werden, dass sie zu einer naiven Anpassungsdidaktik verkümmert, die ausschließlich danach fragt, ob und wie man den Menschen in ökonomisch-technische Strukturen einfügen kann. Das wäre eine rhetorische Verkürzung des Berufsgedankens auf den Aspekt der betrieblichen Verwendung. So sucht die Berufs- und Wirtschaftspädagogik durchaus im Erziehungsprozess die Position des Subjekts auf und fordert

sie, ihn hinsichtlich beruflicher Tüchtigkeit und beruflicher Mündigkeit zu fördern<sup>72</sup>, zumal der Berufsgedanken sich selbst eigentlich gegen eine Verbetrieblichung der Berufsbildung richtet.

Der praktische Nutzen einer solchen Berufs- und Wirtschaftspädagogik liegt m. E. in der Ausdifferenzierung einer umfassenden Theorie beruflicher Bildung, die neben einer pädagogischen Rekonstruktion des Berufs vor allem dazu führt, dass sehr differenziertes Wissen über die Beförderung des Menschen im Beruf und durch den Beruf entwickelt wird, welches psychologische und soziologische Ansätze berücksichtigt. Schwierig wird eine solche berufspädagogische Position aber dann, wenn der Berufsbegriff in der wirtschaftspädagogischen Praxis problematisch wird. Dies wiederum ist heute wohl gegeben. Die soziologischen Untersuchungen zu Beruf und Berufsbildung verdeutlichen, dass die Institution »Beruf« sich in der Krise befindet. Damit wird der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aber letztlich die soziale Basis in der Praxis entzogen. Sie thematisiert ggf. irgendwann einen Gegenstand, den es so nicht mehr gibt. Hier wiederholt sich im Grunde auf einer etwas anderen Ebene die Diskussion der 60er Jahre. Was passiert, wenn das Beschäftigungssystem nicht mehr beruflich strukturiert ist? In einem solchen Fall wird Beruflichkeit auf Erwerbstätigkeit und Erwerbsarbeit zurückgeführt werden. Diese Entwicklung zeigt sich zwar erst in Grenzen, doch sprechen Beobachter der deutschen Berufsausbildung durchaus von Erosionserscheinungen des dualen Systems.<sup>73</sup>

Die Wirtschaftspädagogik muss sich daher mit gravierenden Veränderungen in ihrem Gegenstandsbereich auseinandersetzen, die es durchaus angeraten erscheinen lassen, die sehr dominante, in der Praxis letztlich auch beschäftigungspolitisch geprägte Figur des Berufskonstrukts zu thematisieren. So gibt es dann auch eine Vielzahl von relevanten pädagogischen Fragen, die im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem zu stellen sind, die nicht über berufliche Bildung im traditionellen Verständnis beantwortet, ja zum Teil durch die alten Konzepte nicht einmal aufgeworfen werden. Um dies deutlich zu betonen: es geht

---

<sup>72</sup> Vgl. Lipsmeier 1992; Sloane 1997b.

nicht um therapeutische Hilfen an den Stellen, an denen das Berufsbildungssystem in seiner traditionellen Form scheitert.

Vielmehr geht es vom Grundsatz her um das Handeln von Menschen in sozial-ökonomischen Feldern und um die Vorbereitung und Unterstützung dieser Menschen. Wirtschaftspädagogisch gewendet: Es geht um die Handlungskompetenz von Menschen in sozialökonomischen Feldern und deren Förderung. Auf den ersten Blick heißt dies, dass die Erziehungssituation neu definiert wird. Es wird nicht (nur auf) die institutionalisierte Berufssituation gesehen, sondern auf jede denkbare Situation im sozialökonomischen System. Damit verbreitert sich der wirtschaftspädagogische Gegenstand. Es lassen sich dabei zwei Schwerpunkte lokalisieren: (1) die Verbindung von pädagogischen und betriebspädagogischen Fragen in der Betriebspädagogik und (2) die Neuakzentuierung der Erziehungsaufgaben im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem aufgrund der veränderten Organisation von Arbeit in Betrieben und Gesellschaft.

(zu 1) Diese Verbreiterung ist schon in der Ausdifferenzierung der Betriebspädagogik verankert. Gerade durch die mögliche Anbindung an betriebswirtschaftliche Konzepte öffnet sich das wirtschaftspädagogische Konzept in Richtung auf Fragen der betrieblichen Führungslehre bzw. des betrieblichen Managements.<sup>74</sup> In der Tat besteht hier auch die Gefahr, einen genuin wirtschaftspädagogischen Zugang zu verlieren und von der Betriebswirtschaftslehre absorbiert zu werden. Um den eigenen erziehungswissenschaftlichen Fokus zu erhalten, ist es daher erforderlich, einen pädagogischen Standpunkt zu fixieren, von dem aus argumentiert wird. Es geht letztlich um eine pädagogische Rekonstruktion des ökonomischen Gegenstands.

Das spezifisch pädagogische Erkenntnis- und Handlungsinteresse, welches vielfach als im Berufskonzept verankert angesehen wurde, ist in Hinblick auf diese betriebliche Ver-

---

<sup>73</sup> Vgl. zusammenfassend Braukmann 1997.

<sup>74</sup> ... typische Aufgabenbereich, die hierbei entstehen und Gegenstand der Wirtschaftspädagogik und der Betriebswirtschaftslehre sind, wären das betriebliche Bildungsmanagement, die Personalentwicklung, die Organisationsentwicklung, das Change-Management usw.

breiterung des wirtschaftspädagogischen Gegenstands neu zu formulieren. Dies kann u. a. durch Rückgriff auf genuin pädagogische Figuren wie den individualpädagogischen Bezug<sup>75</sup> oder durch die Festlegung eines Anspruchs der personalen Förderung erfolgen. Insgesamt geht es dabei aber nicht nur um die Förderung des Subjekts für und durch den Beruf, sondern um eine Förderung des Subjekts im sozialen Kontext des Betriebes. Dabei wird der Betrieb durchaus in Anlehnung an moderne betriebswirtschaftliche Konzepte als ein mikropolitisch System<sup>76</sup> begriffen, in dem Menschen sich mit dem Ziel der Einkommenserzielung begegnen.<sup>77</sup> Dies wird hier deshalb besonders herausgestellt, weil es für eine Wirtschaftspädagogik, die sich als eine Theorie sozialökonomischer Erziehung begreift, einerseits wichtig ist, zeitgemäße und realistische Strukturvorstellungen über die sozialökonomische Realität zu gewinnen. Andererseits wird wirtschaftspädagogisches Wissen in der sozialökonomischen Praxis - so in Betrieben - argumentativ verwendet und in den jeweiligen mikropolitischen Diskurs eingebracht.

Die wirtschaftspädagogische Verbreiterung zeigt, wo im Erwerbs- und Arbeitsleben neue pädagogische Felder entstehen, bei denen die pädagogische Arbeit gleichsam die Möglichkeit bietet, konstruktiv genutzt zu werden. Es entsteht eine Pädagogik als Führungs- oder Managementlehre, die - so die betriebswirtschaftliche Etikettierung - sich in den Wettbewerb begeben könnte mit anderen anwendungsorientierten Disziplinen. Sie ist dabei wohl auch marktfähig, was nicht heißt, dass sie unkritisch wird. Die für den Wirtschaftspädagogen interessante Frage ist aber, ob er dadurch nicht genau zum schwarzen Schaf in der Erziehungswissenschaft wird, eben weil er markt- und wettbewerbsfähig geworden ist. Und schließlich: die Vorstellung, dass eine solche Führungslehre eine sozialpädagogische ist, weil sie auf das sozialökonomische System Betrieb rekurriert, ist zumindest gegen den alltäglichen Sprachgebrauch von Sozialpädagogik gedacht.

