

Wirtschaftspädagogik

Ein Lehrbuch · 3. Auflage

Wirtschaftspädagogik und berufliche Bildung

*Michaela Stock, Peter Slepcevic-Zach,
Georg Tafner, Elisabeth Riebenbauer*

Abschnitt A: Wirtschaftspädagogik als Disziplin (Kapitel A-1)

ZITATIONSVORSCHLAG

Stock, Michaela/Slepcevic-Zach, Peter/Tafner, Georg/Riebenbauer, Elisabeth (2025): Wirtschaftspädagogik und berufliche Bildung. In: Stock, Michaela/Slepcevic-Zach, Peter/Tafner, Georg/Riebenbauer, Elisabeth (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. 3. Auflage. Graz: Uni-Press Graz. 1–29.

ISBN: 978-3-903484-12-2

DOI: <https://doi.org/10.70638/TCGL9871.kap-a1>

VERLAG: Uni-Press Graz Verlag GmbH



© CC BY 4.0 2025 by Michaela Stock, Peter Slepcevic-Zach,
Georg Tafner & Elisabeth Riebenbauer.

Dieses Kapitel ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (CC BY 4.0). Die Lizenz erlaubt die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung und Verbreitung in jedem Medium oder Format, sofern der ursprüngliche Urheber genannt wird. Abbildungen oder sonstiges Material Dritter sind gesondert gekennzeichnet und von dieser Lizenz ausgenommen.



1 Wirtschaftspädagogik und berufliche Bildung

*Michaela Stock; Peter Slepcevic-Zach; Georg Tafner;
Elisabeth Riebenbauer*

Die Wirtschaftspädagogik ist eng mit der beruflichen Bildung verknüpft bzw. in gewisser Weise daraus entstanden, weshalb zuerst ein Blick auf die berufliche Bildung in Österreich geworfen werden soll. Obwohl der beruflichen Bildung in allen deutschsprachigen (und natürlich auch in anderen) Ländern¹ ein hoher Stellenwert beigemessen wird, ist die Situation in Österreich, im Vergleich zu beispielsweise Deutschland und der Schweiz, durch die bedeutende Stellung der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen besonders. Im Anschluss an diese Ausführungen werden sechs unterschiedliche Zugänge zur Wirtschaftspädagogik vorgestellt, die die Spannweite und Ausdifferenziertheit dieser Disziplin aufzeigen. Danach werden unsere eigenen Rahmenparameter am Standort Graz erläutert, um abschließend in Form eines Fazits den Grazer Zugang zur Wirtschaftspädagogik darzulegen.

1.1 Berufliche Bildung in Österreich

Der Berufsbildung kommt in Österreich hohe Bedeutung zu. Typische Merkmale für die österreichische Berufsbildung sind zum einen die frühe Differenzierung der Ausbildungswege ab der Sekundarstufe I und zum anderen ein umfangreiches berufsbildendes Angebot auf der Sekundarstufe II.²

Die *berufliche Erstausbildung* beginnt im österreichischen Schulsystem ab der Sekundarstufe II. Diese startet mit dem neunten Schuljahr, also dem letzten Pflichtschuljahr. Lernende können sich entweder für eine Berufsausbildung im Rahmen des dualen Systems oder für eine Berufsausbildung in einer berufsbildenden mittleren oder höheren Schule entscheiden.³ In der Sekundarstufe II stehen unter anderem folgende berufsbildende Schulen zur Auswahl: Polytechnische Schulen, Berufsschulen, technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Schulen, kaufmännische Schulen, Schulen für Mode, für Tourismus und für wirtschaftliche Berufe, Schulen für Sozialberufe, land- und forstwirtschaftliche Schulen, Bildungsanstalten für Elementarpädagogik und für Sozialpädagogik sowie Bundessportakademien. Alle Schulen variieren in der Regel in Form und Dauer.⁴

Die (berufsbildenden) Vollzeitschulen werden durch das Schulorganisationsgesetz (SchOG), das Schulunterrichtsgesetz (SchUG) sowie die Lehrpläne geregelt. Das SchOG legt die Verantwortung und Struktur der Schultypen fest, die dem jeweils zuständigen

¹ Die berufliche Bildung ist in allen drei DACH-Ländern auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe – wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung – verortet.

² Vgl. Grün/Tritscher-Archan (2009), 28; BMBWF (2024).

³ Vgl. ibw (2024); Grün/Tritscher-Archan (2009); CEDEFOP (2018).

⁴ Vgl. BMBWF (2024); BBS Österreich (2024).

Bundesministerium unterstellt sind, und enthält nähere Bestimmungen für die Lehrpläne. Im SchUG sind Regelungen zu Unterricht und Erziehung der dem SchOG untergeordneten Schulen enthalten.⁵

Die *berufliche Weiterbildung* ist jene Bildungsphase, die auf die berufliche Erstausbildung folgen kann. Sie unterscheidet sich von der beruflichen Erstausbildung in der Regel durch Alter und Art, wobei die meisten Teilnehmer:innen älter als zwanzig Jahre sind. Die Teilnehmenden an der Weiterbildung können durch diese bedarfsgerechten Angebote weitere (berufliche) Abschlüsse erwerben (z.B. Nachholen des Schulabschlusses, Bilanzbuchhalter:in; Werkmeister:innenausbildung oder auch Berufsbildungslehrgänge für Erwachsene bzw. Berufstätige).⁶

Die berufliche Bildung im Sekundarbereich II hat in Österreich, ähnlich wie in Deutschland und der Schweiz, eine lange Tradition sowie einen sehr hohen Stellenwert.⁷ Sie stellt sich als eines der ausdifferenziertesten berufsbildenden Bildungssysteme in Europa dar. Derzeit (Stand: 2024) ist die formale berufliche Bildung in Österreich durch folgende drei Säulen gekennzeichnet:⁸

- Berufsbildende mittlere und höhere Schulen (BMHS) als vollzeitschulisches Ausbildungsangebot
- Duales System (DS) mit Lehre bzw. Lehrlingsausbildung als betriebsbasierte bzw. duale Ausbildung
- Überbetriebliche Ausbildung (ÜBA), wobei die Organisation dieser Ausbildung auf gesetzlichen Ordnungsmitteln der Lehre basiert

Eder bezeichnet als zentrales Merkmal der Sekundarstufe II in Österreich das breite „Spektrum inhaltlich verschiedener Schulsparten“⁹, die unterschiedliche Möglichkeiten von (beruflichen) Abschlüssen, verbunden mit unterschiedlichen Berechtigungen, bieten.¹⁰ Die vollzeitschulischen Varianten sind in Österreich wesentlich stärker ausgebaut als in Deutschland oder der Schweiz.¹¹

Ausgehend von insgesamt rund 417.000 Schüler:innen im Schuljahr 2022/23 wählen, wie in Abbildung 1 ersichtlich, zirka 78% der Jugendlichen in der Sekundarstufe II in Österreich eine Ausbildungsschiene aus der beruflichen Bildung. Zirka 22% entscheiden sich für die Oberstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule, wobei sich die Schüler:innenzahlen im letzten Jahrzehnt (vergleiche dazu Stand Schuljahr 2011/12 Berufsbildung 80%; Allgemeinbildung 20%)¹² leicht in Richtung allgemeinbildende höhere Schulen verschoben haben.

Im Bereich der beruflichen Bildung verteilen sich die Schüler:innen unterschiedlich auf die verschiedenen Ausbildungsformen. Wie in Abbildung 1 gezeigt wird, befinden

⁵ Vgl. BMBWF (2024).

⁶ Vgl. CEDEFOP (2018), 1.

⁷ Vgl. z.B. Aff (2006), 125–127; Lassnigg (2012), 313; Schlögl/Stock/Mayerl (2019), 269.

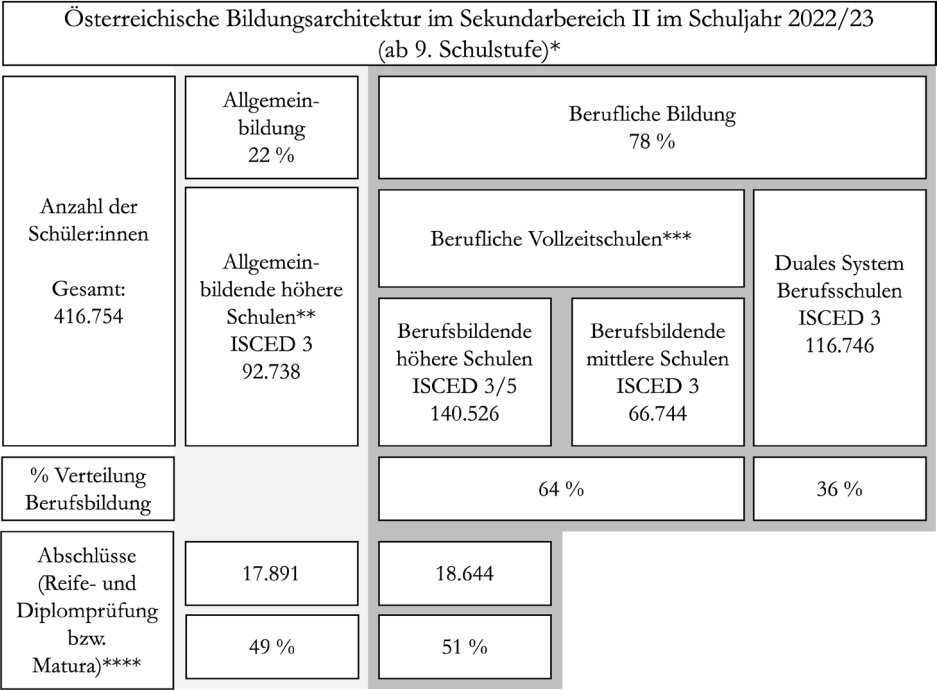
⁸ Vgl. Schlögl/Stock/Mayerl (2019), 270–271; BMBWF (2024); BMAW (2024).

⁹ Eder (2018), 54.

¹⁰ Vgl. Eder (2018), 54.

¹¹ Vgl. Slepcevic/Stock (2009), 1–2.

¹² Vgl. zu den Zahlen Statistik Austria (2024) und Bauer (2024).



* ohne Polytechnische Schule
** AHS-Oberstufe exkl. sonstige allgemeinbildende (Statut)-schulen
*** BMS: inkl. Sonstige berufsbildende (Statut-)Schulen und mittlere Ausbildungen im Gesundheitswesen
**** Reifeprüfungsjahrgang 2022/exkl. Sonderformen wie Kollegs, Aufbaulehrgänge und Schulen für Berufstätige

Abb. 1: Österreichische Bildungsarchitektur
(vgl. zu den Zahlen Statistik Austria (2024), eigene Darstellung)

sich rund 64% in der vollzeitschulischen beruflichen Bildung und rund 36% im dualen System. Diese Aufteilung unterscheidet Österreich grundlegend von den anderen DACH-Ländern, denn dort sind die Verhältnisse anders gelagert. Insbesondere ist darauf hinzuweisen, dass 51% der Schüler:innen, die in Österreich eine höhere Schule mit abschließenden Prüfungen (bei berufsbildenden höheren Schulen in der Regel eine Reife- und Diplomprüfung¹³, bei allgemeinbildenden höheren Schulen eine Reifeprüfung¹⁴) erfolgreich beenden, aus dem Bereich der beruflichen Bildung kommen.

Nach positiver Absolvierung der achten Schulstufe ist der Übergang in eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule möglich, wobei in bestimmten Fällen Auswahlkriterien (bisherige schulische Leistungen bzw. Aufnahmeprüfung) zu beachten sind. Die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) Österreichs bieten eine Vielzahl an Fachrichtungen und Schwerpunktsetzungen. Der Unterricht stellt eine Kombination

¹³ Vgl. Prüfungsordnung für BMHS (2023).

¹⁴ Vgl. Prüfungsordnung für AHS (2023).

aus Allgemeinbildung und berufsbezogenem Kompetenz- und Qualifikationserwerb dar.¹⁵

Mit ihrem Abschluss erwerben die Absolvent:innen der berufsbildenden höheren Schulen also einerseits den allgemeinen, uneingeschränkten Hochschulzugang und andererseits, abhängig vom Ausbildungstyp, eine entsprechende berufliche Qualifikation – darin liegt die sogenannte *Doppelqualifikation* der berufsbildenden höheren Schulen in Österreich.

