

Wirtschaftspädagogik

Ein Lehrbuch · 3. Auflage

Geschichte der Wirtschaftspädagogik

Georg Tafner, Michaela Stock, Peter Slepcevic-Zach

Abschnitt A: Wirtschaftspädagogik als Disziplin (Kapitel A-3)

ZITATIONSVORSCHLAG

Tafner, Georg/Stock, Michaela/Slepcevic-Zach, Peter (2025): Geschichte der Wirtschaftspädagogik. In: Stock, Michaela/Slepcevic-Zach, Peter/Tafner, Georg/Riebenbauer, Elisabeth (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. 3. Auflage. Graz: Uni-Press Graz. 59–109.

ISBN: 978-3-903484-12-2

DOI: <https://doi.org/10.70638/TCGL9871.kap-a3>

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.



3 Geschichte der Wirtschaftspädagogik

Georg Tafner; Michaela Stock; Peter Slepcevic-Zach

Am Beginn der Wirtschaftspädagogik stand die praktische Anforderung, Lehrpersonen für das kaufmännische Schulwesen auszubilden. Da sich die meisten allgemeinen Pädagog:innen nicht mit der Welt der Wirtschaft, Arbeit und Technik auseinandersetzen wollten, entstand eine eigene Spezialdisziplin. Trotzdem wäre die Vorstellung falsch, dass sich die Wirtschaftspädagogik von der Pädagogik isoliert entwickelt hätte, vielmehr spiegeln die wirtschaftspädagogischen Entwicklungen auch die großen pädagogischen Veränderungen wider.¹

Dieses Kapitel zeichnet den Weg der Wirtschaftspädagogik von der Entstehung bis zu ihrer aktuellen Ausdifferenzierung nach. Es beginnt mit einer Darstellung aus historischer Makrosicht (3.1), worauf eine Darstellung der Entwicklung der Wirtschaftspädagogik am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Graz aus der Mesosicht (3.2) folgt. Im dritten Teil (3.3) wird die Wirtschaftspädagogik als eine ausdifferenzierende, ausdifferenzierte und normative Wissenschaft zusammengefasst.

3.1 Entwicklung der Wirtschaftspädagogik aus historischer Makrosicht²

Seit es Menschen gibt, wirtschaften sie, um sich mit Mitteln zu versorgen. Berufe, verstanden als eine spezielle Tätigkeit, die entsprechende Ausbildung, Fachkenntnisse oder Fertigkeiten erfordert, entstanden mit der Spezialisierung. Geldwechsler³, Zöllner, Kaufleute und Händler sind wirtschaftliche Berufe, die bereits in der Antike bekannt waren und von denen in der Bibel berichtet wird. Die Entstehung der Handwerkszünfte und der Kaufmannschaft im Kontext des Aufschwungs von Städten im Hochmittelalter spielte für die Wirtschaftsentwicklung und die Entstehung der institutionalisierten Berufserziehung – insbesondere auch der wirtschaftlichen Erziehung – eine wesentliche Rolle. Die Ausbildung für kaufmännische und handwerkliche Berufe wird ab dem Mittelalter durch Zünfte und Innungen organisiert. Lesen, Rechnen und Schreiben sowie grundlegende Kenntnisse in Latein waren für das Geschäft zwischen den Städten und unterschiedlichen Herrschaftsgebieten hilfreich.⁴ Mit der Neuzeit entwickelten sich Handel, Handwerk, Geldwirtschaft und Märkte weiter und es entstanden Banken und Unternehmen. Die kaufmännischen Aufzeichnungen wurden durch die Anwendung der doppelten Buch-

¹ Vgl. Pleiss (1973), 3–4; Zabeck (2013), 1.

² Vgl. zur weiteren Vertiefung in Bezug auf die historische Makrosicht Tafner (2015).

³ In diesem Abschnitt wird, entgegen der universitären Grundregel eines geschlechtergerechten Sprachgebrauchs, meist in der männlichen Form formuliert, da in den frühen Entwicklungen der Wirtschaftspädagogik in der Regel nur Männer angesprochen waren.

⁴ Vgl. Tafner/Dreisiebner (2020), 6.

haltung ausgefeilter und aussagekräftiger. Mit dem Aufkommen weltweiter Handelsbeziehungen und der Industrialisierung im 18. und 19. Jahrhundert hatte sich die Wirtschaftstätigkeit kontinuierlich weiterentwickelt und verändert. Sie wurde so spezialisiert, dass eine institutionalisierte Ausbildung für Kaufleute notwendig wurde.

Im 18. Jahrhundert setzte sich die Idee der Handelsschule durch, d.h. die Bündelung kaufmännischen Fächer, um das Wissen zusammenzufassen, das für den Kaufmann notwendig war. Paul Jacob Marperger (1656–1730) aus Kursachsen skizzierte dafür ein mehrstufiges kaufmännisches Schulwesen: niedere Handelsschule, mittlere Schule (Handelsakademie), das Informations-Kollegium (eine Art höhere Fachschule) und die Handelshochschule. Die Ideen Marpergers wurden nicht unmittelbar umgesetzt. Wie weit sie auf spätere Gründungen einwirkten, ist unklar.⁵ Jedenfalls kann nicht davon ausgegangen werden, dass mit ihm eine durchgehende klare Entwicklung der kaufmännischen Schulen stattfand,⁶ vielmehr entstanden Einrichtungen durch Innungen und Zünfte. Der Staat zeigte bis zur zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kaum Interesse an der beruflichen (Lehrkraft-)Ausbildung. In Deutschland wurde 1767 in Hamburg eine Handelsakademie gegründet, welche auch von Alexander von Humboldt besucht wurde. Sie bestand nur bis 1800. 1773 bis 1776 gab es eine Handelsrealschule in Leipzig und 1831 entstand dort eine öffentliche Handelslehranstalt durch die örtliche Kramer-Innung. In den 1890er Jahren nahm die Anzahl berufsbegleitender Schulen für kaufmännische Lehrlinge stark zu. Es entstanden sogenannte Fortbildungsschulen. Sie sind die Vorläufer der heutigen Berufsschulen. Eine erfolgreiche, länger andauernde Institutionalisierung stand allerdings noch aus, sie begann erst mit der Einrichtung der Handelshochschule in Leipzig am Ende des 19. Jahrhunderts. In Österreich entstand 1770 die erste Handelsakademie, die sich allerdings nicht dauerhaft halten konnte. Auch in Österreich setzte eine dauerhafte Institutionalisierung erst im 19. Jahrhundert ein.