---

<sup>75</sup> ... so z. B. von Rolf Arnold (1990) in der Betriebspädagogik praktiziert.

<sup>76</sup> Vgl. Sloane, Twardy und Buschfeld 1998.

<sup>77</sup> Diese Definition geht auf Dieter Schneider (1995) zurück.

(2) Eine weitere Facette des sozialökonomischen Zugangs der Wirtschaftspädagogik bezieht sich auf pädagogische Felder, die nicht unmittelbar im Zusammenhang stehen mit der Berufseingliederung und der Stabilisierung im Beruf. Solche Felder wurden von der Wirtschaftspädagogik durchaus behandelt, waren aber nicht im Zentrum der disziplinären Betrachtung, hierzu zählen u. a. die Konsumentenerziehung<sup>78</sup> oder die Erziehung zu zum Sparen<sup>79</sup> durch entsprechende didaktische Arrangements<sup>80</sup>, oder das Thema Umweltschutz in der Berufsbildung<sup>81</sup>, wobei solche Fragen sehr häufig (schul-) didaktisch aufgearbeitet werden.<sup>82</sup>

In einer engeren berufspädagogischen Betrachtung geht es um soziale Probleme wie Arbeitslosigkeit, Integration von Benachteiligten usw. Die alte berufspädagogische Idee, der Beruf selbst sei die beste Form der sozialen Integration, wird aufgrund der sozialen und ökonomischen Gegebenheiten immer problematischer, da der Beruf einerseits seine integrative Funktion zu verlieren droht, andererseits bekommen viele junge Menschen gar nicht mehr so ohne weiteres die Möglichkeit, einen Beruf zu erlernen bzw. berufliche tätig zu werden. Dies liegt zum einen aktuell an den wirtschaftspolitischen Rahmenbedingungen.<sup>83</sup> Andererseits kann aber auch eine Veränderung in der betrieblichen Organisation von Arbeit<sup>84</sup> festgestellt werden, was sich u. a. darin niederschlägt, dass von den Betrieben neue Arbeitsformen (flexible Arbeitszeitregelungen, job-sharing, Heimarbeitsplätze am Computer usw.) und auch neue Formen der Rekrutierung von Arbeitskräften (Trainee-Programme für Einsteiger statt eigener Ausbildung u. Ä.) gesucht werden. Außerdem führt die anhaltend hohe Arbeitslosigkeit dazu, dass gesellschaftlich eine Neuverteilung von Arbeit

---

<sup>78</sup> Vgl. hierzu u. a. Twardy (1978).

<sup>79</sup> Vgl. z. B. Baumgardt 1967.

<sup>80</sup> Vgl. Nibbrig 1982.

<sup>81</sup> Vgl. Sloane 1995.

<sup>82</sup> Ein gutes Beispiel hierfür ist das Ökologiethema in der Wirtschaftspädagogik, welches u. a. über Schulmodellversuche aufgearbeitet wurde (vgl. u. a. Kaiser u. a. 1995).

<sup>83</sup> Alfons Dörschel (1960) verwies schon sehr früh darauf hin, dass die Berufsausbildung sehr stark abhängig und auch gefährdet ist durch die wirtschaftspolitischen Rahmenbedingungen.

bzw. Arbeitszeit notwendig wird. Gleichzeitig bleibt die Arbeitsleistung und deren Vergütung das zentrale Instrument zur Verteilung von Gütern und Dienstleistung und behält die entgeltliche Erwerbstätigkeit ihre dominante Bedeutung für die gesellschaftliche Wertschätzung des einzelnen Individuums. Arbeit wird jedoch zusehends exklusiver.

Somit werden für den Wirtschaftspädagogen neue Aspekte im sozio-ökonomischen System relevant, die außerhalb des Berufskonzepts angesiedelt sind. Arbeitslosigkeit ist nicht nur unter dem Aspekt der Berufseingliederung zu betrachten. Vielmehr müssen auch neue und alternative Formen der Stabilisierung des einzelnen Menschen in unserem sozialen System gefunden werden. Hier ist die Wirtschaftspädagogik sicherlich zuerst einmal an die sozialen und ökonomischen Vorgaben gebunden. Und diese definieren die Eingliederung in das Beschäftigungssystem als Normalfall. Doch was für Konsequenzen ergeben sich für die Wirtschaftspädagogik, wenn dieser Normalfall nicht erreicht werden kann?

Daneben zeigen sich neue Formen des Zusammenlebens, die auch eine ökonomische Dimension haben: Hier sind einerseits Subkulturen mit veränderten Formen der Erwerbstätigkeit zu nennen, die bisher von der ökonomischen Theorie als Sonderfall und von der Wirtschaftspädagogik als Ausnahme erfasst werden.<sup>85</sup> In diesem Zusammenhang müssen auch veränderte Erwerbsbiographien<sup>86</sup> betrachtet werden, die nicht dem Berufsprinzip folgen. Hierzu gehören Aspekte wie Gelegenheitsarbeiten, die ökonomische Lebenssicherung über Teilzeitarbeit<sup>87</sup> oder neue Formen der 'abhängigen'

<sup>84</sup> Hierbei wäre auch festzuhalten, dass die Berufsbildung in der Art und Weise wie sie institutionalisiert wurde von der Organisation der Arbeit abhängig war. Berufliche Ausbildung ist im Grunde ein Reflex auf die Organisation der Arbeit.

<sup>85</sup> Typische Beispiele finden sich hier in der Umwelttechnologie sowie bei alternativen erwerbswirtschaftlichen Formen, die im Umfeld von Protestbewegungen entstanden sind. Ein weiteres Beispiel sind die Nebenerwerbsformen in der Landwirtschaft oder soziale Dienste, Bürgerinitiativen u. Ä., die dem Versorgungs- und Kostenminimierungsprinzip und nicht dem Gewinnprinzip folgen.

<sup>86</sup> Hier sollte der Blick beispielsweise auf die Suche nach Arbeit und die Wahrnehmung von Arbeit im biographischen und im sozialen Zusammenhang geschaut werden. So wäre zu fragen, welche Tätigkeiten Menschen in welchen Lebensabschnitten und unter welchen familiären Bedingungen nachfragen.

<sup>87</sup> Diese sind sozialpolitisch nicht erwünscht und sie stellen in vielen Fällen eine ökonomische Verschlechterung dar, doch wäre es angebracht, diese Teilzeittätigkeiten einmal in Zusammenhang mit individuellen bzw. familiären Lebenskonzepten von Menschen zu sehen. Es wäre so auch vorstellbar,

Selbständigkeit<sup>88</sup>. Außerdem ist die soziale Arbeit, die häufig unentgeltlich und ehrenamtlich organisiert wird, hier zu berücksichtigen. Andererseits zeigen sich aus Sicht des Subjekts neue Anforderungen an Erwerbstätigkeit und Freizeit. In diesem Zusammenhang geht es sowohl um eine neue Jobmentalität als auch um Verlagerung von Arbeit in den Freizeitbereich. Zu diesem letzten Bereich gehören Aspekte wie do-it-yourself-Kultur, sportliche, musische oder handwerkliche Neben- oder Freizeittätigkeiten, die zum Teil wiederum als Nebenerwerbsquelle genutzt werden, häufig aber auf jeden Fall Quelle von Lebenszufriedenheit und sozialer Aktivität sind.