Im Vergleich zu den allgemeinbildenden Schulen haben die berufsbildenden höheren Schulen somit einen umfassenderen Bildungsauftrag: Sie fördern grundsätzlich den Erwerb von höherer allgemeiner Bildung, führen die Lernenden jedoch darüber hinaus zu qualifizierten Berufsabschlüssen in unterschiedlichen Bereichen. Am Ende ihrer Ausbildung sollen die Schüler:innen dieser Schulform sowohl über Kompetenzen verfügen, die sie für ein Studium benötigen, als auch jenes Handlungsrepertoire erworben haben, das sie „befähigt, die zunehmende Komplexität der beruflichen Umwelt [...] durch ziel- und selbstbewusstes, flexibles und verantwortungsvolles Handeln zu gestalten“¹⁶.

Die Ausbildungsdauer an den berufsbildenden höheren Schulen nimmt insgesamt ein Jahr mehr in Anspruch als an einer allgemeinbildenden höheren Schule (fünf versus vier Jahre in der Sekundarstufe II). In Österreich ist der Bund für die gesetzlichen Bestimmungen der Berufsbildung zuständig, die Länder sind in der Regel mit der Ausführung betraut.

Die *duale Ausbildung*, in Österreich auch als Lehrlingsausbildung oder Lehre bekannt, stellt ein weiteres Glied in der österreichischen Berufsbildungslandschaft dar¹⁷ und beschreibt das „Zusammenwirken zweier institutionell und rechtlich getrennter Bildungsträger (Betrieb und Berufsschule) im Rahmen einer anerkannten Berufsausbildung, ohne dass eine weisungsgebende Steuerungseinheit über beiden steht“¹⁸. Für das Gelingen der dualen Bildung bedarf es nicht zuletzt der konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Unternehmen, Berufsschule und Sozialpartnern.¹⁹ Im Unterschied zu Deutschland oder zur Schweiz ist die duale Berufsausbildung durch das große Angebot von berufsbildenden mittleren und höheren Schulen auf ein quantitativ geringeres Niveau zurückgegangen.²⁰ In den letzten Jahren wurden aber viele Maßnahmen gesetzt (z.B. Lehre mit Matura²¹, Entwicklung von Modullehrberufen²²), um die Qualität und Attraktivität der Lehre zu steigern. In Österreich gibt es derzeit (Stand: 2024) rund 230 anerkannte Ausbildungsberufe.²³

Das vielfältige Angebot der berufsbildenden Schulen ist qualitativ und quantitativ auf einem hohen internationalen Level angesiedelt. Wie in Abbildung 1 dargestellt, ent-

¹⁵ Vgl. Grün/Tritscher-Archan/(2009), 29–33.

¹⁶ Reetz/Hewlett (2008), 23.

¹⁷ Vgl. Seel (2010), 170.

¹⁸ Gründer (1984) zitiert nach Schelten (2004), 64.

¹⁹ Vgl. BMAW (2024).

²⁰ Vgl. Rauner (2008), 24.

²¹ Vgl. z.B. Lehre mit Matura in Österreich (2023).

²² Vgl. z.B. BMAW (2024); Qualität Lehre (2025).

²³ Vgl. BMAW (2024).

spricht es den Stufen 3 bis 5 nach der ISCED-Klassifizierung und erstreckt sich somit bis in den tertiären Bereich.

Exkurs zu ISCED: Im Jahr 1997 wurde von der UNESCO in Form der ISCED – International Standard Classification of Education – eine internationale Standardisierung im Bildungswesen veröffentlicht, um in unterschiedlichen Ländern erworbene Qualifikationen und Bildungsabschlüsse international vergleichbar zu machen. Grundsätzlich wird bei der Codierung zwischen ISCED-P (ISCED-Programmes – Bildungsprogramme generell) und ISCED-A (ISCED-Attainment – Bildungsstandstufen) unterschieden.²⁴ Wird der ISCED-A-Codierung gefolgt, so ist für diese ISCED-Klassifizierung (bis zu dreistelliger Zifferncode) wesentlich, dass die erste Stelle immer für den jeweiligen Bildungsgrad steht, die zweite Stelle angibt, ob es sich um Allgemeinbildung (4 oder auch mit G (general) gekennzeichnet) oder berufliche Bildung (5 oder auch mit V (vocational) gekennzeichnet) handelt, und die dritte Stelle zeigt, wie die Durchlässigkeit respektive Anschlussfähigkeit zur nächsten Ebene bzw. dem nächsten Bildungsgrad gegeben ist.²⁵ In der Darstellung des österreichischen Bildungssystems wird meist eine zweistufige Darstellungsform (erste Stelle für den Bildungsgrad und dann G oder V als Angabe für die Art der Bildung) verwendet. Der Abschluss einer berufsbildenden höheren Schule ist im ISCED-System mit 5V kodiert, d.h. die Absolvent:innen dieser Schulen verfügen über einen vergleichbaren Ausbildungsstand wie Absolvent:innen von mindestens einjährigen postsekundären Ausbildungen, der sogenannten *Short Cycle Tertiary Education* (tertiären Kurzausbildung) in anderen Ländern.²⁶

1.2 Berufliche Bildung in Deutschland und der Schweiz

Auch wenn in allen drei DACH-Ländern die berufliche Bildung eine große Bedeutung hat, zeigen sich doch wesentliche Unterschiede in ihrer konkreten Umsetzung. Nachfolgend werden die Systeme in Deutschland und der (deutschsprachigen) Schweiz kurz skizziert und die Initiativen dargestellt, die als Reaktion auf die Herausforderungen der Berufsbildung entstanden sind.²⁷

Die Systeme für die berufliche Bildung heißen in Österreich, Deutschland und der Schweiz zwar oft gleich (beispielsweise duale Ausbildung oder Lehrlingsausbildung), die Ausgestaltung, der Verlauf sowie die Wertigkeiten können aber von Land zu Land sehr unterschiedlich sein. Die grundsätzlichen Probleme und Herausforderungen sind aber vergleichbar. Große Herausforderungen stellen die Durchlässigkeit (innerhalb der Berufsbildung, aber auch in Richtung der tertiären Bildung) und die Vergleichbarkeit der Abschlüsse sowohl innerhalb des jeweiligen Landes als auch international dar. Die Ein-

²⁴ Vgl. UNESCO-UIS (2012).

²⁵ Vgl. UNESCO-UIS (2012); UNESCO-UIS (2015).

²⁶ Vgl. ISCED-AT (2024).

²⁷ Die berufliche Bildung ist in allen DACH-Ländern auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe – wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung – verortet, wobei im vorliegenden Kapitel primär die schulische Ebene fokussiert werden soll.

führung eines Europäischen Qualifikationsrahmens hat gerade Deutschland und Österreich dazu gebracht, sich mit diesen Fragen stärker auseinanderzusetzen. Auch in der Schweiz werden diese Fragen diskutiert, jedoch mit der Einschränkung, dass der Qualifikationsrahmen für ein Nicht-EU-Mitgliedsland einen anderen Stellenwert in Bezug auf die *Verbindlichkeit* hat. Der demografische Wandel, Erkenntnisse aus der Kompetenzforschung inklusive der Implementierung von künstlicher Intelligenz, der Fachkräftemangel, Migration, Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Geschlechtergerechtigkeit und Diversität stellen weitere Herausforderungen an die berufliche Bildung in der Gegenwart und Zukunft dar. Bei einem Vergleich der beruflichen Bildung in den DACH-Ländern sind auch die Größe des jeweiligen Landes und die bildungspolitische Positionierung sowie die unterschiedliche Organisation und die verschiedenen Zuständigkeiten mit zu berücksichtigen.

Wird in Deutschland von einer beruflichen Bildung gesprochen, wobei keinesfalls von *dem einen deutschen Berufsbildungssystem* gesprochen werden kann, denn durch den historisch gewachsenen föderalen Staatsaufbau ist jedes einzelne Bundesland in Deutschland für seine Bildungspolitik selbst verantwortlich,²⁸ sind in der Regel folgende Möglichkeiten gegeben:²⁹

- Betriebsbasierte Lehre – duale Ausbildung/duales System (DS) bzw. Lehrlingsausbildung
- Vollzeitschulische Formen – Berufsfachschulen, Fachoberschulen, Berufsoberschulen, gymnasiale Oberstufe (alle Formen stehen nicht in allen 16 Bundesländern zur Verfügung)
- Berufliche Übergangssysteme – Berufsgrundbildungsjahr, Berufsvorbereitungsjahr und betriebliche Einstiegsqualifizierung oder z.B. BÜA – Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung

Beim Vergleich mit Österreich muss bedacht werden, dass in Deutschland der Einstieg in die berufliche Bildung oft nicht am Übergang zwischen Sekundarstufe I und II erfolgt. Viele Personen, die eine berufliche Ausbildung beginnen, haben vorher ein Abitur erfolgreich abgeschlossen. Wird nun der Fokus auf die berufliche Bildung gerichtet, so verteilen sich die Schüler:innen auf verschiedene Ausbildungsformen. Wie in Abbildung 2 gezeigt, befinden sich rund 57% im dualen System und 43% in beruflichen Vollzeitschulen.³⁰

In Abbildung 2 wird die gesamte deutsche Bildungsarchitektur veranschaulicht. Ausgehend von insgesamt rund 3,1 Mio. Schüler:innen im Schuljahr 2022/23 haben sich nach der 10. Jahrgangsstufe 72% für eine berufliche Bildung entschieden und 28% haben die gymnasiale Oberstufe gewählt. Rund 1,3 Mio. junge Erwachsene haben sich für eine duale Ausbildung entschieden, wobei diese Zahl im Zeitvergleich rückläufig ist.³¹ In Deutschland stehen den Auszubildenden derzeit rund 330 anerkannte Ausbildungsberu-

²⁸ Vgl. KMK (2025a).

²⁹ Vgl. KMK (2025a); Ditton/Herrmann/Akkaya (2021), 36; Hippach-Schneider/Krause/Woll (2007).

³⁰ Vgl. Destatis (2025) und Bauer (2024).

³¹ Vgl. Destatis (2025).

Deutsche Bildungsarchitektur im Sekundarbereich II im Schuljahr 2022/23 (ab 10. Jahrgangsstufe)*							
Anzahl der Schüler:innen Gesamt: 3.131.339	Allgemein- bildung 28 %	Berufliche Bildung 72 %					
	Allgemein- bildende höhere Schulen* 871.440	Berufliche Vollzeitschulen				Duales System Berufsschulen 1.293.527	
		Berufs- fachschule 380.330	Fach- oberschule 118.625	Berufliche bzw. Fach- gymnasien 166.644	Berufs- oberschule 9.684		Weitere berufliche Schulen** 291.089
		43 %					
% Verteilung Berufsbildung		57 %					
Bestandene Hochschul- reife***	252.823	125.313					
	67 %	33 %					
* inkl. Integrierte Gesamtschule, exkl. Freie Waldorfschulen, Förderschulen Abendgymnasien, Kollegs und Externe ** inkl. Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) in vollzeitschulischer Form, Berufsaufbauschulen, Fachschulen und Fach-/Berufsakademie *** Abgangsjahr 2022, mit allgemeiner Hochschulreife (einschließlich fachgebundener Hochschulreife) und Fachhochschulreife							

Abb. 2: Deutsche Bildungsarchitektur
(vgl. Datenbasis Destatis (2025))

fe nach BBiG/HwO zur Verfügung,³² und es wurden 2023 für die duale Berufsausbildung rund 480.000 Ausbildungsverträge abgeschlossen.³³ Auf die Berufsfachschulen entfällt der Großteil der schulischen Berufsausbildung, gefolgt von Berufsgymnasien bzw. Fachgymnasien. Eine Ausbildung in der Berufsbildung hat jedenfalls ein großes Gewicht in der Ausbildungslandschaft in Deutschland.³⁴