3.1.1 Die *Real-Handlungsakademie*⁷ und andere erste Berufsbildungseinrichtungen in Österreich

In Österreich gehen die Anfänge des *kommerziellen Unterrichts* auf das 18. Jahrhundert zurück.⁸ 1766 richtete Staatskanzler Kaunitz ein Schreiben an die Kaiserin Maria Theresia, um speziellen Unterricht für die einzelnen Stände einzurichten, u.a. für Kaufleute. Die Idee eines kaufmännischen Unterrichtswesens fiel gerade in Wien auf fruchtbaren Boden, da es dort innerhalb der Kaufmannschaft *zahlreiche Bankerotte* gab.⁹ Die Ursache wurde im mangelnden kaufmännischen Wissen gesehen, weshalb der Kaufmannsstand

⁵ Vgl. Pleiss (1973), 12–15.

⁶ Vgl. Zabeck (2013), 25 und 195.

⁷ In Dlabáč/Gelcich (1910) wird von Real-Handlungsakademie (Bezeichnung per Hofdekret), aber auch von Handlungsakademie und Handelsakademie gesprochen. Außer im Verweis auf das Hofdekret wird im Folgenden der Begriff Handelsakademie verwendet.

⁸ Vgl. Dlabáč/Gelcich (1910), 11.

⁹ Vgl. Dlabáč/Gelcich (1910), 11–12.

bat, „seine Söhne außer Landes schicken zu dürfen, damit sie an fremden Handelsplätzen sich kaufmännische Bildung erwerben könnten“¹⁰.

1769 legte Johann Georg Wolf, ein ehemaliger Professor der Mathematik in Straßburg, der k.k. böhmisch-österreichischen Hofkanzlei einen Plan zur Errichtung einer Handelsakademie vor und sprach diesbezüglich bei der Kaiserin vor. Der Plan wurde 1769 genehmigt und Wolf zum Direktor ernannt. Am 11. Juni 1770 wurde in einem Haus *am Stoß am Himmel*¹¹ die Schule mit 22 Schülern im Alter von 15 bis 20 Jahren eröffnet. Über den Zweck der Schule hieß es in einer Ankündigung:

„Es wird das Hauptaugenmerk darauf gerichtet werden, die Jugend binnen zwei Jahren so zu bilden, daß sie mit allen zur Handlung gehörigen Hilfswissenschaften vorbereitet werde, um bei den Handlungsgeschäften, dem Kommerz- und Manufakturwesen dem Vaterlande einstens gute Dienste leisten zu können. Denn der geschickte Handelsmann soll sich vom Krämer unterscheiden, dies wird jedoch nur erzielt durch Unterricht der Söhne der erbländischen Handelsleute, die bei der Aufnahme den Vorzug haben, und zwar ohne Unterschied der Religion.“¹²

Die Schule wurde als einjähriger Versuch gestartet. Bereits am 19. November 1770 erhielt die Schule per Hofdekret die Bezeichnung *Real-Handlungsakademie*¹³.

Unterrichtet wurden folgende Fächer: Deutsch, Französisch, Italienisch, Korrespondenz, Geografie einschließlich Naturalien, Waren und Münzen, Geometrie, Mechanik, Naturlehre, doppelte Buchhaltung, Handels- und Seerecht, *praktische Handlungswissenschaften*, Natur- und Zivilrecht sowie *Vernunft- und Sittenlehre*. Das Schulgeld betrug zwei Gulden monatlich.¹⁴ Prüfberichte zeigen, dass die Kaiserin mit den Leistungen der Schule äußerst zufrieden war.

In den Unterrichtskonzepten wurde der doppelten Buchhaltung besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Sie war aber nicht nur Unterrichtsthema, sondern sorgte

„unter den Beamten für großes Interesse [.]: Das Streben der Regierung ging also darauf hinaus, die veraltete, [...] [wenig] zuverlässige Kameralbuchhaltung durch die doppelte Buchhaltung zu ersetzen und durch diese Bildungsgelegenheiten tüchtige Beamte für den Staatsrechnungs- und Verwaltungsdienst heranzubilden.“¹⁵

Es hat lange gedauert, bis dies tatsächlich umgesetzt wurde: Im Jahr 2013 wurde die doppelte Buchhaltung im Rahmen einer Haushaltsreform in der österreichischen Bundesverwaltung eingeführt.¹⁶

Die Real-Handlungsakademie war anfangs so erfolgreich, dass auch andere Schulformen begannen, kaufmännische Elemente in den Unterricht einzubauen. Die Kaiserin

¹⁰ Dlabac/Gelcich (1910), 12.

¹¹ Stoß am Himmel heißt eine Gasse im 1. Wiener Bezirk – es gibt sie heute noch.

¹² Dlabac/Gelcich (1910), 12–13.

¹³ Richter, in der Realzeitung vom 21. Jänner 1771, zitiert in Dlabac/Gelcich (1910), 13.

¹⁴ Im Jahr 1770 verdiente in Mainz ein Bäckergerelle in der Woche einen Gulden, der Jahreslohn für einen Metzger betrug 38 Gulden. Ein Wiener Rauchfangkehrer erzielte einen Jahreslohn von 40 bis 50 Gulden (vgl. Reith 1999, 266 und 282).