## *II. ... zwischen institutioneller und didaktischer Betrachtung*

Die Wirtschaftspädagogik betrachtet zwei Dinge: den Ort des pädagogischen Geschehens oder das pädagogische Geschehen. Beides kann in didaktischer Hinsicht interpretiert werden als Lernsituation und als Lehr-/Lernprozess.

Der Ort des Geschehens, die Lernsituation, ist eine institutionalisierte Praxis. Der Institutionenbegriff ist dabei der wirtschaftswissenschaftlichen Theorie entlehnt. Es geht hierbei nicht nur um Einrichtungen wie Verbände oder Ämter. Solche Körperschaften sind im Grunde organisatorische Fixierungen von Institutionen. Diese sind i. S. von Hayek von Menschen bewusst geschaffene, aber auch spontane Regulative des menschlichen Handelns.<sup>89</sup> "Sie haben eine erwartungsbildende und konfliktmindernden Charakter, erfüllen häufig Informations- und Überwachungsfunktionen und wirken insgesamt organisations- und kostensenkend."<sup>90</sup> Institutionen regulieren den politisch-administrativen Aufbau der Bildung im sozioökonomischen System.

---

dass es sich um durchaus auch subjektiv gewollte und sinnvolle Formen der Arbeitsorganisation handelt.

<sup>88</sup> Gemeint ist das von der ökonomischen Theorie so bezeichnete outsourcing von betrieblichen Funktionen, die dazu führen, dass spezifische Formen des Subunternehmertums entstehen.

<sup>89</sup> Vgl. Sloane, Twardy und Buschfeld 1998.

<sup>90</sup> Picot 1991, 144.

Es ist nicht möglich, ein Lernfeld in praxi unabhängig von seiner politisch-administrativen Einbindung zu betrachten. Dies hängt unmittelbar mit dem Berufskonzept zusammen, diesmal jedoch unter einer politischen Perspektive. Das beruflich strukturierte Beschäftigungssystem ist korporativ aufgebaut. Die Praxis ist sehr differenziert organisiert über Interessensvertretungen und Verbände. Dies gilt für alle denkbaren Lernorte: für den Betrieb, für die Schule, für überbetriebliche Ausbildungsstätten, für freie Bildungsträger usw.

Die pädagogische Situation ist mithin immer gesellschaftlich überformt. Diese Überformung ergibt sich unmittelbar aus den Festlegungen, die die gesellschaftlichen Kräfte treffen. So werden die Ordnungsunterlagen für die berufliche Ausbildung in einem Abstimmungsprozess zwischen den Sozialpartnern festgelegt.<sup>91</sup> Die Umsetzung dieser Vorgaben wiederum wird über Ausschüsse betreut und durch sie überwacht, die i. d. R. paritätisch von den Sozialpartnern besetzt sind, ggf. unter einer beratenden Beteiligung der Berufsschullehrer. Dies zeigt, wie die Bildungsarbeit an den Lernorten bildungspolitisch reguliert wird.

Für die Wirtschaftspädagogik hat dies die Konsequenz, dass eine pädagogische Situation nicht als ein 'natürliches' oder 'neutrales' Feld aufgefasst werden kann, sondern immer als ein institutionalisierter Lebensraum gesehen werden muss.

Innerhalb dieser institutionellen Struktur betrachtet die Wirtschaftspädagogik von ihr als relevant erachtete Prozesse. Hierzu gehören: Lernen, Lehren, Erziehen, Ausbilden, Beraten, Informieren, Moderieren, Arbeiten etc. Diese Prozesse kann man als Formen von Handeln bzw. als Handlungsprozesse auffassen. Dabei kann eine zweifache Unterscheidung gemacht werden: Es handelt sich - erstens - um pädagogische oder um ökonomisch-technische (funktionale) Handlungsprozesse. Die Unterscheidung ergibt sich über die Zielsetzung bzw.

---

<sup>91</sup> Vgl. zu diesem Verfahren u. a. Benner 1997; Greinert 1992; Sloane, Twardy und Buschfeld 1998.

über die Situation<sup>92</sup>. Man unterscheidet hier auch zwischen Lernfeld (Lernhandlungen des Subjekts) und Funktionsfeld (Arbeitshandeln des Subjekts). Die einzelnen Funktions- und Lernfelder werden durch zum Teil unterschiedliche Institutionen normiert.

Bezieht man diese Prozesse - zweitens - i. S. der pädagogischen Grundfigur von Educator und Educandus, lerntheoretisch gewendet von Lern- und Lehrperspektive aufeinander, so ergeben sich vier kommunikative Grundfiguren für die möglichen sozioökonomischen Situationen, die die Wirtschaftspädagogik betrachtet:

		<i>E G O</i>		
		Pädagogisch- didaktisch	Funktional - ökonomisch - technisch	
A L T E R	Pädagogisch- didaktisch	Lernen ↓(1) Lehren	Arbeiten (4)↓ Lehren	Lehr- perspektive
	Funktional - ökonomisch - technisch	Lernen ↓(3) Führen	Arbeiten (2)↓ Führen	Management- perspektive
		Lern- perspektive	↔ (i)	Arbeits- perspektive

Abbildung 1: Kommunikative Grundfiguren für die sozioökonomischen Prozesse

<sup>92</sup> Dies ist insofern das Gleiche, als davon auszugehen ist, dass die Handlungsziele die Qualität der

Betrachtet man diese Übersicht von innen nach außen, so ist Folgendes anzumerken:

Relation 1: Die 'einfache' Verbindung von Lehr- und Lernperspektive ergibt sich für die Situationen, in denen eine Lern- und Lehrintention gegeben ist. Es handelt sich um die typischen Lernfelder im sozioökonomischen System. Hier wäre z. B. der Berufsschulunterricht zu nennen. Systematisch gehört zu dieser Figur auch das Selbstlernen, welches durch die Planung, Durchführung und Kontrolle des eigenen Lernprozesses definiert werden kann.

Relation 2: Die Arbeit in sozioökonomischen Systemen ist eine Verbindung von ausführender und planender Tätigkeit, welche in einer arbeitsteiligen Struktur durch das Auseinanderfallen von Planung und Umsetzung gekennzeichnet ist und sich in der Etablierung von Management- bzw. Führungstätigkeit auf der einen und Sachbearbeiter-, Facharbeiter- oder Gesellentätigkeit auf der anderen Seite niederschlägt. Moderne betriebswirtschaftliche und betriebspädagogische Konzepte gehen dabei davon aus, dass diese beiden Perspektiven wieder zusammengeführt werden müssen, was - analog zum Selbstlernen - eine neue Ganzheitlichkeit impliziert, gemäß der das Handeln (Arbeitshandeln im Funktionsfeld, Lernhandeln im Lernfeld) selbstgesteuert sein soll.

Relation 3: Lernen vollzieht sich nicht nur im Lernfeld unter Anleitung von Lehrenden oder selbstgesteuert, sondern auch im Funktionsfeld. Dort kann es wiederum durch ein Management gesteuert sein, wobei auch hier systematisch einbezogen werden muss, dass solche Managementaufgaben an das Subjekt zurückgegeben werden. Mithin kann der Handelnde im Funktionsfeld zum 'Steuermann' seiner Lern- und Arbeitsprozesses in diesem Feld werden.