In Deutschland hat sich, ähnlich wie in Österreich, ein sehr komplexes und ausdifferenziertes Berufsbildungssystem entwickelt.³⁵ Dies ist vor allem dem föderalen Staatsaufbau und der traditionellen Einbindung möglichst vieler gesellschaftlicher Interessengruppen geschuldet. Die einzelnen Länder sind in Deutschland generell autonom für das Bildungswesen zuständig. Für das Wirtschafts- und Arbeitsrecht ist jedoch der Bund verantwortlich, wodurch sich unterschiedliche Zuständigkeiten und Rechtsgrundlagen ergeben. Die duale Ausbildung selbst ist durch das BBiG (Berufsbildungsgesetz) und die HwO (Handwerksordnung) stark vom Bund geregelt und wird durch Bestimmungen in der AEVO (Ausbilder-Eignungsverordnung) und zur betrieblichen Mitbestimmung bzw. durch Vorschriften über die Stellung von Auszubildenden ergänzt. Der schulische Teil der dualen Ausbildung liegt hingegen bei den einzelnen Ländern. Die vollzeitschulischen Varianten in der beruflichen Bildung sind teils durch Bundesgesetze (Pflegeberufe) und teils durch Landesgesetze (kaufmännische und gewerblich-technische Berufe) ge-

³² Vgl. BIBB (2024).
³³ Vgl. Destatis (2025).
³⁴ Vgl. Datenbasis: KMK (2025b).
³⁵ Siehe im Detail dazu z.B. Bildungsbericht Deutschland (2024).

regelt. Die Koordinationsfunktion zwischen den Ländern bzw. zwischen Bund und Land übernimmt die Kultusministerkonferenz (KMK), in der die jeweiligen Minister:innen der Länder vertreten sind. Eine Herausforderung stellt die von der KMK *zugesicherte* Durchlässigkeit zwischen den Schularten und die Anerkennung der Schulabschlüsse in und zwischen den einzelnen Ländern dar.³⁶ Für die Steuerung der beruflichen Bildung in Deutschland sind somit unterschiedliche Institutionen von Bund und Ländern verantwortlich. Ebenso sind auch hier die Sozialpartner im Bereich der dualen Ausbildung stark eingebunden.³⁷

„Kein Abschluss ohne Anschluss“³⁸ gilt als Grundprinzip im Schulsystem der Schweiz. In Bezug auf die berufliche Bildung entscheiden sich in der Schweiz derzeit (Stand: Schuljahr 2022/23) rund zwei Drittel der Jugendlichen für die berufliche Bildung, wobei diese Aufteilung seit Jahren konstant ist.³⁹ Der überwiegende Teil davon wählt eine betrieblich organisierte Grundausbildung, wobei hier die Zahlen in der französischen, italienischen und deutschen Schweiz im Detail unterschiedlich sind. Auf Datenbasis Schuljahr 2022/23 waren es für die Schweiz rund 91% in der betrieblich organisierten Grundausbildung und rund 9% in der schulisch organisierten beruflichen Grundausbildung.⁴⁰ Die Schweiz hat europaweit den höchsten Anteil an Jugendlichen in der dualen Ausbildung, wobei hier eher der Begriff der *Berufslehre* Verwendung findet und dies auch die häufigste Form der beruflichen Grundausbildung in der Schweiz ist.⁴¹ Das Markenzeichen der Schweizer beruflichen Grundausbildung sind die drei Lernorte (im Gegensatz zum klassischen dualen System mit zwei Lernorten): Betrieb, Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse.⁴²

Die berufliche Bildung ist auch in der Schweiz auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe verortet, wobei folgende Möglichkeiten der beruflichen Bildung auf Sekundarstufe II gegeben sind:⁴³

- Berufliche Grundausbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ)
- Berufliche Grundausbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA)
- Berufsmaturität
- Brückenangebote

Eine höhere Berufsqualifikation kann an die berufliche Grundbildung angeschlossen werden, hier erfolgt eine Spezialisierung. Über die Berufsmaturität ist ein direkter Zugang zu den Fachhochschulen möglich (nicht aber zu den Universitäten, hier sind in der Regel Zusatzqualifikationen notwendig).⁴⁴ Im Zuge der Einführung des Berufsbildungsgesetzes (BBG) im Jahr 2004 wurde in der Schweiz eine zweigeteilte Berufslehre etabliert, bei der die Lernenden eine Grundlehrzeit von zwei bis drei Jahren und eine Aufbaulehr-

³⁶ Vgl. KMK (2025a).

³⁷ Vgl. Rauner/Wittig (2009); Dehnpostel/Lindemann (2016), 131–132; KMK (2025b).

³⁸ Wettstein/Schmid/Gonon (2014), 217.

³⁹ Vgl. Berufsbildung-Schweiz (2022), 11; Datenbasis: BFS (2024).

⁴⁰ Vgl. Berufsbildung-Schweiz (2022), 11.

⁴¹ Vgl. Wettstein/Schmid/Gonon (2014), 13.

⁴² Vgl. Berufsbildung-Schweiz (2022); Wettstein/Schmid/Gonon (2014), 14.

⁴³ Vgl. EDK (2024); Berufsbildung-Schweiz (2022); SDBB (2025).

⁴⁴ Vgl. Berufsbildung-Schweiz (2022), 16–17.

Schweizer Bildungsarchitektur im Sekundarbereich II im Schuljahr 2022/23 (ab 12. Schulstufe)					
Anzahl der Schüler:innen Gesamt: 320.284	Allgemein- bildung 34 %	Berufliche Bildung 66 %			
	Allgemein- bildende höhere Schulen* 97.829	Berufliche Vollzeitschulen mit EBA/EFZ 18.896	Duales System Berufliche Grundbildung/Berufsfachschulen**		Berufsmaturität 10.387
			mit EBA 13.573	mit EFZ 179.599	
% Verteilung Berufsbildung		9 %	91 %		
Abschlüsse Maturitäten***	19.175	14.012			
	58 %	42 %			

* inkl. Gymnasiale Maturitätsschulen, Berufsmaturität, Fachmaturität und Fachmittelschule
** exkl. Nicht BBG-reglementierte berufliche Grundbildung/ inkl. BM1 (Berufsmaturität während der Ausbildung)
*** Jahr 2022/ Gymnasiale Maturität und Berufsmaturität

Abb. 3: Schweizer Bildungsarchitektur
(vgl. Datenbasis BFS (2024); Bauer (2024))

zeit von einem Jahr absolvieren. Ein Übertritt in die höhere Berufsbildung ist in diesem System ebenfalls möglich. Durch das BBG wurden, im Unterschied zu Deutschland und Österreich, alle Agenden der beruflichen Bildung (abgesehen von den Hochschulen) dem Bund übertragen. Die Berufsbildung ist damit der einzige Bildungsbereich, der vom Bund geregelt wird. Darüber hinaus stehen der Bund, die 26 Kantone und Organisationen der Arbeitswelt (OdA) in einem Aushandlungsprozess, „koordinieren sich und finden Lösungen, welche die Berufsbildung formen und institutionalisieren“⁴⁵, was auch zur Qualität der beruflichen Bildung in der Schweiz beiträgt.⁴⁶

Wie in Abbildung 3 dargestellt, gab es in der Schweiz im Schuljahr 2022/23 rund 320.000 Schüler:innen im Sekundarbereich II, die sich auf diese beiden Bereiche (Allgemeinbildung 34% und berufliche Bildung 66%) verteilten. In Bezug auf die berufliche Bildung entschieden sich 91% der Jugendlichen für das duale System bzw. eine berufliche Grundbildung.⁴⁷ Die Berufsbildung in der Schweiz wird, verglichen mit den beiden anderen DACH-Ländern, stärker durch das duale System geprägt. Das zeigt sich auch insbesondere in der Bedeutung der dualen Berufsausbildung für den Übergang von der

⁴⁵ Wettstein/Schmid/Gonon (2014), 219.
⁴⁶ Vgl. Wettstein/Schmid/Gonon (2014), 219; Berufsbildung-Schweiz (2022); EDK (2024).
⁴⁷ Vgl. BFS (2024).

Schule in den Beruf.⁴⁸ In der beruflichen Grundbildung und in den verschiedenen Ausbildungsbereichen können rund 250 Berufe mit EFZ oder EBA erlernt werden.⁴⁹

1.3 Zugänge zur Wirtschaftspädagogik

Jede wissenschaftliche Disziplin beschäftigt sich mit der Frage, was die eigene Disziplin wirklich ausmacht bzw. wie diese definiert werden kann. Die Wirtschaftspädagogik bietet durch das große Themenspektrum, das von ihr abgedeckt werden kann, sehr unterschiedliche Zugänge.

Was die Standortbestimmung der Wirtschaftspädagogik anbelangt, zeichnen sich grundsätzlich zwei Zugänge ab. Einerseits versteht eine *enge Sichtweise* Wirtschaftspädagogik als eine Disziplin, die sich primär „auf die Erziehung zum kaufmännisch-betrieblichen Handeln beschränkt“⁵⁰. Andererseits wird der Blick unter einer *weiten Sichtweise* „auf die erzieherische Problematik aller Wirtschaftsbereiche“⁵¹ ausgeweitet und wendet sich somit allen Bildungs- und Erziehungsfragen mit Fokus Wirtschaft zu.⁵² Bei beiden Zugängen geht es aber immer um die Erforschung der Beziehungen zwischen Wirtschaft und Erziehung.⁵³

Es gilt an dieser Stelle auch noch darauf hinzuweisen, dass die Disziplin Wirtschaftspädagogik in der Regel in Deutschland als *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* bezeichnet wird, wohingegen sie in Österreich und in der deutschsprachigen Schweiz als *Wirtschaftspädagogik* geführt wird. Diese unterschiedliche Begrifflichkeit hat auch einen inhaltlichen Ursprung, ist doch in Deutschland auch die Ausbildung der Berufsschullehrer:innen seit jeher ein akademisches Anliegen und fokussiert alle Fachbereiche – wirtschaftlich-kaufmännische, technisch-gewerbliche und seit geraumer Zeit auch den Gesundheits- und Pflegebereich. In Österreich ist alleinig die Wirtschaftspädagogik mit Fokus auf das Wirtschaftlich-Kaufmännische und Ökonomische ein universitäres Studium. Dies war in der Entstehung der beruflichen Bildung in Österreich und der damit verbundenen Lehrer:innenbildung eine bildungspolitische Entscheidung.

In diesem Kapitel werden nun exemplarisch sechs Zugänge zur Wirtschaftspädagogik im Detail dargestellt (jeweils in chronologischer Reihenfolge). Dabei werden drei Zugänge aus Deutschland – Arnold (1994), Sloane (2001) und Wilbers (2012) – und drei aus Österreich – Trummer (2001), Aff (2008) und Tafner (2015) – herangezogen. Aufbauend auf diese Darstellung wird als Fazit der Zugang zur Wirtschaftspädagogik am Standort Graz skizziert. Die Abfolge der Darstellung und die Diskussion der unterschiedlichen Ansätze impliziert in keiner Weise eine Reihung oder Wertung.

⁴⁸ Vgl. Frommberger/Schmees (2019), 2.

⁴⁹ Vgl. EDK (2024).

⁵⁰ Kaiser (2006), 486.

⁵¹ Kaiser (2006), 486.

⁵² Vgl. Arnold/Krämer-Stürzl (1999), 18.

⁵³ Vgl. Georg/Grüner/Kahl (1995), 240.