¹⁵ Zieger (1904), 7.

¹⁶ Vgl. Tafner (2017a), 4–6.

beauftragte 1773 den Zentral-Hauptbuchhaltereirevisor Gottfried Brand, eine Vorlesung über *Komptabilität*¹⁷ an der Universität Wien zu halten. Damit hätte der erste Schritt in Richtung einer universitären Institutionalisierung gesetzt werden können. Dieser Schritt wurde jedoch der Anfang vom Ende der Real-Handlungsakademie – die Zeit war noch nicht reif für eine universitäre Verankerung. Die Universität weigerte sich, für Gottfried Brand eine Lehrkanzel einzurichten. Unter den Wortführern gegen Brand befand sich auch der einflussreiche Universitätsprofessor Freiherr von Sonnenfels^{18,19}. Sonnenfels war ein Verfechter der Allgemeinbildung und er wollte im Geist der Aufklärung das Niveau der Allgemeinbildung in der Bevölkerung heben, aber keine Spezialausbildung für die einzelnen Stände. Die Universität wurde bei der Kaiserin vorstellig und brachte folgende Argumente gegen eine universitäre Verankerung ein:²⁰

- Nur öffentliche Professoren der bestehenden vier Fakultäten (juridische, medizinische, philosophische und theologische Fakultät)²¹ seien berechtigt, Vorlesungen zu halten.
- Lehrern an den Akademien sei es untersagt, den Titel *Professor* zu tragen.
- Gottfried Brand sei kein Lehrer einer höheren Wissenschaft und habe keine öffentlichen Prüfungen abgelegt.
- Der Gegenstand, den Brand unterrichten soll, sei keine Wissenschaft, sondern lediglich eine Beschäftigung mit einer praktischen Schule.
- Die Hörer Brands haben keine akademische Bildung und würden ein unanständiges Betragen aufzeigen, weil sie sich der Auseinandersetzung mit dem Gewerbe zuwendeten und die Studierenden der Universität zur Unzufriedenheit herausforderten.
- Studierende an einer Universität unterliegen der akademischen Gerichtsbarkeit: Wie soll dies mit den Studierenden Brands aussehen?
- Darüber hinaus können keine Räume für die Vorlesungen gefunden werden, es gebe keinen Platz an der Universität.

Die Kaiserin kam dem Gesuch der Universität nach. Verschiedene Interventionen führten schließlich dazu, dass die Kaiserin Brand befahl, Vorträge vor allem an der Handelsakademie und an der Savoyschen Akademie (eine Spezialausbildung für Adelige zur Vorbereitung auf den öffentlichen Dienst und das Militär) zu halten. Für die Handelsakademie wurde es nun immer schwieriger. Es tauchten Stimmen auf, die sie mit der Normalschule vereinigen wollten. Die Finanzierung wurde reduziert, Direktor und Lehrer konnten die Schule nur dadurch retten, indem sie freiwillig auf ein Drittel ihres Gehalts verzichteten. Höhere Eigeneinnahmen ermöglichten jedoch wieder einen Ausgleich dieser Reduktion. Direktor Wolf wollte die Schule in eine gewerbliche und landwirtschaft-

¹⁷ Komptabilität bedeutet Verantwortlichkeit bzw. Rechenschaftspflicht bezogen auf die öffentliche Verwaltung.

¹⁸ Joseph Freiherr von Sonnenfels (1732–1817) war Jurist und ab 1763 Universitätsprofessor. Er gilt als der Hauptvertreter der Aufklärung unter Joseph II. 1779 wurde er Hofrat der Hofkanzlei (vgl. Bruckmüller 2004, 226).

¹⁹ Vgl. Dlabac/Gelcich (1910), 15–16.

²⁰ Vgl. Dlabac/Gelcich (1910), 15–16 mit Verweis auf Richter 1883.

²¹ Vgl. Universität Wien (o.J.).

liche ausbauen. Dazu kam es nicht. Wolf starb 1796, sein Nachfolger wurde Brand, der 1801 starb. 1804 änderten sich die Dinge grundlegend: Die Akademie war bis dahin einer eigenen k.u.k.-Kommission unterstellt und wurde nun den allgemeinen Schulbehörden zugewiesen. Aus der Real-Handlungsakademie wurde eine Realschule. Die kaufmännischen Fächer verschwanden bis auf jene im dritten Jahrgang völlig. Damit wurde kaufmännisches Wissen wohl dem Volk nähergebracht, die Spezialausbildung in Form der Handelsakademie aber war vorerst verloren.²²

Im 19. Jahrhundert wurden die ersten Fortbildungs- und Privathandelsschulen gegründet. So entstanden in Graz (1828), Laibach (1832) und Wiener Neustadt (1850) sowie in Wien und Prag (jeweils 1850) sogenannte *Gremial-Handelsschulen* als kaufmännische Fortbildungsschulen, die ihre Türen an Sonn- und Feiertagen geöffnet hatten.²³ „Festen Boden gewann der kommerzielle Unterricht in Österreich erst durch die Errichtung der Handelsakademien in Prag (1856) und Wien (1857).“²⁴ In Graz wurde die Handelsakademie 1863 gegründet. Diese Entwicklung war notwendig, weil es in dieser Zeit in Österreich an Kaufleuten fehlte. Für die Errichtung von Eisenbahnen und die Gründung von großen Unternehmen mussten ausländische Kaufleute herangezogen werden. Einheimische Kaufleute wiederum schickten ihre Söhne ins Ausland, beispielsweise nach Leipzig, um eine adäquate Ausbildung zu erhalten. So entschlossen sich die Großkaufleute in Prag und Wien unabhängig voneinander, aber fast zeitgleich, zur Gründung einer solchen Schule. Der Verein der Handelsakademie in Wien wollte kein allgemeines kaufmännisches Schulwesen errichten, sondern eine Spezialausbildung für die Söhne der Industriellen und Kaufleute. Dies war nur mit hervorragenden Lehrern machbar, die sowohl in der Praxis als auch im Unterricht erfahren waren. So verdiente ein Lehrer für kaufmännische Fächer mehr als viermal so viel wie ein gewöhnlicher Mittelschullehrer. Da der allgemeine Militärdienst bei einem Schulbesuch nur ein anstatt drei Jahre dauerte, drängten immer mehr Schüler in die Schulen. Deshalb wurden mehr Handelsakademien errichtet. Die Zulassung von Lehrpersonen musste geregelt werden. Mit Ministerialverordnung vom 14. Mai 1870 wurde eine Prüfungsvorschrift für die Erlangung der Lehrbefähigung an höheren Handelsschulen eingeführt. Die Anforderungen für die Zulassung zur Prüfung waren relativ bescheiden. Es genügte die Absolvierung einer der folgenden Schulen: Obergymnasium, Oberrealschule, Untergymnasium, Unterrealschule und weiters ein mindestens zweijähriger Kurs an einer Handelsschule. Handelspraxis war nicht notwendig. Von einer eigenen Lehrerausbildung war also keine Rede.²⁵