Relation 4: Schließlich kann die Managementtätigkeit als eine dem Lehren strukturgleiche Vorgehensweise gedacht werden, so dass die Führungskraft im Betrieb sich selbst als (Betriebs-)Pädagoge begreifen sollte. Dies bedeutet wiederum, dass vom Management im

Funktionsfeld Verfahren angewandt werden, die traditionell dem Lernfeld zugeordnet werden. Es kommt zur bereits erwähnten Pädagogisierung bzw. Didaktisierung des pädagogischen Feldes.

Die vier Felder zeigen typische kommunikative Figuren des sozialökonomischen Systems, wobei v. a. deutlich wird, worin die spezifische Verbreiterung der Wirtschaftspädagogik gegenüber der Erziehungswissenschaft besteht. Dies wird wiederum durch die Randapplikationen (i) und (ii) in der Abbildung deutlich. So kann einerseits von der Strukturidentität von Lernen und Arbeiten, andererseits von derjenigen von Lehren und Führen (i. S. von Management) ausgegangen werden. Gerade die Applikation (ii) verdeutlicht wiederum, welches pädagogische Wissenspotenzial für eine betriebswirtschaftliche Führungslehre relevant werden kann.<sup>93</sup>

Offen an der prozessualen Betrachtung bleibt die Frage, was unter Arbeiten zu verstehen ist. Wird hier nur von Erwerbsarbeit ausgegangen, was sich wiederum aus der institutionellen Betrachtung ergibt oder erweitert man den Blick für Nicht-Erwerbsarbeit, die eigentlich auch nicht gleichgesetzt werden kann mit Freizeit. So gibt es letztlich auch einen nicht weiter geklärten und pädagogisch ausreichend reflektierten Bereich in der Schnittstelle der Lebensbereiche Freizeit und Arbeit. Hierauf hat schon Anfang der 80er Jahre Peter Neven<sup>94</sup> in einer Arbeit zum Verhältnis von Arbeits- und Freizeitpädagogik hingewiesen. Er sprach von Grenz-Misch-Bereichen *zwischen* Arbeit und Freizeit, wobei er konstatierte, dass Problemfelder in der Gesellschaft entstanden sind, für die sich weder die Arbeits- noch die Freizeitpädagogik zuständig erklärt. Diese Problematik kann man auch auf das Verhältnis

---

<sup>93</sup> ... wobei dies durchaus in älteren erziehungswissenschaftlichen Ansätzen vorgedacht ist, so z. B. bei Peter Petersen, der Lehren als Führungslehre begriff und von einer pädagogischen Führungslehre sprach.

<sup>94</sup> Vgl. Neven 1982.

von Beruf und Freizeit übertragen, dabei wird - gerade aufgrund der Idealisierung des Beruflichen - der 'weiße Fleck' noch größer, worauf von mir noch unten eingegangen werden soll.

---

---

## Zur Wirtschaftspädagogik als Theorie sozialökonomischer Erziehung<sup>95</sup>

---

---

Ich will abschließend die Wirtschaftspädagogik als eine Theorie sozialökonomischer Erziehung skizzieren. Dies kann an dieser Stelle allenfalls eine Annäherung an eine solche Position sein, die lediglich die bisherigen Überlegungen zusammenführt. Ich will dies in zwei Schritten vornehmen. Ich werde erstens versuchen, die Aufgaben einer sozialökonomischen Erziehung zu umreißen. Hierbei beziehe ich mich insbesondere auf die Überlegungen, die sich aus der ‘Schnittstellendiskussion’ ergeben haben. Auf dieses Aufgabenspektrum bezogen werden ich dann zweitens die Möglichkeiten und Besonderheiten einer Wirtschafts- und Sozialpädagogik als Wissenschaft darlegen. In diesem Zusammenhang greife ich auf die Ausführungen zur methodologischen Positionierung der Wirtschaftspädagogik zurück. Dabei kommt es mir v. a. darauf an, die Theorie-Praxis-Problematik in den Blick zu nehmen.

---

<sup>95</sup> Diese Bezeichnung habe ich von meinem akademischen Lehrer Martin Twardy übernommen, der dies in seinen Kölner Vorlesungen als Leitbegriff für die Wirtschafts- und Sozialpädagogik gewählt hatte, um damit v. a. wohl die Besonderheit der Wirtschafts- und Sozialpädagogik gegenüber einer Berufs- und Wirtschaftspädagogik herauszustellen.

## ***I. Weiße Flecken auf der wirtschaftspädagogischen Landkarte: die Reformulierung wirtschafts- und sozialpädagogischer Aufgaben***

Die Wirtschaftspädagogik als Berufs- und Wirtschaftspädagogik betrachtet eine institutionalisierte Berufsbildungspraxis durch den Filter des Berufs. Dabei fokussiert sie das Handeln des Subjekts und thematisiert dabei wiederum die Strukturidentität von Arbeiten und Lernen. Dieser Blickwinkel lässt spezifische Erscheinungen und Entwicklungen des sozialökonomischen Systems als Ganzes außer Betracht, die unmittelbar erkennbar werden, wenn man die Leitkategorie des Arbeitens in erwerbswirtschaftliche und nicht-erwerbswirtschaftliche Tätigkeit unterteilt:

	Lernfeld	Funktionsfeld I ,Erwerbstätigkeit'	Funktionsfeld II ,Nicht- Erwerbstätigkeit'		
Lernfeld	Lernen ↑ Lehren	Erwerbsarbeit ↑ Lehren	Nicht- Erwerbsarbeit ↑ Lehren	Lehrperspektive	Managementperspektive
Funktionsfeld I: ,Erwerbstätigkeit'	Lernen ↑ Führen	Erwerbsarbeit ↑ Führen	Nicht- Erwerbsarbeit ↑ Führen		
Funktionsfeld II: ,Nicht-Erwerbs- tätigkeit'	Lernen ↑ Führen	Erwerbsarbeit ↑ Führen	Nicht- Erwerbsarbeit ↑ Führen	Non-Profit-	
	Lernperspektive	Erwerbsperspektive	Nicht-Erwerbs- perspektive		
		Arbeitsperspektive			

Abbildung 2: Aufgabenfelder sozialökonomischer Erziehung

Diese Abbildung systematisiert sechs Aufgabenfelder einer sozialökonomischen Erziehung, und zwar über die erwähnte kommunikative Grundfigur von Lehren und Lernen. Zwischen diesen Feldern sind Transferbeziehungen gegeben, die durchaus Gegenstand einer wirtschafts- und sozialpädagogischen und enger gefasst einer didaktischen Reflexion und Gestaltung sein können. Analog den Überlegungen in den vorhergehenden Kapiteln kann die in den Spalten sichtbare Lern- und Arbeitsperspektive auf nunmehr drei Perspektiven in den Zeilen bezogen werden. Dadurch werden wiederum drei Aufgabenstellungen sichtbar, die gleichfalls Gegenstand wirtschaftspädagogischer Reflexion und Gestaltung sein können: das Lehren i. S. didaktischer Planung und Gestaltung, das Management für so genannte Profit- und Non-Profit-Organisationen. Diese beiden Organisationsbezeichnungen entstammen der betriebswirtschaftlichen Terminologie, verweisen aber m. E. deutlich auf die Zielsetzung der jeweiligen angesprochenen Funktionsfelder.