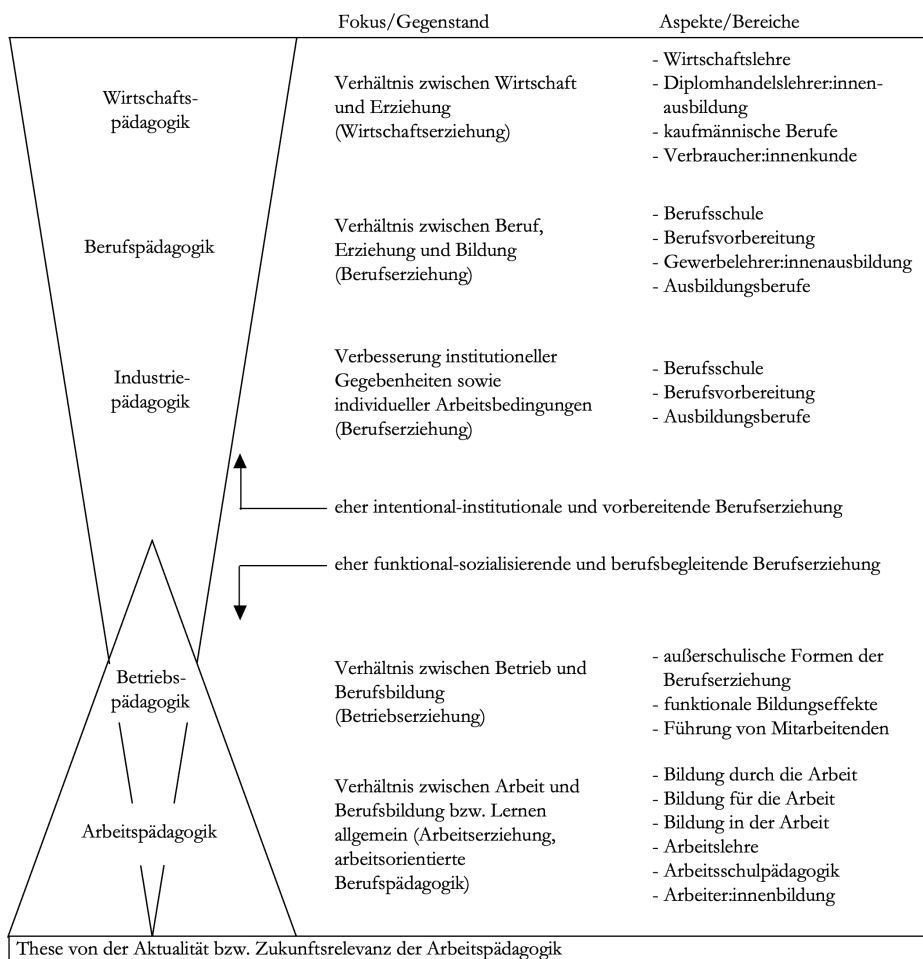


Abb. 4: Wirtschaftspädagogik nach Arnold
(vgl. Arnold (1994), 37 und Trummer (2001), 38)

Rolf Arnold (1994) unterscheidet die Wirtschaftspädagogik von der Arbeits- und Betriebspädagogik.⁵⁴ In der älteren Literatur⁵⁵ wird die Wirtschaftspädagogik, davon abweichend, oft auch als übergeordnete Disziplin zu den Teildisziplinen Berufs-, Betriebs- oder Arbeitspädagogik dargestellt. Die Wirtschaftspädagogik selbst wird dann meist als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft gesehen.⁵⁶ Die Arbeitspädagogik untersucht „Voraussetzungen, Durchführung und Ergebnisse von Arbeitsprozessen“⁵⁷, d.h. die Perspektive ist wie auch bei der Industriepädagogik derart gelagert, dass arbeitspsychologische

⁵⁴ Vgl. Arnold (1994), 47.

⁵⁵ Vgl. beispielsweise Preyer (1978), 64–66; Müller (1975), 169–170.

⁵⁶ Vgl. dazu auch beispielsweise die Ausführungen bei Trummer (2001), 26–31.

⁵⁷ Arnold/Krämer-Stürzl (1999), 19.

Theorien und Handlungsregulationen verstärkt aufgegriffen werden⁵⁸ und im Unterschied zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik vordergründig einer Berufserziehung im Sinne einer berufsbegleitenden Aktivität gefolgt wird.⁵⁹ Nach Arnold (1997) werden die Arbeits- und Betriebspädagogik ebenso wie die Wirtschaftspädagogik als Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft definiert. Bei den betriebspädagogischen Forschungen steht der Mensch als ein zu entwickelndes und bildendes Subjekt und nicht die Organisation im Mittelpunkt der Betrachtungen. Die Organisation rückt nur insofern in den forschenden Fokus, als sie einen Rahmen für Bildungsprozesse der Organisationsmitglieder schafft.⁶⁰ Die Betriebspädagogik ist eine berufspädagogische Regionalisierung, d.h. sie geht von einem betrieblichen Lern- und Arbeitsort aus und versteht die Berufserziehung eher im Sinne einer funktional-sozialisierenden und berufsbegleitenden Aktivität.⁶¹ Abbildung 4 zeigt den Zusammenhang der unterschiedlichen Bereiche der Pädagogik und die Sichtweise auf die Wirtschaftspädagogik im Sinne Arnolds.

Auch Peter F. E. Sloane (2001) sieht verschiedene Ausprägungen der Wirtschaftspädagogik, folgt dabei allerdings anderen Kategorisierungen. Er geht davon aus, dass Wirtschaftspädagogik „heute allenthalben im Kompositum einer Berufs- und Wirtschaftspädagogik interpretiert [wird]. Diese Verschränkung führt zur Betrachtung jener pädagogischen Prozesse, die beruflich inkorporiert sind.“⁶² Dadurch wird die wissenschaftliche Disziplin Wirtschaftspädagogik zur „Delegierten der Berufsbildung in der Erziehungswissenschaft“⁶³. Nach Sloane existiert die Wirtschaftspädagogik heute also lediglich im Zusammenspiel mit der Berufspädagogik und fokussiert pädagogische Fragestellungen mit beruflichem Bezug. Er möchte mit seinem Beitrag ein anderes Kompositum skizzieren: eine Wirtschafts- und Sozialpädagogik, die ihre Wurzeln in der wirtschaftspädagogischen Tradition findet. In diesem Zugang wird die Wirtschaftspädagogik nicht als eine Theorie der beruflichen Bildung, sondern als „eine Theorie sozialökonomischer Erziehung“⁶⁴ verstanden. Sloane wirft zuerst einen Blick auf die Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, um danach eine Positionsbestimmung in der Wirtschaftspädagogik vorzunehmen. Er formuliert folgende vier Positionen:⁶⁵

- *Sozialpädagogik bzw. -ökonomie*: Sozialökonomische und soziokulturelle Phänomene werden von einer wirtschaftspädagogischen Perspektive aus betrachtet. Wirtschaftspädagogik wird zur sozialökonomischen Erziehung, um dabei zu helfen, Kompetenzen für die Bewältigung unterschiedlicher Lebenssituationen zu entwickeln. Methodisch sind empirische Verfahren denkbar, aber dies verbindet sich immer untrennbar mit Normativität.

⁵⁸ Vgl. Georg/Grüner/Kahl (1995), 24–25.

⁵⁹ Vgl. Arnold (1997), 46–47.

⁶⁰ Vgl. Arnold (1997), 19–21.

⁶¹ Vgl. Arnold (1994), 37.

⁶² Sloane (2001), 166.

⁶³ Sloane (2001), 166.

⁶⁴ Sloane (2001), 161.

⁶⁵ Vgl. Sloane (2001), 166–171.

- *Berufspädagogik*: In der deutschen Berufsbildung kann von einer Pädagogisierung des Berufs und des Beruflichen gesprochen werden. Durch Pädagogik werden der Berufseintritt und die Berufserhaltung ermöglicht. Es wird zwischen einem äußeren, also von außen erkennbaren Beruf, mit seinen spezifischen Arbeitsinhalten und Tätigkeiten, und dem inneren Beruf unterschieden, der von der inneren Bejahung des Berufs ausgeht und zur Berufs- und Lebenszufriedenheit führen kann. Der Beruf ist damit Mittel und Zweck der pädagogischen Aufgabe.
- *Betriebspädagogik*: In diesem Konzept nähert sich die Wirtschaftspädagogik der Betriebswirtschaft an, gleichzeitig rückt auch die Betriebswirtschaft insofern an die Wirtschaftspädagogik heran, als das Lernen von Organisationen und in Organisationen und ähnliche Themen eine größere Bedeutung erhalten haben. So kann die Wirtschaftspädagogik mit ihren Konzepten am betriebswirtschaftlichen Alltag partizipieren.
- *Lehr-Lern-Forschung*: Traditionell war in der Wirtschaftspädagogik immer Platz für Didaktik, die heute aber nicht nur auf Fachdidaktik abstellt, sondern auch für lernpsychologische Positionen offen ist. Dieser Zugang kann einen Beitrag leisten, um die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu schließen bzw. um die Distanz zwischen Wissensgenerierung und Wissensanwendung zu verringern.

Karl Wilbers (2012) fokussiert (aufbauend auf Schelten 2009) in seiner Definition die Lehrer:innenbildung und trennt zwischen Wirtschaftspädagogik und Berufspädagogik,⁶⁶ wie in Tabelle 1 dargestellt wird.

	Wirtschaftspädagogik	Berufspädagogik
Wissenschaftsprinzip	Wirtschaftswissenschaft	Ingenieurwissenschaft
Situationsprinzip	Situationen, die Kaufleute bzw. wirtschaftliche Fachkräfte zu bewältigen haben	Situationen, die technische bzw. industrielle Facharbeiter:innen oder handwerkliche Fachkräfte zu bewältigen haben
Persönlichkeitsprinzip	Gebildete Wirtschaftstreibende bzw. Kaufleute bzw. Fachkräfte im Handlungsfeld	Gebildete Fachkräfte bzw. Facharbeiter:innen
Ausbildung Lehrkräfte	Handelslehrer:in	Gewerbelehrer:in

Tab. 1: Berufs- und Wirtschaftspädagogik⁶⁷

Die Wirtschaftspädagogik befasst sich nach diesem Verständnis von Wilbers (2012) mit der Berufsbildung im kaufmännisch-verwaltenden, die Berufspädagogik mit der im gewerblich-technischen Bereich. Basierend auf Schelten⁶⁸ ist hier den beiden (Teil-)Dis-

⁶⁶ Diese Form der Unterteilung basiert u.a. auf Pätzold (1999, 2006), der schon 1999 die Abgrenzung zwischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik wie folgt vornimmt: Berufspädagogik ist um „gewerblich-technische Ausbildungsgänge bemüht, während die Wirtschaftspädagogik für die kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungsberufe verantwortlich zeichnet“ (Pätzold 1999, 124).

⁶⁷ Vgl. Wilbers (2012), 13.

⁶⁸ Vgl. Schelten (2009), 61.

ziplinen Wirtschaftspädagogik und Berufspädagogik die Fokussierung auf das berufsbildende Handlungsfeld, also die Vorbereitung auf das Berufsleben, gemeinsam. Die Berufspädagogik wird in der Regel dann noch in weitere Fachrichtungen wie beispielsweise Metall- und Elektrotechnik, Soziale Arbeit oder Gesundheit und Pflege eingeteilt.⁶⁹

Michaela Stock⁷⁰ (2001) beschäftigt sich in ihrer Habilitation *Betriebspädagogik als generische Managementfunktion* umfassend mit der Methodologie der Wirtschaftspädagogik respektive der Betriebspädagogik.⁷¹ Sie definiert Betriebspädagogik im Sinne einer „Transdisziplinarität zwischen Betriebswirtschaft und Erziehungswissenschaft“⁷². Transdisziplinarität wendet sich nach Welsch⁷³ gegen das strikte Trennen der Disziplinen und gegen das Denken streng in Disziplinen – weg von der Interdisziplinarität, die von getrennten wissenschaftlichen Disziplinen ausgeht, deren Grenzen lediglich überschritten werden können, jedoch bestehen bleiben. Ein transdisziplinäres Verständnis sieht die unterschiedlichen Disziplinen nicht als geschlossene Forschungs- und Lehrbereiche, sondern vielmehr als ineinander verschränkt und durch Verflechtungen und Übergänge verwoben.⁷⁴ So wird die Betriebspädagogik als eine wechselseitige Verflechtung von Erziehungs- und Wirtschaftswissenschaften definiert, die durch Übergänge geprägt ist. Nachdem Stock die Wirtschaftspädagogik in einem weiten Begriffsverständnis definiert, d.h. die Betriebspädagogik trotz ihrer genuinen Eigenständigkeit als Teildisziplin der Wirtschaftspädagogik festgelegt wird,⁷⁵ ist diese Transdisziplinarität zwischen Betriebswirtschaft und Erziehungswissenschaft in ihrem Verständnis ebenso basisbildend für die Disziplin Wirtschaftspädagogik. Diese Sichtweise der wechselseitigen Verflechtung von Erziehungs- und Wirtschaftswissenschaften kann auf Urbschat (1965) zurückgeführt werden, der von der Generierung einer neuen eigenen Disziplin sprach, in welcher die „Wirtschaft den Forschungsraum und die Pädagogik die Orientierungslinien bilden“⁷⁶.