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstehen nicht nur kaufmännische Schulen, sondern auch technische, gewerbliche, kunstgewerbliche und sozialberufliche. Teilweise reichen ihre Ursprünge ins 18. Jahrhundert.²⁶ Die Bedeutung des beruflichen Schulwesens in Österreich stieg dadurch, dass 1861 das Handelsministerium gegründet wurde, welches das gewerbliche Schulwesen institutionalisierte. 1874 wurde im Unter-

²² Vgl. Dlabac/Gelcich (1910), 16–20.

²³ Vgl. Dlabac/Gelcich (1910), 20–24.

²⁴ Dlabac/Gelcich (1910), 24.

²⁵ Vgl. Dlabac/Gelcich (1910), 24–46.

²⁶ Vgl. Schermaier (1999), 1 und 22–24.

richtsministerium unter der Leitung von Armand Freiherr von Dumreicher ein Referat für gewerbliche Schulangelegenheiten eingeführt und die berufliche Bildung staatlich institutionalisiert.²⁷

In der kaufmännischen Bildung gab es am Ende des 19. Jahrhunderts drei unterschiedliche Schultypen: „die zweijährige Handelsschule, die vierjährige Handelsakademie und die kaufmännische Fortbildungsschule [...]. Die Vollzeitschulen erhielten eine Aufwertung durch die Anerkennung ihres Abschlusses als gleichzeitigen Lehrabschluss.“²⁸ Freiwillig konnten ab 1920 Schülerinnen und Schüler der Handelsakademien eine Reifeprüfung ablegen, die zum Studium an der Hochschule für Welthandel in Wien berechnete. Diese war 1874 als *Orientalisches Museum* entstanden. Daraus wurde 1887 das *k.k. Österreichische Handelsmuseum*, das 1898 in *Exportakademie* umbenannt wurde. 1919 erhielt sie den Namen *Hochschule für Welthandel* und seit 1975 heißt sie *Wirtschaftsuniversität Wien*.²⁹

1907 wurde die Ausbildung von Lehrpersonen an Handelsschulen und Handelsakademien mit einer Prüfungsordnung geregelt. An der Universität Wien wurden pädagogische Inhalte gelehrt, die wirtschaftlichen an der Exportakademie. Da diese pädagogischen Inhalte jedoch zu unspezifisch waren, wurde ein *Seminar für Methodik des kaufmännischen Unterrichts* an der Exportakademie eingeführt. 1928 wurde ein *betriebswissenschaftlich-pädagogisches Institut* installiert. Von Wirtschaftspädagogik wurde noch nicht gesprochen.³⁰ Um die Entstehung und Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verstehen zu können, ist ein Blick nach Deutschland notwendig.

3.1.2 Neuhumanismus

Im deutschsprachigen Raum hatte sich vor allem im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts die Vorstellung von der Unterscheidung von *Zivilisation* und *Kultur* herauskristallisiert. Die Trennung von Zivilisation und Kultur hatte für die Wirtschaftspädagogik insofern eine zentrale Bedeutung, als in keiner Weise in Frage gestellt wurde, ob Kunst oder Religion Bestandteil der Kultur sind, allerdings war dies sehr wohl bei Wirtschaft und Technik der Fall. Mit Kultur wurde das zweckfreie Leben, also Religion, Kunst oder Philosophie, beschrieben. Es ging um das Schöne, Wahre und Gute. Zivilisation hingegen meinte die zweckbestimmten existenzsichernden Bereiche, wie vor allem Technik und Wirtschaft. Es sollte somit ein höherer Bereich des Geisteslebens markiert werden, der mit der Sphäre der *Kultur* verbunden ist, und ein niedrigerer, der mit *Zivilisation* beschrieben wird. Bildung bezog sich auf Kultur. Die Freiheit und die Würde des Menschen sind in dieser Argumentation kulturelle, rein geistige Angelegenheiten, die anderen Be-

²⁷ Vgl. Schermaier (1999), 59–60.

²⁸ Tafner/Dreisiebner (2020), 7.

²⁹ Vgl. Schermaier (1999), 2.