Die wirtschafts- und sozialpädagogische Aufgabenstellung wird nicht nur begriffen als Lehren und Lernen für die Lebenssituationen, die als Funktionsfeld I und II ausgewiesen sind. Dies wäre eine Reduzierung auf Didaktik. Es werden auch die Erziehungs- bzw. Lernprozesse<sup>96</sup> betrachtet, die in den Funktionsfeldern intendiert werden.<sup>97</sup> Außerdem wird die Pädagogisierung, besser Didaktisierung, der

---

<sup>96</sup> Eine durchaus interessante Frage wäre die Unterscheidung zwischen Erziehungs- und Lernprozeß. Aus Vereinfachungsgründen unterscheide ich jedoch die Begriffe Lernen, Bildung, Erziehung an dieser Stelle nicht. Generell verstehe ich jedoch unter Bildung und Erziehung wertbezogene und wertkonstituierende Prozesse einer Persönlichkeitsentwicklung des Subjekts, die jedoch immer mit Lernprozessen verbunden sind. Anders gewendet: es sind durchaus Lernprozesse vorstellbar, die nicht als Erziehungs- oder Bildungsprozesse anzusehen sind.

<sup>97</sup> Dies ist in der linken Spalte ausgewiesen, wobei anzumerken wäre, dass Lernprozesse in dem hier verstandenen Sinn als synonym für Erziehungsprozesse immer intentional ausgelegt sind.

Managementtätigkeit einbezogen, die sich immer dann ergibt, wenn in der Führungslehre auf pädagogisches resp. didaktisches Wissen zurückgegriffen wird.<sup>98</sup>

## ***II. Wirtschafts- und Sozialpädagogik als Handlungswissenschaft***

Die Reformulierung der wirtschafts- und sozialpädagogischen Aufgabenstellungen hat die für die Wirtschaftspädagogik typische und oben mehrfach erwähnte Besonderheit, dass genuin erziehungswissenschaftliche sowie genuin wirtschaftswissenschaftliche Konzepte zusammengeführt werden. Dies drückt sich unmittelbar in der Ausformulierung der drei zentralen Aufgaben: Lehren, Profit-Management und Non-Profit-Management aus. Es handelt sich hierbei aber immer um Reflexionen und darauf aufbauend um Gestaltungsvorstellungen, die aus einem wirtschafts- und sozialpädagogischem Interesse heraus formuliert werden. Dies ist zum einen der Grundfigur von Lehren und Lernen<sup>99</sup> immanent; zum anderen muss jede formulierte Aufgabe immer auch bezüglich der Ziele, Inhalte und Methoden ausdifferenziert werden. Dies ist genau in Abgrenzung beispielsweise zu Managementkonzepten der Betriebswirtschaftslehre zu leisten. Anzumerken wäre noch, dass die Herausarbeitung von didaktischen und managementlichen Aufgabenstellungen nicht darin begründet ist, sich für die Wirtschafts- und Sozialpädagogik ein ökonomisch rentables Feld zu sichern. Vielmehr ist die Realisierung pädagogischer und enger gefasst didaktischer Aufgaben, gerade vor dem Hintergrund einer institutionalisierten Praxis, an die konstruktive Berücksichtigung organisatorischer Maßnahmen gebunden. Eine pädagogische Reflexion und Gestaltung von Praxis muss die Regeln dieser Praxis und deren Reflexion und Gestaltung einbeziehen.

---

<sup>98</sup> ... wobei hier wiederum die Frage, ob durch diesen Rückgriff beispielsweise der Betriebswirtschaftslehre auf pädagogisch-didaktisches Wissen nicht gleichzeitig die erziehungswissenschaftliche Perspektive verlassen wird, ausgeblendet wird.

<sup>99</sup> ... als assoziativ verstandenes Muster für Fördern und Gefördert-Werden, Erziehen und Erzogen werden usw.

Für die Wirtschafts- und Sozialpädagogik ergeben sich dabei folgende Schwerpunkte, die jeweils weiter ausdifferenzieren wären:

- (1) Grundlagen der Wirtschafts- und Sozialpädagogik, z. B.:
  - \* Grundbegriffe sozialökonomischer Erziehung usw.
- (2) Institutionenlehre, z. B.:
  - \* Bildungspolitische Abstimmungsprozesse,
  - \* Bildungsmärkte usw.
- (3) Didaktik, einschließlich Lehr-/Lernforschung, z. B.:
  - \* Mikrodidaktische Planung,
  - \* Didaktik beruflicher Bildung,
  - \* Lehrgangsplanung,
  - \* Lernen am Arbeitsplatz, usw.
- (4) (Pädagogische) Managementtheorien, z. B.:
  - \* Bildungsmanagement in Profit und Non-Profit-Organisationen,
  - \* Lernen in und von Organisationen,
  - \* Führung pädagogischer Organisationen (z. B. Schulen, Bildungszentren),
  - \* Maßnahmetheorien usw.

Diese einzelnen Themen stehen nicht isoliert zueinander. Sie überschneiden und ergänzen sich. Dies kann man beispielsweise am Thema Maßnahmetheorie verdeutlichen. Unter Maßnahmen sollen dabei wirtschafts- und sozialpädagogische

Konzepte verstanden werden, die entwickelt und implementiert sowie anschließend evaluiert werden. Die jeweilige Maßnahme ist also nicht nur eine Planung, sondern immer auch eine organisatorische Umsetzung des Geplanten, was unmittelbar auf die Verbindung von Theorie und Praxis verweist. Somit hat eine Maßnahmetheorie immer institutionstheoretische, didaktische und managementtheoretische Anteile: Die Maßnahmetheorie ist ein typisches Beispiel für eine wirtschafts- und sozialpädagogische Theorie, die gleichzeitig auch das Theorie-Praxis-Verständnis andeutet. Eine Maßnahme wird i. d. R. in einem rollierenden Verfahren von Planung, Implementation und Evaluation entwickelt. Es handelt sich um ein Forschung-durch-Entwicklung (FdE)-Konzept, an dem die Wissenschaft als soziales Unternehmen beteiligt ist. Dies bedeutet wiederum, dass die Wissenschaft sich über Kooperationen an Entwicklungsprozessen beteiligt. Dabei kommt es einerseits zum Theorieangebot von Wissenschaft an Praxis, zum anderen findet eine experimentelle Beteiligung an Entwicklungen der Praxis statt, wobei die Evaluation dieser Verfahren und ihrer Ergebnisse wiederum genutzt wird, um Theorien zu entwickeln.<sup>100</sup>

### ***III. Situiertes wirtschafts- und sozialpädagogisches Wissen***

In diesem Sinn gehe ich auch davon aus, dass eine Wissenschaft als soziales Unternehmen ein Expertensystem ist, welches innerhalb der Gesellschaft die Aufgabe hat, Wissen zu produzieren. Diese auf den ersten Blick - irrtümlicher Weise - technologisch anmutende Definition, soll v. a. einem hypertrophierendem Verständnis einer von der Praxis weit entfernten Theorie entgegengesetzt werden. Eine Wissenschaft, zumal eine Sozialwissenschaft<sup>101</sup>, wird bezüglich ihrer Vorgehensweise und ihrer Ergebnisse von anderen gesellschaftlichen Gruppen rezipiert. Dabei kommt es immer auch zur Übertagung von Denkmodellen und -ergebnissen dieser

---

<sup>100</sup> Diese Kooperation wird als Wissenschaft-Praxis-Kommunikation bezeichnet. Vgl. Sloane 1992, 149ff.

Wissenschaft in die Praxis. Die Wissenschaftssprache wird somit auch Bestandteil des Alltags.<sup>102</sup> Es kommt auf diese Weise zu einer Ontologisierung von Wissenschaft.