Josef Aff (2008) geht von unterschiedlichen Ansätzen zum Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik aus und sieht verschiedene Ausrichtungen – „je nach Positionierung des Formalobjektes und Materialobjektes“⁷⁷ – zwischen der Erziehungswissenschaft und der Wirtschaftswissenschaft. Dazu kommen verschiedene Auffassungen über Berufs-, Arbeits-, Sozial-, Betriebs- und Wirtschaftspädagogik, insbesondere über das Konstrukt *Beruf*. Aff leitet sechs verschiedene Positionierungen der Wirtschaftspädagogik zwischen Erziehungs- und Wirtschaftswissenschaft ab:⁷⁸

- Position 1: Wirtschaftspädagogik ist eine erziehungswissenschaftliche Disziplin und verfügt über keinen eigenen Status als Sonderpädagogik. Wirtschaftspädagogik ist ein unselbstständiger Teilbereich der Erziehungswissenschaft und hat als Aufgaben-

⁶⁹ Vgl. Wilbers (2012), 13–14.

⁷⁰ Vormalis Michaela Trummer.

⁷¹ Vgl. Trummer (2001), 23–70.

⁷² Trummer (2001), 71.

⁷³ Vgl. Welsch (1995).

⁷⁴ Vgl. Trummer (2001), 75.

⁷⁵ Vgl. Trummer (2001), 39; Stock et al. (2008), 9.

⁷⁶ Urbschat (1965), 207.

⁷⁷ Aff (2008), 1.

⁷⁸ Vgl. Aff (2008), 2–9.

- felder erstens die Didaktik und Methodik der Fachkunde und der Wirtschaftskunde sowie zweitens die Forschung im Bereich pädagogisch relevanter Prozesse im Kontext wirtschaftsberuflicher Tätigkeiten. Als Vertreter sei Eduard Fischer genannt.
- Position 2: Wirtschaftspädagogik ist eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. Da Wirtschaft im rein ökonomischen Sinn für pädagogische Zwecke ungeeignet ist, muss das Materialobjekt Wirtschaft um den Beruf erweitert werden. Berufs- und Wirtschaftspädagogik werden als besondere Pädagogik etabliert, in deren Mittelpunkt die wirtschaftsberufliche Erziehung steht. Als Vertreter wird Jürgen Zabeck genannt.
 - Position 3: Wirtschaftspädagogik orientiert sich an der Erziehungswissenschaft ohne eine eindeutige Zuordnung. In dieser Positionierung bleibt die Verankerung in der Erziehungswissenschaft, jedoch wird dem Materialobjekt in Form der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften eine größere Bedeutung beigemessen. Als Vertreter wird Alfons Dörschel genannt.
 - Position 4: Wirtschaftspädagogik wird als eine Teildisziplin der Sozialpädagogik verstanden. Dieser Zugang geht auf Hans Krasensky⁷⁹ zurück. Er versteht Sozialpädagogik nicht als Fürsorge- oder Betreuungspädagogik, sondern soziologisch im Sinne der heutigen Sozialwissenschaften.
 - Position 5: Wirtschaftspädagogik ist eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin im Sinne einer Integrationswissenschaft. In dieser Positionierung wird nicht von einem Primat der Erziehungswissenschaft ausgegangen, sondern Wirtschaftspädagogik als selbstständige Integrationswissenschaft verstanden. Fortmüller/Aff vertraten diesen Zugang schon 1996⁸⁰ und verweisen dabei auf Urbschat⁸¹, der bereits von einer gegenseitigen Verflechtung von Erziehungs- und Wirtschaftswissenschaften ausging und in der Wirtschaftspädagogik eine neue eigenständige Wissenschaft sah.⁸² Auch Ostendorf⁸³ folgt diesem Zugang und sieht die Wirtschaftspädagogik, wie Stock⁸⁴ auch, in einem transdisziplinären Zusammenhang, in dem auch ihre Eigenständigkeit entwickelt werden kann bzw. entwickelt wird.
 - Position 6: Wirtschaftspädagogik ist eine wirtschaftswissenschaftliche Disziplin mit pädagogischer Orientierung. Schlieper⁸⁵ schrieb, dass die ersten universitären Wirtschaftspädagogen meistens Betriebswirtschaftler⁸⁶ waren. In Österreich hat sich die Wirtschaftspädagogik aus der Betriebswirtschaft heraus entwickelt.⁸⁷ In dieser sechsten Positionierung wird die Wirtschaftspädagogik zu einer Speziellen Betriebs-

⁷⁹ Vgl. Krasensky (1935; 1962; 1972).

⁸⁰ Vgl. Fortmüller/Aff (1996).

⁸¹ Vgl. Urbschat (1965).

⁸² Vgl. Urbschat (1965), 207.

⁸³ Vgl. Ostendorf (2007).

⁸⁴ Vgl. Trummer (2001).

⁸⁵ Vgl. Schlieper (1958), 41.

⁸⁶ Unter den ersten universitären Wirtschaftspädagogen befanden sich keine Frauen.

⁸⁷ Vgl. Aff et al. (2008).

wirtschaftslehre, in der es darum geht, betriebswirtschaftliche Sachverhalte zu transportieren.⁸⁸

Georg Tafner (2015) begründet in seiner Habilitationsschrift die Ausdifferenzierung der Wirtschaftspädagogik sowohl historisch als auch systematisch.⁸⁹ Da sich die Wirtschaftspädagogik mit Denken und Handeln *kaufmännischer* (bezieht sich auf die kaufmännische Ausbildung), *ökonomischer* (bezieht sich auf die ökonomische Allgemeinbildung), *sozialer* (bezieht sich auf die Bedeutung der Gesellschaft und der Organisation), *moralisch-ethischer* (jede menschliche Handlung braucht Rechtfertigung) und *staatsbürgerlicher* (der Nationalstaat als modernes völkerrechtliches Organisationsprinzip) Art auseinandersetzt und dabei einen *pädagogischen Anspruch* stellt, können aus diesen sechs Dimensionen heraus verschiedene Akzentuierungen der Wirtschaftspädagogik abgeleitet werden. Das *kaufmännische Denken und Handeln* steht am Beginn der kaufmännischen Erziehung, die weit in die Geschichte zurückreicht und weit vor der Etablierung der Wirtschaftspädagogik als eigene Wissenschaft von Bedeutung war.⁹⁰ Die *ökonomische Allgemeinbildung* geht nicht vom beruflichen Kontext aus, sondern versucht die Bedeutung der Ökonomie für die Gesellschaft und Kultur als solche zu erschließen. Da sich Wirtschaften immer durch die Interaktion von Menschen in einem organisatorischen Kontext innerhalb der Gesellschaft und Kultur vollzieht, hat sie auch eine *soziale Dimension*. Die Wirtschaftspädagogik befasst sich nicht nur mit der Ökonomik, sondern auch mit dem tatsächlichen Vollzug des wirtschaftlichen Handelns, d.h. der Ökonomie.⁹¹ Sie ist in diesem Sinne umfassender als die Ökonomik, die grundsätzlich nur im Modell verbleibt und damit wertfrei ist. Gerade aus diesem Grund ist die *Wirtschaftspädagogik immer auch normativ*. Einerseits ist die Wirtschaftspädagogik, wie jede Wissenschaft, im allgemeinen Sinn insofern normativ, als sie Setzungen benötigt. Andererseits ist sie normativ, weil sie konkrete Handlungsanweisungen geben möchte. Sie stützt sich also nicht nur auf die Modelle der Ökonomik, sondern behandelt auch den realen wirtschaftlichen Vollzug im sozialen Kontext.⁹² Die Einbeziehung des *Staatsbürgerlichen* in das wirtschaftliche Denken war die Begründung für die Berufsbildungstheorie und ist bis heute, insbesondere in Bezug auf die pragmatischen Begründung des Nationalstaats, ein wesentlicher Bestandteil des Organisationsmodell moderner Staaten. Das staatsbürgerliche Denken und Handeln muss jedoch um das supranationale ergänzt werden, vor allem im europäischen Kontext der Supranationalität.⁹³ Volkswirtschaftliche Fragestellungen können heute nur noch im EU-europäischen und globalen Kontext behandelt werden.

⁸⁸ Eine derartige Positionierung führt nach Aff zu keiner wissenschaftlichen Selbstständigkeit der Wirtschaftspädagogik, da es zu einer unzulässigen Reduktion der Wirtschaftspädagogik kommen würde und sie als Methodenlehre für betriebswirtschaftliche Inhalte zu verstehen wäre.

⁸⁹ Vgl. Tafner (2015).

⁹⁰ Vgl. Zabeck (2013).

⁹¹ Vgl. z.B. Abraham (1966); Arnold (1997); Feld (1928); Krasensky (1935; 1962; 1972).

⁹² Vgl. Tafner (2012a; 2012b).

⁹³ Vgl. Tafner (2012c).

1.4 Unsere Rahmenparameter

Das Masterstudium der Wirtschaftspädagogik ist eine polyvalente wissenschaftliche Berufsvorbildung.⁹⁴ Bei der Gestaltung dieses Studiums stehen unweigerlich folgende zwei zentrale Fragen im Raum: (1) Was ist es, das unsere Absolventinnen und Absolventen nach Abschluss des Studiums für ihr Leben in Gesellschaft und Wirtschaft brauchen, und (2) was heißt dies für uns, die wir durch unsere Forschung und Lehre unseren Studierenden die Entwicklung einer wirtschaftspädagogischen Professionalität ermöglichen.

In diesem Kapitel gilt es, unser Grundverständnis zu zentralen Begriffen, wie unter anderem Lernen, Bildung, Kompetenz, Entwicklung wirtschaftspädagogischer Professionalität sowie Aufgabe der Universität, offenzulegen und damit die Basis für dieses Buch zu schaffen.

Beginnen wir mit dem Lernen. *Lernen* begleitet uns das ganze Leben und ist die Grundvoraussetzung für unser Menschsein. Gudjons formuliert es sehr treffend: „Lernen zu können ist für die Spezies Mensch Bedingung des Überlebens.“⁹⁵

Wenn wir von der Wirtschaftspädagogik an der Universität Graz von Lernen sprechen, dann meinen wir einen konstruktiven Prozess, der sich im Menschen vollzieht und sich – bezogen auf ein Lehr-Lern-Setting – in einer Koproduktion zwischen Lernenden und Lehrenden ereignet. Somit ist Lernen neben der individuellen Informationsverarbeitung auch ein sozialer Prozess.⁹⁶

Eines ist für uns aber auch klar: Ohne Lernen gibt es keine Bildung. *Bildung* bedeutet für uns, sich mit der Welt auseinanderzusetzen, sich die Welt anzueignen und sich selbst ein Bild von dieser unserer Welt zu machen. Bildung ist für uns reflexiv und nicht transitiv: *Ich bilde mich*. Nicht: Ich werde gebildet, ich bilde sie oder sie bilden mich. Bildung wird jedoch heute oft transitiv und funktional verstanden. Zabeck kritisiert dies und weist auch darauf hin, dass in didaktisch-pädagogischen Fragen oftmals fälschlicherweise von technologischen Machbarkeitsvorstellungen⁹⁷ ausgegangen wird, die niemals erfüllt werden können. Der Schweizer Philosoph Peter Bieri stellt dies sehr treffend dar: Bildung ist etwas,

„das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein.“⁹⁸

Bieris Aussage zu Bildung kann durch die Definition des Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Klafki aus dem Jahr 1985 abgerundet werden, die nach unserer Sicht nach wie vor sehr stimmig ist: „Bildung muss in diesem Sinne zentral als Selbstbestimmungs- und

⁹⁴ Vgl. Universitätsgesetz (2002), § 51 Abs. 2, Z 5.

⁹⁵ Gudjons (2003), 213.

⁹⁶ Vgl. Kunter/Trautwein (2013), 24–42.

⁹⁷ Vgl. Zabeck (2004), 134.

⁹⁸ Bieri (2005), Klappentext.