³⁰ Vgl. Aff et al. (2008), 7–8.

reiche sind materielle, mindere Bereiche, die zwar praktisch sind und gesellschaftlich an Bedeutung gewonnen haben, aber letztlich für den Menschen weniger wichtig sind.³¹

Diese Idee spiegelte sich in der Vorstellung der Neuhumanisten wider, die im Studium der Wirtschaft keine bildende Wirkung, sondern nur den Nützlichkeitscharakter erkannten, der jedoch nicht Bestandteil der Persönlichkeitsbildung sein konnte.³² Spranger schrieb über dieses Phänomen:

„Zur Zeit des deutschen Klassizismus³³ wurden die Nützlichkeitswerte zurückgedrängt, weil sie damals beim Bauern und Bürger alle anderen Lebenswerte zu überwuchern drohten. Aus dieser Zeitsituation erwuchs die Idee, daß nur genannte ‚zweckfreie‘ Bildung wahre Menschenbildung sei. [...] Der moderne Mensch ist in erster Linie Arbeitsmensch. [...] Aber in einer industriell-technischen Gesellschaft kann man kein Menschenbild mehr zur Norm erheben, aus dem die wirtschaftlichen und technischen Leistungen ausgeklammert sind. Denn auch sie sind in hohem Grade Leistungen des Geistes. Gerade ihre Vernachlässigung bei der sittlichen Wertschätzung hat zu der extremen Einseitigkeit der Weltanschauung geführt, die sich als ‚ökonomischer Materialismus‘ bezeichnet. Die moderne Wirtschaft selbst ist in höchstem Maße ein Produkt des Geistes. Humanisierung der Arbeit ist in unserer Zeit eine vordringliche pädagogische Aufgabe.“³⁴

Kultur wurde normativ als ein höherer Bereich des zweckfreien Geisteslebens beschrieben und Wirtschaft nicht als ein Teilbereich davon, sondern als ein Teil der nutzenorientierten, weniger bedeutenden Zivilisation gesehen. Im Vordergrund stand die Humanitätsidee, die Nützlichkeit war nachrangig. Gegenüber der Aufklärung, die Interesse am Gemeinwesen hatte, tritt mit dem Neuhumanismus die Entfaltung des Individualismus in den Vordergrund. „Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und in's Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um.“³⁵ Bildung wird als zweckfrei verstanden, die Inhalte beziehen sich insbesondere auf die antiken Philosophen und die alten Sprachen. Für Wirtschaft und Beruf war kein Platz. Aber Humboldt „hat nie daran gedacht, die Universität als Ort zweckfreier Bildung zu konstruieren, sondern sah ihre Aufgabe immer darin, für Staat und Gesellschaft die künftigen Eliten zu bilden“³⁶. Die Universität bereite immer auf Berufe vor, die von praktischer Bedeutung für das Leben und den Staat sind (Juristen, Mediziner, Theologen, Philosophen). „So komme es ihr darauf an – mit Prüfungen, die unentbehrlich für Humboldt sind –, den Staat vor mittelmäßigen Bewerbern zu schützen.“³⁷ Dennoch herrschte eine zweckfreie, neuhumanistische Bildungsvorstellung vor.

³¹ Vgl. Abraham (1966), 41.

³² Vgl. Abraham (1966), 83.

³³ Dies ist die Zeit, in der auch Wilhelm von Humboldt (1767–1835) lebte. Als Klassizismus wird grundsätzlich eine kunstgeschichtliche Epoche in diesem Zeitraum benannt. Spranger bezieht den Begriff auf die geisteswissenschaftliche Denkweise, wie sie u.a. auch von Humboldt vertreten wurde.

³⁴ Spranger (1959), 136–137.

³⁵ Humboldt (1966), 258.

³⁶ Tenorth (2014), 49.

³⁷ Tenorth (2014), 49.

„Die geistesgeschichtliche Konstellation im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts bot demnach so gut wie keine Chance, die Qualifizierung der nachwachsenden Generation für die konkreten Anforderungen des Beschäftigungswesens vor der Humanitätsidee öffentlichkeitswirksam zu legitimieren. Aber das eigentlich Unmögliche gelang dann doch, und zwar mittels einer geradezu genialen gedanklichen Konstruktion. Sie ist als ‚Berufsbildungstheorie‘ in die Geschichte eingegangen.“³⁸

Erst mit der Berufsbildungsidee wird der Dualismus von humanistischer Bildung und kaufmännischer Ausbildung aufgehoben.³⁹

3.1.3 Klassische Berufsbildungstheorie – erste Phase

War im 19. Jahrhundert die Kaufmannsbildung noch sehr pragmatisch auf die Brauchbarkeit und Nützlichkeit des kaufmännischen Handelns ausgerichtet, so wurde mit dem 20. Jahrhundert die Ausbildung des Kaufmanns immer mehr als Menschenbildung verstanden. Der Kaufmann sollte nicht nur Spezialist in kaufmännischen Angelegenheiten allein sein, „sondern eine Persönlichkeit mit hervorragenden allgemeinen Einsichts- und Urteilsvermögen, sittlichen Qualitäten und beruflicher Tüchtigkeit“⁴⁰. Hier wurde auf die Idee des *Ehrbaren Kaufmanns* zurückgegriffen, die „nachweislich seit dem zwölften Jahrhundert in Kaufmannshandbüchern gelehrt [wird], zunächst in Norditalien und im Bereich der Hanse. Vergleichbare Leitbilder gab es aber auch in außereuropäischen Gebieten, so etwa in Japan und China.“⁴¹

Die Wirtschaftspädagogik verdankt ihren Ursprung in Deutschland dem Bedarf an einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung von Kaufleuten und Industriellen. Einerseits bildeten sich neue Industrien heraus (z.B. Chemie, Elektro, Fahrzeugbau), andererseits entstand mit dem Taylorismus ein neues Organisationsprinzip. In der kaufmännischen Verwaltung kam es zu einer – von Weber analysierten – Bürokratisierung mit Hierarchisierung zur Vorgabe von Arbeitsanweisungen und Kontrollmechanismen. Neben diesen ökonomischen Entwicklungen, die zu einer „Verzweckung des Menschen“⁴² führten, ist die geistesgeschichtliche Gegenbewegung, die auf die Selbstbestimmung des Individuums zielte und sich in Kunst und Literatur sowie im humanistischen Bildungsverständnis niederschlug, nachvollziehbar.⁴³

Für die Ausbildung der kaufmännischen Lehrpersonen gab es drei Möglichkeiten: Erstens eine Erweiterung der Volksschullehrerseminare, zweitens die Errichtung selbstständiger Handelslehrerseminare und drittens die Ausbildung an der Hochschule.⁴⁴ Erstaunlicherweise bot die Universität für die Studierenden keine spezifische wirt-

³⁸ Zabeck (2013), 468.