Die Wissensproduktion dient der Erklärung und weitergehend - was aber immer auch umstritten ist - der Gestaltung von sozialer, d. h. wiederum institutionell geformter Praxis. In einer rational-analytischen Sichtweise verbleibt die Wissenschaft bei der Erklärung. Das (nomologische) Wissen wird dann von den Akteuren der Praxis rezipiert, was im institutionalisierten Feld bedeutet, dass es Bestandteil eines politischen und/oder didaktischen Diskurses wird.

Folgt man einer normativen Wissenschaftsauffassung, dann kann es Anliegen der Wissenschaft sein, auf der Grundlage von Erklärungen und unter Einbeziehung normativer Standpunkte, Empfehlungen auszusprechen. Oben wurde erwähnt, dass die in einem normenlogischen und in einem didaktischen Konzept vollzogen werden kann. Ich würde hier ein didaktisches Vorgehen präferieren, welches darauf abzielt, Erklärungen des sozialen Feldes so aufzuarbeiten, dass dieses Feld i. S. der begründeten Zielsetzungen gestaltbar wird.

Dies bedeutet wiederum, dass das produzierte Wissen in den Rezeptionshorizont potenzieller Verwender des Wissens transformiert werden muss. Jürgen ZABECK<sup>103</sup> spricht in einer ähnlichen Betrachtungsweise von pädagogischem Wissen von

---

<sup>101</sup> ... womit dann auch festgelegt sei, dass ich die Wirtschafts- und Sozialpädagogik sozialwissenschaftlich interpretiere.

<sup>102</sup> Es ist gleichsam ein reziproker Prozess. So konstruiert man Wissenschaftssprachen aus dem Alltag und gleichzeitig wird die Wissenschaftssprache zur Alltagssprache. So finden wir heute Spuren älterer Wissenschaftssprachen in unserer heutigen Alltagssprache.

<sup>103</sup> Vgl. Zabeck 1988, 89.

handlungsgerechten Theorien, die v. a. die Aufgabe haben, dem Verwender von Theorien dessen subjektive Welt zu erklären.

Mit anderen Worten: pädagogisches Wissen muss anwendbar werden. Dies heißt, dass es situiert werden muss, woraus man als vorläufig Forderung eine Situietheit pädagogischen Wissens ableiten kann.

---

---

## *Nach-Spiel: Entgrenzung und neue Begrenzung der Wirtschafts- und Sozialpädagogik*

---

---

Die Wirtschaftspädagogik als Wirtschafts- und Sozialpädagogik zu konstruieren bedeutet, sie aus der engen Bindung an das Berufskonzept herauszuführen. Dies impliziert nicht eine vollständige Lösung davon. Es muss aber deutlich werden, dass das Berufskonzept nur ein Phänomen des sozialökonomischen Feldes ist. Die Einschränkung ist somit eine im Gegenstandsbereich der Wirtschaftspädagogik.

Dabei wird die Annahme gemacht, der Berufs selbst sei bzw. habe eine pädagogische Kategorie. Idealisierend kann man dies dann loslösen von der erwerbswirtschaftlichen Funktion des Berufs. Beruflichkeit wird dann in einer Dualität von Berufsarbeit und Berufsidentität betrachtet. Der wirtschaftspädagogische Ansatz einer gleichzeitigen Förderung ökonomischer und personaler Entwicklungen kann realisiert werden. Die Wirtschaftspädagogik ist eine Theorie der Wirtschaftsberufserziehung. Die sozialpädagogischen Aufgaben werden reduziert auf die Frage der Berufseingliederung und Stabilisierung im Beruf.

Löst sich aber im Gegenstandsbereich das Berufskonzept auf, z. B. hinsichtlich der Schaffung einer Identifikationsbasis für Menschen, oder wird die Erwerbstätigkeit nicht mehr durch den Beruf bzw. die Berufsausbildung garantiert, so treten neue Aufgabenfelder wieder und stärker hervor, die von einer Berufs- und Wirtschaftspädagogik bisher nicht erkannt wurden. Es entstehen weiße Flecken auf der wirtschaftspädagogischen Landkarte. Das unbekannte Land kann nur entdeckt werden, wenn eine Neuformulierung der wirtschaftspädagogischen Aufgaben vorgenommen wird. Hierfür ist es erforderlich, den Gegenstandsbereich über die Kategorien Lernen,

Erwerbstätigkeit und Nicht-Erwerbstätigkeit zu rekonstruieren. Es entfalten sich dabei dann verschiedene institutionalisierten Praxen. Im Einzelnen wurden bestimmt: das Lernfeld, das Funktionsfeld I: Erwerbstätigkeit und das Funktionsfeld II: Nicht-Erwerbstätigkeit, wobei diese Praxen nicht isoliert zu sehen sind. Gleichzeitig ergeben sich in Hinblick auf diese Praxen spezifische Reflexions- und Gestaltungsmuster. Hierzu zählen: das Lehren, wobei dies umfassend i. S. von pädagogisch-didaktischer Förderung des Lern- bzw. Erziehungsprozesses zu sehen wäre, das Management von Profit-Organisationen und das Management von Non-Profit-Organisationen.

Die Verbindung der drei Praxen mit den drei Reflexions- und Gestaltungsmustern verweist zum einen auf die Aufgaben einer Wirtschafts- und Sozialpädagogik als Wissenschaft, die im Forschungs- und Lehrkonzept u. a. auf die Schwerpunkte: Institutionenlehre, Didaktik und pädagogische Managementtheorien abhebt. Andererseits kristallisiert sich hier auch ein Theorie-Praxis-Verständnis heraus, bei dem davon ausgegangen wird, dass die Wirtschafts- und Sozialpädagogik als Wissenschaft als soziales Unternehmen zu begreifen ist, welches wiederum ein Expertensystem mit einer kommunikativen Beziehung zum sozial-ökonomischen System darstellt, welches es untersucht. Theorieproduktion und -rezeption sind eng aufeinander bezogen. Ziel der Wirtschafts- und Sozialpädagogik soll es sein, situiertes Wissen für die Praxis zu entwickeln.

### *Literaturverzeichnis*

- Achtenhagen, F. (1985): Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen 1985.
- Arnold, R. (1990): Betriebspädagogik. Berlin 1990.
- Bäumer, G. (1929): Wesen und Aufbau der öffentlichen Erziehungsfürsorge. In: Sozialpädagogik. Handbuch der Pädagogik, Bd. 5, hrsg. von Nohl, H. und Pallat, L., Bad Langensalza 1929.
- Baumgardt, J. (1967): Das Sparen als pädagogisches Problem. In: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1967, hrsg. von der Dr.-Kurt-Herberts-Stiftung zur Förderung von Forschung und Lehre der Wirtschafts- und Sozialpädagogik e. V., Heidelberg 1967, S. 173 – 190.
- Beck, K. (Hrsg.) (2000): Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Kurzberichte und Bibliographien. Landau 2000.
- Beck, K. und Heid, H. (Hrsg.) (1996): Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Stuttgart 1996.
- Benner, H. (1997): Entwicklung anerkannter Ausbildungsberufe – Fortschreibung überkommener Regelungen oder Definition zukunftsbezogener Ausbildungsgänge? In: Duales System im Umbruch. Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, hrsg. von Euler, D. und Sloane, P. F. E., Pfaffenweiler 1997, S. 53 – 70.
- Blankertz, H.; Claessen, D. und Edding, F. (1966): Gutachten zur Frage der Gründung eines „Forschungsinstituts für Berufsbildung“. Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin 1966.
- Brezinka, W. (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim 1971.
- Braukmann, U. (1997): Möglichkeiten und Grenzen der Individualisierung und Flexibilisierung der Dualen Berufsausbildung durch Zusatzqualifikationen. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, vorgelegt der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 1997.
- Braukmann, U. (2000a): Zur Förderung von Existenzgründungen aus Hochschulen – Konturen eines neuen hochschuldidaktischen Aufgabenfeldes. In: Straka, G. A.; Bader, R. und Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Forschungsberichte der Frühjahrstagung 1999. Opladen 2000, S. 87 – 103.
- Braukmann, U. (2000b): Zur Entwicklung und programmatischen Ausrichtung einer Gründungsdidaktik an Hochschulen. In: Euler, D.; Jongebloed, H.-C. und Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Sozialpädagogische Theorie – sozialökonomisches Handeln. Konturen und Perspektiven der Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Festschrift für Martin Twardy zum 60. Geburtstag. Kiel 2000, S. 231 – 254.