Entwicklung wirtschaftspädagogischer Professionalität



Abb. 5: Leitbild wirtschaftspädagogischer Professionalität
(Slepcevic-Zach/Gössler/Stock (2015), 12 auf Basis von Brand/Tramm (2002), 272 und Tramm/Schulz (2007), 9)

Mitbestimmungsfähigkeit des Einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit verstanden werden.“⁹⁹

Um es mit den Worten des Pädagogen Heinz-Joachim Heydorn zu sagen: Bildung ist der „Versuch, den Menschen zum Menschen zu begaben“¹⁰⁰. Bildung ist somit persönliche kritisch-reflexive Auseinandersetzung zur Weiterentwicklung der eigenen Person. Bildung in diesem Sinne hört niemals auf und ist damit eine Lebensaufgabe.¹⁰¹ Bezogen auf die Wirtschaftspädagogik ist die Berufsbildungstheorie für die Entstehung der Disziplin basisbildend. Wird die Berufsbildungstheorie im Kontext der Bildung betrachtet, so verfolgt sie beides: Bildung innerhalb der Ausbildung! Wird das Wort Bildung in der beruflichen Bildung ernstgenommen, dann heißt es, kritisch-reflexiv auf das Phänomen des Wirtschaftens, der Wirtschaft und des Beruflichen zu blicken.

Was heißt das für die *Entwicklung wirtschaftspädagogischer Professionalität* respektive was ist wirtschaftspädagogische Professionalität eigentlich? Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat im Leitbild für die wissenschaftliche Berufsvorbildung von Wirtschaftspädagog:innen unter anderem als Zielsetzung „die Fähigkeit und Bereitschaft zu [...] theoriegeleitet-reflexivem, erfahrungsoffenem und verantwortlichem Handeln“¹⁰² formuliert. Es geht bei der Entwicklung wirtschaftspädagogischer Professionalität somit um die Handlungsfähigkeit in den vielfältigen wirtschaftspädagogischen Handlungsfeldern. Abbildung 5 veranschaulicht die drei Dimensionen der Entwicklung wirtschaftspädagogischer Professionalität, die in Wechselwirkung zueinander stehen.

⁹⁹ Klafki (1985), 17.

¹⁰⁰ Heydorn (1970), 316 zitiert nach Stederth/Novkovic/Thole (2020), 1.

¹⁰¹ Vgl. dazu generell Klafki (2007).

¹⁰² Brand/Tramm (2002), 271.

Ein differenziertes (also umfangreiches und sachlogisch strukturiertes) und integrierendes (in Bezug auf fachliche und überfachliche Kombinations- und Vernetzungsfähigkeit) Wissen und Können in relevanten Handlungsfeldern wird in dieser Abbildung als erste Dimension dargestellt. Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder sind hier nach dem Grazer Verständnis einer polyvalent ausgerichteten Wirtschaftspädagogik Wirtschaft/Verwaltung, Schule, Betriebspädagogik, Erwachsenenbildung und Forschung. Die Bereitschaft zur Reflexion sowie eine selbstkritische experimentelle Haltung sind Voraussetzung für die Dynamisierung dieses Wissens und Könnens. Ein pädagogisches Ethos sowie eine balancierende Identität sind in diesem Prozess unverzichtbar, denn ein kritisches Hinterfragen und das Reflektieren der eigenen Handlungen kann mitunter sehr herausfordernd für das Individuum sein. Pädagogisches Ethos sowie balancierende Identität sind aber notwendige Bedingungen für eine selbstkritische experimentelle Haltung und für die Reflexion.^{103 104}

Es stellt sich unter anderem die Frage, wie diese Dimensionen der Entwicklung wirtschaftspädagogischer Professionalität im Rahmen des polyvalenten Masterstudiums Wirtschaftspädagogik adressiert werden können. Im Zentrum hochschuldidaktischer Konzepte steht dabei die ganzheitliche Kompetenzentwicklung der Studierenden.

Der Begriff *Kompetenz bzw. Kompetenzentwicklung* ist ein wesentlicher Begriff im Kontext von Lernen, Entwicklung und Bildung. Abhängig von der jeweiligen Disziplin existieren in Technik, Wirtschaft, Recht, Pädagogik oder Psychologie unterschiedliche Definitionen von Kompetenz. Erpenbeck/Rosenstiel (2007) bezeichnen den Begriff sehr treffend als „*theorierelativ*“¹⁰⁵, d.h. das Begriffsverständnis ist immer vom Kontext respektive Verwendungszusammenhang abhängig. So wird damit z.B. im juristischen Kontext die Zuständigkeit bzw. der Verantwortungsspielraum bezeichnet, im betriebswirtschaftlichen, ressourcenbasierten Verständnis von Kernkompetenzen eines Unternehmens gesprochen oder im pädagogischen/psychologischen Kontext auf das Individuum und seine Dispositionen fokussiert. Für die Wirtschaftspädagogik ist insbesondere der pädagogische/psychologische Kontext von Relevanz. Aufgrund des transdisziplinären Charakters der Wirtschaftspädagogik wird aber auch die Verbindung zu anderen Fachbereichen, wie beispielsweise der Betriebswirtschaft und Rechtswissenschaft, gesucht, was leicht zu unscharfen Begriffsverwendungen führen kann.

Kaufhold versucht mit folgenden vier Grundmerkmalen den Begriff der Kompetenz mit einem pädagogischen/psychologischen Bezug zu umschreiben:¹⁰⁶

- Kompetenz bezieht sich auf Handlungssituationen: Kompetenz ist die Voraussetzung dafür, dass Menschen in einer Situation handeln können. Umgekehrt bedeutet

¹⁰³ Vgl. Brand/Tramm (2002), 272–273; Slepcevic-Zach/Gössler/Stock (2015), 12; Wegweiser Reflexion (2018).

¹⁰⁴ Ob die Abbildung 5 von links nach rechts gelesen wird oder eben von rechts nach links, d.h. beginnend mit Ethos und balancierender Identität, die selbstkritisch-experimentelle Haltung und die Bereitschaft zur Reflexion ermöglichen und diese wiederum differenziertes und integriertes Wissen und Können in den unterschiedlichen Handlungsfeldern erst voll dynamisieren, bleibt jeder und jedem selbst überlassen.

¹⁰⁵ Erpenbeck/Rosenstiel (2007), XX.

¹⁰⁶ Vgl. Kaufhold (2006), 22–25.

dies, dass erst die Bewältigung einer Situation Kompetenz beweist und nur aus dieser Handlung heraus beobachtet und bewertet werden kann.¹⁰⁷

- Kompetenz weist einen Situations- und Kontextbezug auf: Die Kompetenz einer Person wird abhängig von der jeweiligen Handlung und Situation sowie den darin gestellten Anforderungen aktiviert. Kompetenzen, die in der Situation nicht erforderlich sind, kommen nicht zur Anwendung und können somit auch nicht beobachtet oder gemessen werden.¹⁰⁸
- Kompetenz geht mit Subjektivität bzw. Subjektgebundenheit einher: Kompetenzen sind an eine Person gebunden und zeigen, was diese Person tun kann, und nicht unbedingt, was von ihr verlangt werden könnte.¹⁰⁹
- Kompetenz ist veränderbar und trotzdem zeitstabil: Die Kompetenz einer Person kann nicht als Konstante angesehen werden, da eine Weiterentwicklung bzw. Veränderung immer möglich ist. Umgekehrt kann nur dann von Kompetenz gesprochen werden, wenn das Ausmaß der Handlungsfähigkeit einer Person zu verschiedenen Zeitpunkten in ähnlichen Situationen zumindest ähnlich ist.¹¹⁰

Entsprechend diesen Grundmerkmalen ist Kompetenz weder mit Intelligenz gleichzusetzen noch – auch wenn sich Kompetenz nur in einer konkreten Handlungssituation zeigt – mit der gezeigten Leistung bzw. Performanz.¹¹¹ Performanz ist das, was eine Person in der Handlungssituation aus ihrer Kompetenz macht. „Performanz als Prozess beschreibt die Doppelbilanz von unmittelbarem Handlungsergebnis (Leistung) und die Rückwirkung auf die Handlungskompetenz (Leistungsfähigkeit).“¹¹² Folglich wird in Handlungssituationen nur Performanz messbar und niemals Kompetenz.

Es gilt festzuhalten, dass die professionelle Kompetenz in allen Phasen der beruflichen Laufbahn Veränderungs- und Entwicklungsprozessen unterliegt. Um diese Kompetenz erfassen zu können, haben sich in Anlehnung an Weinert Konzeptualisierungen durchgesetzt, die sowohl Wissen, kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften verbinden.¹¹³

Eine Facette der polyvalenten wissenschaftlichen Berufsvorbildung durch das Studium der Wirtschaftspädagogik ist die Lehrer:innenbildung, d.h. die wissenschaftliche Berufsvorbildung von Lehrenden im wirtschaftlichen bzw. ökonomischen Kontext für den schulischen sowie außerschulischen Bereich. Wird somit der Fokus auf die Kompetenzentwicklung von Lehrenden gerichtet, kann für die deutschsprachige empirische Lehr-Lern-Forschung das heuristische Modell der professionellen Handlungskompetenz von Baumert/Kunter (2011) herangezogen werden. Wie Abbildung 6 zeigt, steht das Zusammenwirken von Professionswissen mit relevanten Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten im Mittelpunkt des Modells.

¹⁰⁷ Vgl. auch Hof (2001), 151; Vonken (2005), 54.

¹⁰⁸ Vgl. auch Moore/Theunissen (1994), 74–75.

¹⁰⁹ Vgl. auch Erpenbeck/Heyse (2007), 175–177.

¹¹⁰ Vgl. auch Kanning (2003), 12.

¹¹¹ Vgl. Slepcevic-Zach/Tafner (2011), 175–176.

¹¹² Schreyögg/Conrad (2006), 10.

¹¹³ Vgl. Weinert (2001), 27–28.

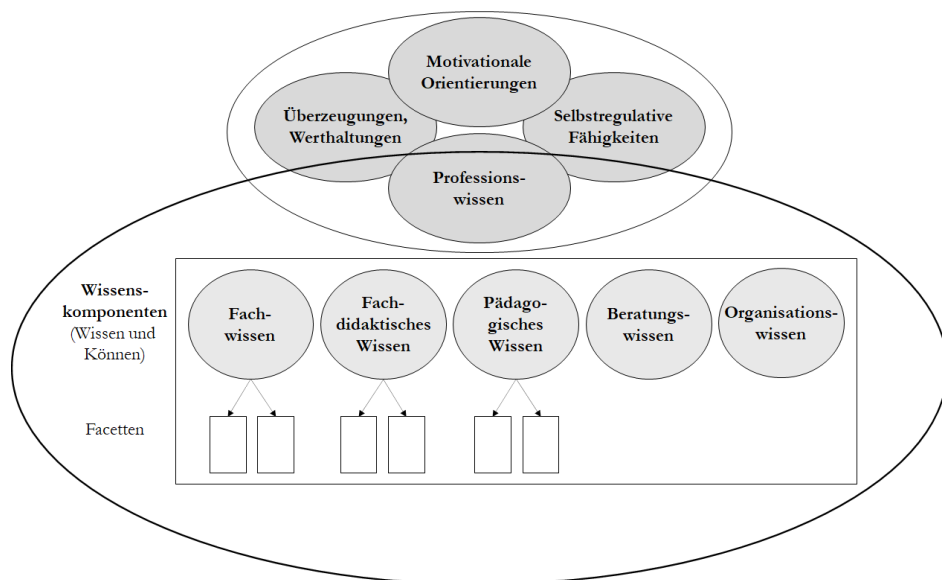


Abb. 6: Modell professioneller Handlungskompetenz
(vgl. Baumert/Kunter (2006), 482)

Als Kern der Professionalität von Lehrenden wird das berufliche Wissen und Können angesehen, als dessen zentrale Komponenten – basierend auf den theoretischen Arbeiten von Shulman – das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen und das allgemein pädagogische Wissen weiter ausdifferenziert werden.¹¹⁴ Empirische Ergebnisse z.B. aus der CO-ACTIV-Studie weisen darauf hin, dass ein ausgeprägtes fachdidaktisches Wissen, konstruktivistische Überzeugungen, begeistertes Unterrichten und ein effektiver Umgang mit auftretenden Belastungen zu höherer Unterrichtsqualität führen und in der Folge bessere Leistungen der Lernenden hervorbringen. Ein fundiertes Fachwissen gilt als notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für fachdidaktisches Wissen.¹¹⁵ Es gilt an dieser Stelle nochmals darauf hinzuweisen, dass

- Wissen nicht gleich Kompetenz ist, es aber ohne Wissen keine Kompetenzentwicklung gibt.
- Kompetenzen Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Qualifikationen enthalten, darauf aber nicht begrenzt werden können.
- Kompetenz kein beobachtbares Persönlichkeitsmerkmal darstellt; denn Kompetenz wird erst in der zeitstabilen Performanz sichtbar.
- eine Person nicht bereits kompetent ist, wenn sie eine Problemlösung vollziehen kann, sondern erst, wenn sie selbstverantwortlich entscheiden kann, ob sie diese auch tatsächlich umsetzen will oder nicht will (volitionale Bereitschaft).