³⁹ Vgl. Schelten (2005), 126.

⁴⁰ Pleiss (1973), 18.

⁴¹ Lütge (2014), 33.

⁴² Zabeck (2013), 464.

⁴³ Vgl. Zabeck (2013), 464–468; Pleiss (1973), 17.

⁴⁴ Vgl. Pleiss (1973), 33–39.

schaftlich-pädagogische Ausrichtung an. Sie hatte die Chance nicht genutzt, eine wirtschaftspädagogische Disziplin zu gründen.⁴⁵

Im Jahr 1898 wurde in Leipzig die erste Handelshochschule⁴⁶ eröffnet, die als die „erste Pflanzstätte der Wirtschaftspädagogik an deutschsprachigen Hochschulen“⁴⁷ gilt und den Grundstein für eine eigenständige wirtschaftspädagogische Disziplin legte. Sie ist die „Wiege der Wirtschaftspädagogik“⁴⁸ als einer eigenständigen Wissenschaftsdisziplin und gleichzeitig die „Wiege der Betriebswirtschaftslehre“⁴⁹. Allerdings wurde in dieser Zeit von *Handelspädagogik* und nicht von *Wirtschaftspädagogik* gesprochen. Einige Professoren dieser Hochschule stammten aus Österreich-Ungarn. In den Jahren darauf wurden weitere Handelshochschulen in Köln (1901), Frankfurt (1901) und Berlin (1906) gegründet. Diese Bildungseinrichtungen dienten der Ausbildung von Kaufleuten und Handelslehrpersonen. Lehrstühle für die kaufmännische Ausbildung wurden noch keine eingerichtet. Mit der Ausbildung von Handelslehrern entstand eine eigene *Handelspädagogik*, deren Verhältnis sowohl gegenüber der Pädagogik als auch gegenüber den Handelswissenschaften unklar blieb.⁵⁰

Erst zehn Jahre nach der Gründung der ersten Handelshochschule setzte eine Diskussion über die fachliche und pädagogische Ausbildung ein. Nun wurde begonnen, stärker über Pädagogik zu diskutieren. Die fachlichen Inhalte blieben jene der Kaufleute, die Besonderheit lag vielmehr im Studium der Pädagogik, die keine allgemeine, sondern vor allem eine für den kaufmännischen Unterricht praktisch akzentuierte Pädagogik war. Dabei wurden nicht nur didaktische, sondern auch erzieherische Inhalte vermittelt. Das Prüfungsfach Pädagogik kann daher als *Handelsschulpädagogik* bezeichnet werden.⁵¹

Der Erste Weltkrieg lähmte die Entwicklung der Handelslehrerausbildung. Nach dem Krieg regten sich – wie in der Pädagogik allgemein – Reformbemühungen. Zwischen 1925 und 1945 setzte sich auf Basis der Berufsbildungstheorie der Begriff Wirtschaftspädagogik für die berufliche kaufmännische Bildung durch,⁵² welche auch die allgemeine ökonomische Bildung in sich trug⁵³. Begründet wurde die Wirtschaftspädagogik in Deutschland als eine erziehungswissenschaftliche und nicht als neuartige Disziplin. Die Schwierigkeit der pädagogischen Legitimation lag vor dem neuhumanistischen Hintergrund darin, das Berufliche mit dem Pädagogischen zu versöhnen.⁵⁴ Die ersten Vertreter

⁴⁵ Vgl. Pleiss (1973), 67–72.

⁴⁶ In früheren Zeiten wurde klar zwischen Universitäten (für die klassischen Wissenschaften) und Handelshochschulen (für wirtschaftliche und technische Fachbereiche) unterschieden. Heute ist der Sprachgebrauch meist so, dass Hochschule als Überbegriff dient und darunter Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen subsumiert werden. Der Begriff Handelshochschule ist in der Gegenwart nicht mehr geläufig.

⁴⁷ Pleiss (1973), 72.

⁴⁸ Göschel (2008), 51.

⁴⁹ Klauser (2008), 135.

⁵⁰ Vgl. Pleiss (1973), 74 und 118.

⁵¹ Vgl. Pleiss (1973), 76–149.

⁵² Vgl. Pleiss (1973), 216.

⁵³ Vgl. Tafner (2024).

⁵⁴ Vgl. Pleiss (1973), 157–222.

der Wirtschaftspädagogik griffen dabei im Wesentlichen auf die Werke von Kerschens-
teiner, Spranger und Fischer zurück, um ihr Ansinnen zu legitimieren.⁵⁵

Georg Kerschens-
teiner (1854–1932) war Münchner Stadtschulrat und davor Gymna-
siallehrer. Als für die Volks- und Fortbildungsschulen verantwortlicher Beamter war für
ihn die Antwort auf die Frage wesentlich, wie auch Kinder der Arbeiterschaft zu auto-
nomen und sittlich gefestigten Persönlichkeiten erzogen werden können. Die Lösung sah
er im Einbezug der alltäglichen Interessen der Kinder in die Schule. Nicht das Vollstop-
fen der Volksschule mit Lehrinhalten war sein Ziel, sondern das Fördern von Wollen
und Können. Aus dieser Einstellung heraus verfolgte er die Idee der Arbeitsschule. Jedes
Kind sollte dadurch befähigt werden, durch die Tätigkeit im Beruf eine Funktion im Staat
zu übernehmen, moralisch gefestigt zu handeln und die berufliche Tätigkeit als einen
Dienst an der Gemeinschaft zu verstehen.⁵⁶