Czycholl, R. und Ebner, H. (1995): Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: Handbuch der Berufsbildung, hrsg. von Arnold R. und Lipsmeier, A. Opladen 1995, S. 39 – 49.

Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg 1965.

Dauenhauer, E. (1973): Wissenschaftstheorie. Wirtschaftspädagogik. Arbeitslehre. Bad Homburg 1973.

Deitering, F. G. (1996): Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen 1996.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift der Senatskommission Berufsbildungsforschung unter dem Vorsitz von Frank Achtenhagen. Weinheim 1990.

Döring, R. (1994): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie. Hallstadt 1994.

Dörschel, A. (1960): Beruf und Arbeit in wirtschaftspädagogischer Betrachtung. Freiburg im Breisgau 1960.

Dörschel, A. (1971): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 3. Auflage. München 1971.

Dörschel, A. (1975): Betriebspädagogik. Berlin 1975.

Dittmar, J. (2001): Personalentwicklung als wirtschaftspädagogische Fragestellung. Eine Rekonstruktion aus didaktischer Perspektive. Paderborn 2001.

Eckert, M. (2000): Sozialpädagogen und Berufspädagogen – zwei Berufsgruppen und zwei pädagogische Konzeptionen unter dem Dach der Berufsschule? In: Straka, G. A; Bader, R. und Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Forschungsberichte der Frühjahrstagung 1999. Opladen 2000, S. 183 – 193.

Edding, F. (1963): Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition. Freiburg im Breisgau 1963.

Edding, F. (1987): Zwanzig Jahre Bildungsforschung – Zwanzig Jahre Bildungsreform. Bad Heilbrunn, Obb. 1987.

Euler, D. (1994): Didaktik eine sozio-informationstechnischen Bildung. Köln 1994.

Greinert, W.-D. (1995): Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland, 2., verbesserte Auflage, Stuttgart 1995.

Heid, H. (1967): Pädagogische Konsequenzen soziokultureller Strukturwandlungen. In: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1967, hrsg. von der Dr.-Kurt-Herberts-

Stiftung zur Förderung von Forschung und Lehre der Wirtschafts- und Sozialpädagogik e. V., Heidelberg 1967, S. 191 – 265.

Hobbensiefken, G. (1980): Berufsforschung. Opladen 1980.

Hommer, O. (1913): Kaufmännisches Unterrichtswesen. In: Lexikon der Pädagogik, hrsg. Von M. Rohloff, Band 2, Freiburg im Breisgau 1913, Sp. 1144 – 1156.

Jongebloed, H.-C. und Twardy, M. (1983): Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen. In: Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. Düsseldorf 1983, S. 1 - 73.

Kaiser, F.-J.; Weitz, B. O. und Sarrazin, D. (1991): Arbeiten und Lernen in schulischen Modellunternehmen, Band I – II, Bad Heilbrunn i. Obb. 1991.

Kaiser, F.-J. und Kaminski, H. (1994): Methodik des Ökonomie-Unterrichts, Bad Heilbrunn i. Obb. 1994.

Kaiser, F.-J.; Siggemeier, M.; Brettschneider, V. und Flottmann, H. (Hrsg.) (1995): Grundlagen der beruflichen Umweltbildung in Schule und Betrieb. Theoretische Grundannahmen, Probleme und Perspektiven. Bad Heilbrunn i. Obb. 1995, S. 89 – 126.

Kipp, M. (1987): „Perfektionierung“ der industriellen Berufsausbildung im Dritten Reich. In: Greinert, W.-D. u. a. (Hrsg.): Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung. Berlin 1987, S. 213 – 266.

Kutscha, G. (1976): Wissenschaftsstruktur und didaktische Transformation in der wirtschaftlich-kaufmännischen Grundbildung der Sekundarstufe II. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Die Struktur der Erziehung und des Unterrichts. Strukturalismus in der Erziehungswissenschaft? Frankfurt am Mai 1976, S. 182 – 201.

Kutscha, G. (1992a): Berufsbildungsgesetz. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, hrsg. von Lenzen, D., Band 9.2, hrsg. von Blankertz, H.; Derbolav, J.; Kell, A. und Kutscha, G., Stuttgart 1995, S. 144 – 148.

Kutscha, G. (1992b): Das System der Berufsausbildung. In: In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, hrsg. von Lenzen, D., Band 9.1, hrsg. von Blankertz, H.; Derbolav, J.; Kell, A. und Kutscha, G., Stuttgart 1995, S. 203 – 226.

Kuhn, T. S. (1977): Die Entstehung des Neuen. Frankfurt am Main 1977.

Lipsmeier, A. (1972): Vom Beruf der Berufspädagogen. Zur Wissenschaftstheorie der Berufspädagogik. In: DtBFsch, 68. Jg., 1972, S. 2 – 49.

Lipsmeier, A. (1995): Die didaktische Struktur des beruflichen Bildungswesens. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, hrsg. von Lenzen, D., Band 9.1, hrsg. von Blankertz, H.; Derbolav, J.; Kell, A. und Kutscha, G., Stuttgart 1995, S. 227 – 249.

Minnameier, G. (1997): Die unerschlossene Schlüsselqualifikation und das Elend des Konstruktivismus. In: ZBW, Heft 1, 1997, S. 1 – 29.

Mollenhauer, K. (1959): Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Göttinger Studien zur Pädagogik. Heft 8, Weinheim, Berlin 1959.

Myrdal, G. (1963): Das politische Element in der national-ökonomischen Doktrinbildung. Hannover 1963.

Myrdal, G. (1965): Das Wertproblem der Sozialwissenschaft. Hannover 1965.

Myrdal, G. (1971): Objektivität in der Sozialforschung. Frankfurt am Main 1971.

Neven, P. (1982): Arbeits- und Freizeitpädagogik. Düsseldorf 1982.

Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analysen und Dokumentationen. Olten und Freiburg 1964.

Picht, G. (1973): Vom Bildungsnotstand zum Notstand der Bildungspolitik. In: ZfP, H. 5, 1973, S. 665 – 678.

Picot, A. (1991): Ökonomische Theorie der Organisation – Ein Überblick über neuere Ansätze und deren betriebswirtschaftliches Anwendungspotential. In: Betriebswirtschaftslehre und ökonomische Theorie, hrsg. von Ordelheide, D.; Rudolph, B. und Büsselmann, E., Stuttgart 1991, S. 143 – 170.

Pleiß, U. (1973): Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik. Göttingen 1973.

Pleiß, U. (1988): Der Handelslehrer und sein Diplom. In: Wirtschaftspädagogik im Spektrum ihrer Problemstellung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Joachim Peege, hrsg. von M. Becker und U. Pleiß, Baltmannsweiler 1988, S. 389 – 433.