¹¹⁴ Vgl. Shulman (1986), 9–10.

¹¹⁵ Vgl. Kunter/Baumert (2011), 362.

- Motivation, Interesse, Vorwissen und Intellekt per Definition wichtige Voraussetzungen für den Kompetenzerwerb sind.
- Kompetenzen nicht vermittelt werden können, sondern im Rahmen von Lernprozessen von Individuen selbst entwickelt bzw. erworben werden (selbstregulative Fähigkeit).

Generell wird die Entwicklung von professionellen Kompetenzen als ein komplexer, berufsbiografischer und veränderbarer Prozess beschrieben, dessen Verlauf von individuellen Voraussetzungen sowie vom Angebot und der aktiven Nutzung von Lerngelegenheiten während des Studiums und des Berufslebens beeinflusst wird.¹¹⁶ Erpenbeck/Grote/Sauter beschreiben diese Zusammenhänge in der Einführung zu ihrem *Handbuch Kompetenzmessung* aus dem Jahr 2017 sehr treffend: „Kompetenzen sind geistige oder physische Selbstorganisationsdispositionen, sie umfassen Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ zu handeln und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und Unbestimmtheit umzugehen.“¹¹⁷

In Zusammenhang mit Bildung, aber auch mit Kompetenz stellt sich außerdem die Frage nach der Aufgabe der Universität. Zwei zentrale *Aufgaben einer Universität* sind Forschung und Lehre (sie werden auch als Kernkompetenzen der Universität bezeichnet). Forschungsgeleitete Lehre sowie forschendes Lernen bilden Bindeglieder zwischen diesen Bereichen. Nach Pellert ist es im Kontext der Lehre die zentrale Aufgabe der Universität, neben dem fachlichen Wissen vor allem auch das kritische Denken, die Argumentationsfähigkeit sowie die Reflexion der Studierenden zu fordern und zu fördern.¹¹⁸ Diese Sichtweise deckt sich mit der Forderung des Arbeitsmarkts nach umfassend vorgebildeten Menschen, die zu eigenständigen, verantwortungsvollen Entscheidungen fähig sowie kompetent sind und die Veränderungen nicht als Bedrohung wahrnehmen, sondern in der Lage sind, mit ihnen souverän umzugehen.¹¹⁹ Immer höher werdende Autonomiebedürfnisse in der Lebens- und Berufswelt erfordern „ganzheitlich denkende und handelnde Persönlichkeiten [...], die über ein Wissen und Können verfügen müssen, das sie zur Bewältigung laufend neuer und unerwarteter Situationen befähigt“¹²⁰.

Zentrales Anliegen der Entwicklung wirtschaftspädagogischer Professionalität ist die ganzheitliche Kompetenzentwicklung der Studierenden. Das polyvalente Studium der Wirtschaftspädagogik soll diese ganzheitliche Menschenbildung im Verlauf des Studiums unterstützen.

1.5 Fazit: Wirtschaftspädagogik am Standort Graz

Zum Abschluss dieses Kapitels wird eine Standortbestimmung für das Verständnis der Wirtschaftspädagogik in Graz versucht. Dabei soll nicht die Gültigkeit der diskutierten

¹¹⁶ Vgl. Kunter/Baumert (2011), 350 und 362.

¹¹⁷ Erpenbeck/Grote/Sauter (2017), XII.

¹¹⁸ Vgl. Pellert (1999), 55.

¹¹⁹ Vgl. Lotter (2018).

¹²⁰ Dubs (2006), 919.

Definitionen und Zugänge in Frage gestellt, sondern die Disziplin Wirtschaftspädagogik aus der Grazer Perspektive definiert werden – was nicht zuletzt auch eine Frage des Paradigmas sowie der dahinterliegenden Kultur ist. Die Definition kann sich durch neue Forschungserkenntnisse und einen Wandel in Paradigma und Kultur im Laufe der Zeit auch verändern.

Wirtschaftspädagogik wird am Standort Graz unter einem breiten Blickwinkel, im Sinne einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragestellungen mit wirtschaftlichem Kontext, gesehen. Sie fokussiert somit alle die Wirtschaft betreffenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben¹²¹ bis hin zu Moral und Ethik als Basis der Rechtfertigung des wirtschaftlichen Handelns.

Mit diesem breiten Verständnis der Wirtschaftspädagogik wird am Grazer Standort somit in Forschung und Lehre nicht nur auf eine Lehrer:innenbildung abgezielt, sondern auch auf die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Fragestellungen, beispielsweise der betrieblichen Aus- und Weiterbildung, der facheinschlägigen Erwachsenenbildung, der Hochschulbildung, der Berufsbildung generell und der Betriebspädagogik.¹²²

Die Wirtschaftspädagogik im Sinne der Transdisziplinarität ist offen und von wechselseitigen Verflechtungen und Übergängen zwischen den Disziplinen geprägt. Das betrifft sowohl die Anbindung als auch die Übergänge und Verflechtungen zur Erziehungswissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Philosophie, Psychologie, Soziologie und Fachdidaktik sowie zu allen anderen Disziplinen, bei denen Lehren und Lernen im wirtschaftlichen Kontext Thema sind und wo Entwicklungen der Menschen relevante Forschungsfragen aufwerfen. In diesem Sinne wird Wirtschaftspädagogik als Disziplin verstanden, bei der der Mensch immer im Mittelpunkt steht.

Für das Grazer Verständnis bildet der Zugang zur Wirtschaftspädagogik von Urbchat (1965), der besagt, dass die „Wirtschaft den Forschungsraum und die Pädagogik die Orientierungslinien“¹²³ für sie geben, den Rahmen. Der Reflexion des Denkens und Handelns wird dabei ein hoher Stellenwert beigemessen, basierend auf dem Verständnis, dass Bildung ein reflexiver Prozess ist.¹²⁴

In diesem Verständnis beschäftigt sich die Wirtschaftspädagogik mit dem Denken und Handeln kaufmännischer, ökonomischer, sozialer, moralisch-ethischer und staatsbürgerlicher Natur. Dabei stellt sie immer einen pädagogischen Anspruch – Lernen und Entwicklung sind die Zielrichtungen, Reflexion ist dabei unverzichtbar.

1.6 Literatur

Abraham, Karl (1966): Wirtschaftspädagogik. Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung, 2. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.

¹²¹ Vgl. Arnold/Krämer-Stürzl (1999), 18; Trummer (2001), 27.

¹²² Vgl. Stock et al. (2008), 9; Slepcevic/Stock (2009), 3–5.

¹²³ Urbchat (1965), 207.

¹²⁴ Vgl. Slepcevic-Zach et al. (2015), 7.

- Aff, Josef (2006): Berufliche Bildung in Vollzeitschulen – konjunkturabhängige Hebamme des dualen Systems oder eigenständige bildungspolitische Option? In: Eckert, Manfred/Zöller, Arnulf (Hrsg.): Der europäische Bildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. 125–138.
- Aff, Josef (2008): Pädagogik oder Wirtschaftspädagogik? Anmerkungen zum Selbstverständnis der Disziplin. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Österreich Spezial, Spezial 3. 1–16. Online: www.bwpat.de/ATspezial/aff_atspezial.pdf [25.01.2025].
- Aff, Josef/Mandl, Dieter/Neuweg, Georg/Ostendorf, Annette/Schurer, Bruno (2008): Die Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Österreichs. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Österreich Spezial, Spezial 3. 1–47. Online: http://www.bwpat.de/ATspezial/aff_mandl_neuweg_ostendorf_schurer_atspezial.pdf [25.01.2025].
- Arnold, Rolf (1994): Berufsbildung: Annäherung an eine evolutionäre Berufspädagogik. Hoheneggen: Baltmannsweiler Schneider.
- Arnold, Rolf (1997): Betriebspädagogik, 2. Auflage. Berlin: Schmidt.
- Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje (1999): Berufs- und Arbeitspädagogik: Leitfaden der Ausbildungspraxis in Produktions- und Dienstleistungsberufen, 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Bauer, Katja (2024): Die Entwicklung der Berufsbildung in den DACH-Ländern mit Schwerpunkt Duale Bildung: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – eine Literaturanalyse, Masterarbeit, Universität Graz.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4). 469–520.
- BBS Österreich (2024): Berufsbildende Schulen in Österreich – SchoolFinder. Online: <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/> [25.01.2025].
- Berufsbildung-Schweiz (2022): Berufsbildung in der Schweiz, Fakten und Zahlen 2022, herausgegeben vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI). Online: https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/webshop/2020/bb-f-z-2020.pdf.download.pdf/fakten_zahlen_bb_d.pdf [25.01.2025].
- BFS (2024): Bundesamt für Statistik Schweiz, Lernende: Basistabellen 2022/23. Online: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/aktuell/neue-veroeffentlichungen.assetdetail.30626040.html> [25.01.2025].
- BIBB (2024): Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe. Online: <https://www.bibb.de/de/65925.php> [25.01.2025].
- Bieri, Peter (2005): Wie wäre es, gebildet zu sein? Festrede. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- Bildungsbericht Deutschland (2024): Bildung in Deutschland 2024. BMBF und KMK. DOI: 10.3278/6001820iw
- BMAW (2024): Bundesministerium Arbeit und Wirtschaft; Lehrberufe. Online: <https://www.bmaw.gv.at/Themen/Lehre-und-Berufsausbildung.htmlx> [25.01.2025].
- BMBWF (2024): Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung; Das österreichische Schulsystem. Online: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem.htmlx> [25.01.2025].
- Brand, Willi/Tramm, Tade (2002): Notwendigkeit und Problematik eines Kerncurriculums für die Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen. In: Baabe, Sabine/Haarmann, Eva M./Spiess, Ilka (Hrsg.): Für das Leben stärken – Zukunft gestalten. Behindertenpädagogische, vorberufliche und berufliche Bildung – Verbindungen schaffen zwischen Gestern, Heute und Morgen. Festschrift zum 60. Geburtstag von Klaus Struve. Paderborn: Eusl. 266–277.
- CEDEFOP (2018): Blickpunkt Berufsbildung Österreich. Online: http://www.cedefop.europa.eu/files/8127_de.pdf [25.01.2025].