Georg Kerschens-
teiner hat in seiner preisgekrönten Antwort auf die von der könig-
lichen Akademie gemeinnütziger Wissenschaft in Erfurt im Jahr 1900 gestellte Frage: *Wie
ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den
Heeresdienst am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen?* die Berufs-
bildung beschrieben. Kerschens-
teiners preisgekröntes Antwortschreiben wurde bis 1931
unter dem Titel *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* zehnmal aufgelegt. Im
Mittelpunkt seiner Überlegung stand vor allem die staatsbürgerliche Erziehung. Diese
Erziehung war seiner Ansicht nach nur über den Weg der beruflichen Fachbildung zu
erreichen. Nach Kerschens-
teiner darf die Bildung nicht am Allgemeinen, sondern muss
am Beruflichen ansetzen.⁵⁷

Nach Zabeck besteht Kerschens-
teiners Theorie aus anthropologischen bzw. entwick-
lungspsychologischen und gesellschaftlichen Setzungen und Deduktionsregeln. Sein
Menschenbild hebt sich vom Neuhumanismus und dem Gedankengut des Bildungs-
bürgertums ab. Die staatsbürgerliche Erziehung zielt darauf ab, berufliche Tüchtigkeit
mit sozialer Integration zu verbinden. Durch den Beruf ordnet sich der Mensch in die
Gesellschaft ein, der er damit auch dient.⁵⁸ „Mein Kampf galt von jeher einer Schulorga-
nisation, die darauf ausging, eine ‚abgeschlossene Allgemeinbildung‘ zu geben.“⁵⁹ Ker-
schens-
teiners Blick war mehr auf das „tätige Leben der Schüler und die Entwicklung der
geistigen und technischen Fertigkeiten gerichtet [...] als auf den Besitz von Wissen“⁶⁰.
Diese Idee hat er in den sogenannten Arbeitsschulen umgesetzt, in denen für Mädchen
Schulküchen und für Buben Werkstätten obligatorisch eingeführt wurden. Dies machte
vor allem im anglo-amerikanischen Raum Eindruck, allerdings

„sahen [die Vertreter des anglo-amerikanischen Raums] fast nur die manuelle Arbeit
und nicht die mit ihr verbundene geistige, moralische, staatsbürgerliche. In diesen

⁵⁵ Vgl. Zabeck (2013), 485–487.

⁵⁶ Vgl. Gonon/Reinisch/Schütte (2010), 428.

⁵⁷ Vgl. Gonon/Reinisch/Schütte (2010), 428–429.

⁵⁸ Vgl. Zabeck (2013), 489.

⁵⁹ Kerschens-
teiner (1968), 142.

⁶⁰ Kerschens-
teiner (1968), 131.

Ländern der pragmatischen Philosophie und des Utilitarismus waren die Augen vor allem oder doch zunächst auf die geschickten brauchbaren Arbeiter gerichtet.“⁶¹

Oft sah sich Kerschensteiner mit dem Vorwurf konfrontiert, dass er die Schule *verhandwerkere*. Als Ziel seiner pädagogischen Tätigkeit definierte er: „Alles Bildungsverfahren [kann] nur dann ein sinnvolles [sein], wenn es selbst zu einem Sinn des Lebens führt. Sinn des Lebens aber heißt nichts anderes, als daß dieses Leben bezogen ist auf einen dauernden, unbedingten, zeitlosen Wert.“⁶² Er geht vom Menschen als einem einzigartigen Bildungsobjekt aus, das mit dem Urteilen und Werten zwei geistige Grundfunktionen ausgebildet hat. Das ästhetische Empfinden, der religiöse Glaube und das sittliche Handeln geben dabei Leitlinien vor – Kerschensteiner spricht von Bewusstseinsgesetzmäßigkeiten als Ordnungsfunktionen. Das Bildungsziel, wie es Kerschensteiner definiert, wird wesentlich von der Gemeinschaft bestimmt. Daraus folgt: „Wer also sittlich autonome Persönlichkeit als Ziel der Bildung setzt, setzt damit zugleich die Forderung der sittlichen Gemeinschaft.“⁶³ Diese sittliche Erziehung erhält der Einzelne von der Stelle aus, in der er aufgrund seiner persönlichen Selbsterhaltung steht und zugleich „in das ungeheure Räderwerk der Kulturgemeinschaft eingeschaltet ist“⁶⁴. Damit ist die Erziehung zum individuellen Beruf gleichzeitig die Erziehung zum sozialen Beruf. „Jede allgemeine Bildung muss da ansetzen, wozu der Einzelne als Selbsterhalter wie als Gemeinschaftsmitglied innerlich berufen ist oder kraft seiner Erbmasse berufen werden kann.“⁶⁵

Kerschensteiner sieht die Reformen an höheren Schulen kritisch, da sie seiner Meinung nach einem falschen Begriff von Bildung folgen, nämlich dem der Idee der *Vielweisei*, die in die Breite anstatt in die Tiefe geht.

„Bildung aber ist Wärme, Glut, Leidenschaft, Begeisterung für die zeitlosen, die ewigen Werte, verbunden mit jener unerbittlich strengen geistigen und moralischen Zucht, die nur beim Graben in die Tiefe jenes engen Bereichs des Geistes erworben wird, den das Individuum als den wahrhaft Seinigen in harter Arbeit erlebt.“⁶⁶

Kerschensteiner wollte die fachlich orientierte Fortbildungsschule öffentlich anerkannt sehen. Daher musste bewiesen werden, dass diese Schulen im Dienst allgemeiner Menschenbildung standen und nicht Fachschulen mit partikularen utilitaristischen Interessen waren. Er sah in der Berufserziehung die zweckmäßigste Art, die (männliche) Jugend für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen. Den Beruf sah er als besten didaktischen Weg, um Eigeninteresse, Gemeinsinn, Lebens- und Staatsinteresse zusammenzuführen. Kerschensteiner geht in seinem Denken von einem stark ständisch geprägten Gesellschaftsbild aus. Es geht ihm um die Vermittlung von Arbeitstugenden, weshalb sein Menschenbild einer bestimmten Vorstellung folgt.⁶⁷

⁶¹ Kerschensteiner (1968), 135.