Preyer, K. (1978): Berufs- und Betriebspädagogik. Einführung und Grundlegung. München 1978.

Reetz, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik – Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn i. Obb. 1984.

Reetz, L. (1996): Wissen und Handeln – Zur Bedeutung konstruktivistischer Lernbedingungen in der kaufmännischen Berufsbildung. In: Berufserziehung im Umbruch, hrsg. v. Beck, K.; Müller, W.; Deißinger, T. und Zimmermann, M., Weinheim 1996, S. 173 – 188.

Roth, H. (1967): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt am Main 1967.

Schlieper, F. (1944): Die Grundformen wirtschaftsberuflicher Jugenderziehung. Leipzig 1944.

- Schlieper, F. (1954): Berufserziehung im Handwerk. Coesfeld 1954.
- Schlieper, F. (1963): Allgemeine Berufspädagogik. Freiburg im Breisgau 1963.
- Schlieper, F. (1964a): Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, 3., geänderte Auflage, Freiburg im Breisgau 1964.
- Schlieper, F. (1964b): Sozialerziehung – Sozialpädagogik. In: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1964, hrsg. von Abraham, K.; Dörschel, A.; Herberts, K.; Kiehn, L.; Krasensky, H.; Löbner, W.; Schlieper, F.; Urbschat, F., Heidelberg 1964, S. 61 – 102.
- Schlieper, F. (1967): Grundbegriffe der Wirtschaftspädagogik. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Wirtschaftspädagogik – eine erziehungswissenschaftliche Disziplin?, Frankfurt am Main 1967, S. 54 – 72.
- Schmiel, M. (1967): Erziehung zum Handeln. In: Baumgardt, J. (Hrsg.): Erziehung in einer ökonomisch-technischen Welt. Festschrift für Friedrich Schlieper zum 70. Geburtstag. Freiburg im Breisgau 1967, S. 181 - 193.
- Schmiel, M. (1975): Einführung in fachdidaktisches Denken. München 1975.
- Schmiel, M. (1976): Berufspädagogik, Band I-III, Trier 1976.
- Schmiel, M. (1978): Einführung in fachdidaktisches Denken. München 1978.
- Schmiel, M. und Sommer, K.-H. (1992): Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, München 1992.
- Schneider, D. (1995): Betriebswirtschaftslehre, Band 1: Grundlagen, 2. Auflage, München und Wien 1995.
- Schurer, B. (1984): Gegenstand und Struktur der Lernhandlung. Bergisch-Gladbach 1984.
- Schwetz, U. (1997): Selbstgesteuerte Weiterbildung von Ausbildern. Pfaffenweiler 1997.
- Seubert, R. (1977): Berufserziehung und Nationalsozialismus. Weinheim und Basel 1977.
- Sloane, P. F. E. (1983): Theoretische und praktische Aspekte der Zielbestimmung. Düsseldorf 1983.
- Sloane, P. F. E. (1992): Modellversuchsforschung. Köln 1992.
- Sloane, P. F. E. (1995): Ökologie in ökonomischen Feldern – Der Umweltschutz im Betriebsalltag zwischen ökologischer Sehnsucht und ökonomischen Denken. In: Kaiser, F.-J.; Siggemeier, M.; Brettschneider, V. und Flottmann, H. (Hrsg.) (1995): Grundlagen der beruflichen Umweltbildung in Schule und Betrieb. Theoretische Grundannahmen, Probleme und Perspektiven. Bad Heilbrunn i. Obb. 1995, S. 89 – 126.

Sloane, P. F. E. (1996): Didaktik des Rechnungswesens, Pfaffenweiler 1995.

Sloane, P. F. E. (1997a): Bildungsmarketing in wirtschaftspädagogischer Perspektive. In: Geißler, H. (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing. Neuwied 1997, S. 36 – 54.

Sloane, P. F. E. (1997b): Wirtschafts- und Berufspädagogik. In: Wirtschaftswissenschaften. Eine Einführung, hrsg. von R. Walter, Paderborn u. a. 1997, S. 129 - 161.

Sloane, P. F. E. (1998): Forschungsansätze in der wissenschaftlichen Begleitforschung von Modellversuchen - Überblick, Differenzierung, Kritik. In: Euler, Dieter (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 214. Nürnberg 1998. S. 551 - 593.

Sloane, P. F. E. (2000): Drei Schritte ins Leben – Vom deontisch-pragmatischen Ansatz zum Konzept situierter Theorie. In: Euler, D.; Jongebloed, H.-C. und Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Sozialpädagogische Theorie – sozialökonomisches Handeln. Konturen und Perspektiven der Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Festschrift für Martin Twardy zum 60. Geburtstag. Kiel 2000, S. 9 – 22.

Sloane, P. F. E.; Twardy, M. und Buschfeld, D. (1998): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn u. a. 1998.

Straka, G. A. (1996): Selbstgesteuertes Lernen – vom ‚Key West-Konzept‘ zum Modell motivierten selbstgesteuerten Lernens. In: Geißler, H. (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Weinheim 1996, S. 59 – 79.

Stratenwerth, W. (1991): Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk. Band I und II. Köln 1991.

Stratmann, K. (1999): Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: Stratmann, K.: Berufserziehung und sozialer Wandel. Hrsg. von Pätzold, G. und Wahle, M. Frankfurt am Main 1999, S. 509 – 580.

Stütz, G. (1968): Die Unangemessenheit einiger berufspädagogischer Konzeptionen für eine Didaktik der Arbeitslehre in der Hauptschule. In: Blankertz, H. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule 1968, S. 42 – 52.

Stütz, G. (1970): Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt am Main 1970.

Twardy, M. (1978): Konsumpädagogik. München und Köln 1978.

Weinbrenner, P. (1985): Analyse und Evaluation fachdidaktisch relevanter Kriterien der Zielgruppe. In: Twardy, M. (Hrsg.): Fachdidaktik zwischen Normativität und Pragmatik. Düsseldorf 1985, S. 123 – 161.

Weisser, G. (1971): Zur Erkenntniskritik der Urteile über den Wert sozialer Gebilde und Prozesse. In: Werturteilsstreit, hrsg. Von Albert, H. und Topitsch, E. Darmstadt 1971, S. 125 – 149.

Weisser, G. (1978a): Die ‚praktischen‘ Aussagen von Politologie und Wirtschaftswissenschaften. In: Beiträge zur Gesellschaftspolitik. Göttingen 1978, S. 72 – 96.

Weisser, G. (1978b): Distributionspolitik. In: Beiträge zur Gesellschaftspolitik. Göttingen 1978, S. 386 – 418.

Zabeck, J. (1961): Die realistische Aufgabe der kaufmännischen Berufsschule unter dem Aspekt eines pädagogischen Berufsbegriffs. In: DDtBFsch, 57. Jg., 1961, S. 901 – 916.

Zabeck, J. (1968): Zur Grundlegung und Konzeption einer Didaktik der kaufmännischen Ausbildung. In: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1968, hrsg. von der Dr.-Kurt-Herberts-Stiftung zur Förderung von Forschung und Lehre der Wirtschafts- und Sozialpädagogik e. V., Heidelberg 1968, S. 87 – 141.

Zabeck, J. (1988): Was leistet die Handlungsforschung für die Wirtschaftspädagogik und –didaktik. In: Twardy, M. (Hrsg): Handlung und System. Düsseldorf 1988, S. 79 – 96.