- Dehnpostel, Peter/Lindemann, Hans-Jürgen (2016): Internationalisierung der Berufsbildung. In: Schönebeck, Manfred/Pellert, Ada (Hrsg.): Von der Kutsche zur Cloud – globale Bildung sucht neue Wege. Wiesbaden: Springer. 125–150.
- Destatis (2025): Statistisches Bundesamt Deutschland. Online: <https://www.destatis.de> [25.01.2025].
- Ditton, Hartmut/Herrmann, Sonja/Akkaya, Pia (2021): Das Bildungssystem in Deutschland. In: Reinders, Heinz/Bergs-Winkels, Dagmar/Prochnow, Annette/Post, Isabell (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung, Wiesbaden: Springer, 35–58.
- Dubs, Rolf (2006): Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 191–203.
- Eder, Ferdinand (2018): Die Sekundarstufe II: Schule und/oder/statt Beruf? In: Altrichter, Herbert/Hanfstingl, Barbara/Krainer, Konrad/Krainz-Dürr, Marlies/Messner, Elgrid/Thonhauser, Josef (Hrsg.): Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft: Zum 80. Geburtstag von Peter Posch. Münster: Waxmann. 54–75.
- EDK (2024): Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und Erziehungsdirektoren. URL: <https://www.edk.ch/de> [25.01.2025].
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (2007): Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung, 2. Auflage. Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2007): Einführung. In: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. XVII–XLVI.
- Erpenbeck, John/Grote, Sven/Sauter, Werner (2017): Einführung. In: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von/Grote, Sven/Sauter, Werner (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 3. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. IX–XXXVIII.
- Feld, Friedrich (1928): Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik. Versuch einer Systematik der berufspädagogischen Theorie. Langensalza: Beltz.
- Fortmüller, Richard/Aff, Josef (Hrsg.) (1996): Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug in der Didaktik der Ökonomie. Festschrift für Wilfried Schneider zum 60. Geburtstag und 25jährigen Dienstjubiläum als Ordinarius der Abteilung für Wirtschaftspädagogik. Wien: Manz.
- Frommberger, Dietmar/Schmees, Johannes K. (2019): Berufsmaturität und höhere Berufsbildung in der Schweiz. URL: https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3058902/Fallstudie_Schweiz.pdf?sequence=2 [25.01.2025].
- Georg, Walter/Grüner, Gustav/Kahl, Otto (1995): Kleines berufspädagogisches Lexikon. Bielefeld: Bertelsmann.
- Grün, Gabriele/Tritscher-Archan, Sabine (2009): Berufliche Erstausbildung. In: Tritscher-Archan, Sabine (Hrsg.): Berufsbildung in Europa – Länderbericht Österreich. Bericht im Rahmen von ReferNet Austria. 27–39. Online: https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/refer-netBB_in_Europa_2009_Gesamt_DE.pdf [25.01.2025].
- Gudjons, Herbert (2003): Didaktik zum Anfassen: Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hippach-Schneider, Ute/Krause, Martina/Woll, Christian (2007): Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung, herausgegeben von CDFOP Panorama series, 136. Thessaloniki: Eigenverlag CDFOP in Belgien. Online: https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/465/5173_de.pdf [25.01.2025].
- Hof, Christiane (2001): Wie lässt sich soziale Kompetenz konkreter bestimmen? In: Grundlagen der Weiterbildung, 12(4). 151–154.
- ibw (2024): Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Online: <https://www.ibw.at/> [25.01.2025].

- ISCED-AT (2024): Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen (ISCED). Online: <https://bildungssystem.oead.at/isced-klassifikation> [25.01.2025].
- Kaiser, Franz (2006): Wirtschaftspädagogik. In: Kaiser, Franz/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 485–487.
- Kanning, Uwe P. (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen: Hofgreffe.
- Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung, Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- KMK (2024a): Kultusminister Konferenz Deutschland. Online: <https://www.kmk.org/> [25.01.2025].
- KMK (2025b): Daten und Fakten – Statistik, insbesondere Schulstatistik. Online: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik.html> [25.01.2025].
- Krasensky, Hans (1935): Grundzüge der Wirtschaftspädagogik entwickelt aus dem Objekt der Betriebswirtschaftslehre. Berlin: Heymann; Österreichischer Wirtschaftsverlag.
- Krasensky, Hans (1962): Die Bedeutung der Wirtschaftspädagogik in der Erziehungspraxis der Gegenwart. In: Abraham, Karl (Hrsg.): Gedanken zur Wirtschaftspädagogik. Festschrift für Friedrich Schlieper zum 65. Geburtstag am 5. März 1962. Freiburg im Breisgau: Lambertus. 117–138.
- Krasensky, Hans (1972): Wirtschaftspädagogik. Wien: Verlag für Geschichte und Politik.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen (2011). Das COACTIV-Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften – Zusammenfassung und Diskussion. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michaela (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms CO-ACTIV. Münster: Waxmann. 345–366.
- Kunter, Mareike/Trautwein, Ulrich (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh.
- Lassnigg, Lorenz (2012): Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy-Analyse. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012 – Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam. 313–354.
- Lehre mit Matura in Österreich (2023): Berufsmatura – Lehre mit Matura. Online: https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_ausbildung/lehre-und-berufsbildende-schulen/Seite.333905.html [25.01.2025].
- Lotter, Wolf (2018): Welche Leute braucht man im Zeitalter der Digitalisierung? Und warum kommt Personal von persönlich? In: brand eins wirtschaftsmagazin, 09/2018. Online: <https://www.brandeins.de/magazine/brand-eins-wirtschaftsmagazin/2018/personal/wolf-lotter-personalfragen> [25.01.2025].
- Moore, Andrew/Theunissen, Anne-Franoise (1994): Qualifikation versus Kompetenz. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 1/94. 74–80.
- Müller, Kurt R. (1975): Entwicklung und Problemstand der Betriebspädagogik. In: Stratmann, Karlwilhelm/Bartel, Werner (Hrsg.): Berufspädagogik. Köln: Kiepenheuer & Witsch. 164–186.
- Ostendorf, Annette (2007): Wirtschaftspädagogik im Zeitalter der Ebay-Generation. Antrittsvorlesung am 11. Mai 2007 an der Universität Innsbruck.
- Pätzold, Günter (1999): Berufspädagogik. In: Kaiser, Franz/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 124–126.
- Pätzold, Günter (2006): Berufspädagogik. In: Kaiser, Franz/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 155–158.

- Pellert, Ada (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Wien: Böhlau.
- Preyer, Klaus (1978): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. München: Ernst Reinhardt.
- Prüfungsordnung für AHS (2023): Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Prüfungsordnung AHS geändert wird (Prüfungsordnung AHS), StF: BGBl. II Nr. 174/2012, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 362/2023.
- Prüfungsordnung für BMHS (2023): Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung, mit der die Prüfungsordnung BMHS geändert wird (Prüfungsordnung BMHS), StF: BGBl. II Nr. 177/2012, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 362/2023.
- Qualität Lehre (2025): Modullehrberufe. Online: <https://www.qualitaet-lehre.at/lehrlingsausbildung/lehrlingsausbildung-in-oesterreich/lehrberufe/> [25.01.2025].
- Rauner, Felix (2008): Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich (Kurzfassung). Gütersloh: Bertelsmann.
- Rauner, Felix/Wittig, Wolfgang (2009): Deutschland. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. 155–196.
- Reetz, Lothar/Hewlett, Clive (2008): Das Prüferhandbuch. Eine Handreichung zur Prüfungspraxis in der beruflichen Bildung. Hamburg: b+r.
- Schelten, Andreas (2004): Einführung in die Berufspädagogik, 3. Auflage. Stuttgart: Franz Steiner.
- Schelten, Andreas (2009): Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache: Eine Auswahl, 2. Auflage. Stuttgart: Steiner.
- Schlieper, Friedrich (1958): Das Wesen wirtschaftsberuflicher Unterweisung. In: Kosiol, Erich/Schlieper, Friedrich (Hrsg.): Betriebsökonomisierung durch Kostenanalyse, Absatzrationalisierung und Nachwuchserziehung. Festschrift für Rudolf Seyffert zu seinem 65. Geburtstag. Köln: Westdeutscher Verlag. 39–54.
- Schlögl, Peter/Stock, Michaela/Mayerl, Martin (2019): Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs. In: Breit, Simone/Eder, Ferdinand/Krainer, Konrad/Schreiner, Claudia/Seel, Andrea/Spiel, Christiane (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Graz: Leykam. 269–305.
- Schreyögg, Georg/Conrad, Peter (2006): Management von Kompetenz. Wiesbaden: Gabler.
- SDBB (2025): Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung. Online: <https://www.berufsberatung.ch/> [25.01.2025].
- Seel, Helmut (2010): Einführung in die Schulgeschichte Österreichs. Innsbruck: Studienverlag.
- Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher, 15(2). 4–14.
- Slepcevic, Peter/Stock, Michaela (2009): Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik in Österreich und dessen Auswirkungen auf die Studienplanentwicklung am Standort Graz. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16. 1–20. Online: http://www.bwpat.de/content/uploads/media/slepcevic_stock_bwpat16.pdf [25.01.2025].
- Slepcevic-Zach, Peter/Tafner, Georg (2011): „Nicht für die Schule lernen wir ...“ – aber kein System kann die Umwelt integrieren. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 107(2). 174–189.
- Slepcevic-Zach, Peter/Gössler, Thomas/Stock, Michaela (2015): Theoretische Rahmung zum eKEP. In: Slepcevic-Zach, Peter/Riebenbauer, Elisabeth/Fernandez, Karina/Stock, Michaela (Hrsg.) (2015): eKEP – ein Instrument zur Reflexion und Selbstreflexion. Grazer Beiträge zur Hochschullehre. Graz: Leykam. 11–37.
- Slepcevic-Zach, Peter/Riebenbauer, Elisabeth/Fernandez, Karina/Stock, Michaela (2015): Einleitung zum eKEP. In: Slepcevic-Zach, Peter/Riebenbauer, Elisabeth/Fernandez, Karina/Stock,

- Michaela (Hrsg.): eKEP – ein Instrument zur Reflexion und Selbstreflexion. Graz: Leykam. 7–10.
- Sloane, Peter (2001): Wirtschaftspädagogik als Theorie sozialökonomischer Erziehung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97. 161–183.
- Statistik Austria (2024): Bildung in Zahlen 2022/23, Schlüsselindikatoren und Analysen. Online: https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2022-23_Schluesselindikatoren.pdf [25.01.2025].
- Stederoth, Dirk/Novkovic, Dominik/Thole, Werner (2020): Einleitung. In: Stederoth, Dirk/Novkovic, Dominik/Thole, Werner (Hrsg.): Die Befähigung des Menschen zum Menschen. Heinz-Joachim Heydorns kritische Bildungstheorie. Wiesbaden: Springer. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24215-2>
- Stock, Michaela/Fernandez, Karina/Schelch, Elisabeth/Riedl, Vanessa (2008): Karriereverläufe der Absolventinnen und Absolventen der Wirtschaftspädagogik am Standort Graz. Graz: Unipress Graz.
- Tafner, Georg (2012a): Reflexive Wirtschaftspädagogik: Wie Ethik, Neo-Institutionalismus und Europapädagogik neue Perspektiven eröffnen könnten. In: Faßhauer, Uwe (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen. Aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung. Opladen: Budrich. 35–46.
- Tafner, Georg (2012b): Integrative Wirtschaftsethik erleben: Das Planspiel im kompetenzorientierten Unterricht. In: Schwägle, Sebastian/Zürn, Birgit/Trautwein, Friedrich (Hrsg.): Planspiele – Lernen im Methoden-Mix. Integrative Lernkonzepte in der Diskussion. Norderstedt: Books on Demand. 79–94.
- Tafner, Georg (2012c): Abstraktes performativ erleben. Diskursethik und Supranationalität im Planspiel. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 138(66). 43–44.
- Tafner, Georg (2015): Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa. Eine neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses. Detmold: Eusl.
- Tramm, Tade/Schulz, Rainer (2007): Der Hamburger Weg zu einem integrierten Lehrerbildungscurriculum für Berufs- und Wirtschaftspädagogen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 12. 1–25. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe12/tramm_schulz_bwpat12.pdf [25.01.2025].
- Trummer, Michaela (2001): Betriebspädagogik als generische Managementfunktion. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- UNESCO-UIS (2012): International Standard Classification of Education – ISCED 2011. Published in 2012. Online: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> [25.01.2025].
- UNESCO-UIS (2015): ISCED Fields of Education and Training 2013 – ISCED-F 2013. Published in 2015. Online: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-fields-of-education-and-training-2013-en.pdf> [25.01.2025].
- Universitätsgesetz (2002): Bundesgesetz über die Organisation der Universität und ihrer Studien, StF: BGBl. I Nr. 120/2002, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 50/2024.
- Urbchat, Fritz (1965): Wirtschaftspädagogik. In: Beckerath, Erwin von (Hrsg.): Handwörterbuch der Sozialwissenschaften. Zugl. Neuauflage des Handwörterbuch der Staatswissenschaften. Stuttgart: Fischer. 203–210.
- Vonken, Matthias (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufsbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wegweiser Reflexion (2018): Wegweiser durch das Thema der (Selbst-)Reflexion – Online: <https://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at/de/studienservice/> [25.01.2025].

- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz. 17–31.
- Welsch, Wolfgang (1995): Vernunft: Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wettstein, Emil/Schmid, Evi/Gonon, Philipp (2014): Berufsbildung in der Schweiz. Formen, Strukturen, Akteure, 2. Auflage. Bern: hep-verlag.
- Wilbers, Karl (2012): Wirtschaftsunterricht gestalten. Berlin: epubli.
- Zabeck, Jürgen (2004): Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value. Detmold: Eusl.
- Zabeck, Jürgen (2013): Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie, 2. erweiterte und überarbeitete Auflage. Paderborn: Eusl.