⁶² Kerschensteiner (1968), 138.

⁶³ Kerschensteiner (1968), 146.

⁶⁴ Kerschensteiner (1968), 146.

⁶⁵ Kerschensteiner (1968), 146.

⁶⁶ Kerschensteiner (1968), 149.

⁶⁷ Vgl. Huisinga/Lisop (1999), 145–147.

Eduard Spranger (1882–1963) war Professor an der Humboldt-Universität zu Berlin und zählt zu den wichtigsten Vertretern der Erziehungswissenschaft seiner Zeit. Spranger als zweiter Vertreter der deutschen Berufsbildungstheorie folgte einem kulturphilosophischen Verständnis.⁶⁸ „Bildung ist die durch Kultureinflüsse erworbene, einheitliche und gegliederte, entwicklungsfähige Wissensformung des Individuums, die es zu objektiv wertvollen Kulturleistungen befähigt und für objektive Kulturwerte erlebnisfähig (einsichtig) macht.“⁶⁹ In seinem Werk *Lebensformen* versucht er, die geistige Innen- und Außenwelt des Menschen zu erschließen.⁷⁰ „Die Hauptabsicht meines Buches könnte ich dahin aussprechen, dass ich mir die Aufgabe gestellt habe, geistige Erscheinungen strukturell richtig sehen zu lehren.“⁷¹ Dabei seien zwei Voraussetzungen zu betrachten: Erstens sei das Individuum nur zu verstehen und zu beurteilen, wenn die überindividuellen Situationen und Problemstellungen mitgedacht werden, weil der einzelne Mensch immer mit der Kultur, der Gesellschaft und der Politik eng verflochten sei. Zweitens lassen sich aus der Fülle von Überzeugungen, Weltanschauungen und Glaubenspositionen einer pluralistischen Welt einige Grundmotive des Handelns erkennen, die das „Verständnis der komplexen Erscheinungen des persönlichen Daseins und des kulturellen Lebens erleichtern und oft erst ermöglichen“⁷². Es sind sechs „ideale[.] Grundtypen der Individualität [...]: der theoretische Mensch, der ökonomische Mensch, der ästhetische Mensch, der soziale Mensch, der Machtmensch, der religiöse Mensch“⁷³ und sie ergeben sich nach Spranger aus folgenden sechs Grundformen der Sinnggebung:⁷⁴

- Erkenntnisakte des Wissens
- Ökonomisch-technische Akte, die auf die Nützlichkeit bezogen sind
- Ästhetische Akte
- Soziale Akte, die sich an Gemeinschaftswerten orientieren
- Herrschaftsakte, die an politischen Werten orientiert sind
- Religiöse Akte

Die Gesamtstruktur aller Akte sei die Allgemeinbildung; werden einzelne Grundformen stärker hervorgehoben, so entsteht nach Spranger formale Spezialbildung.⁷⁵ Der Mensch müsse sein ganz eigenes Bildungsprofil finden, da jeder Mensch seine eigenen Affinitäten in Hinblick auf die verschiedenen Sinnggebiete entwickle und aufgrund seiner Endlichkeit nicht alles sein könne.⁷⁶ Berufserziehung bedeute jedoch nicht, einen ökonomischen Menschentyp ausformen zu wollen, der alles der Nützlichkeit unterwirft, vielmehr ist Berufserziehung nach Spranger mit einer sittlichen Norm zu verbinden. Spranger möchte den Widerspruch zwischen Berufs- und Allgemeinbildung auflösen und die Verschie-

⁶⁸ Vgl. Huisinga/Lisop (1999), 147; Zabeck (2013), 495.

⁶⁹ Spranger (1967), 17.

⁷⁰ Vgl. Zabeck (2013), 495.

⁷¹ Spranger/Wenke (1965), 391.

⁷² Spranger/Wenke (1965), VI.

⁷³ Spranger/Wenke (1965), VI.

⁷⁴ Vgl. Spranger/Wenke (1965).

⁷⁵ Vgl. Huisinga/Lisop (1999), 147–152.

⁷⁶ Vgl. Spranger/Wenke (1965), VII.

denheiten der Kulturleistungen und der Begabungen sowie der Individuen hervorheben. Bildung begreift Spranger als eine kulturphilosophische Beschreibung, eine *Beschaffenheit der Seelenstruktur*, die durch kulturelle Einflüsse erworben werde. Er stellt sich die Entwicklung der Bildung in einem Dreischritt aus grundlegender Bildung, Berufsbildung und Allgemeinbildung vor, wobei der Weg zur Allgemeinbildung ausschließlich über den Beruf führe. Allgemeinbildung bedeute nicht die Aufnahme eines bestimmten Bildungskanons, sondern es gehe um das Typische und Besondere eines Individuums in seinem Beruf. Berufs- und Allgemeinbildung werden als Begriffe mit gleichem Wert betrachtet.⁷⁷ Spranger rehabilitierte die berufliche Bildung, was von der Wirtschaftspädagogik mit Freude aufgenommen wurde.⁷⁸

Aloys Fischer (1880–1937) ist als dritter wesentlicher Vertreter der Berufsbildungstheorie zu nennen.⁷⁹ Fischer war Universitätsprofessor für Pädagogik und wurde im Jahr 1937 durch das nationalsozialistische Regime gezwungen zu emeritieren. Für ihn war der Beruf eine menschliche Tatsache, weshalb sich die Pädagogik damit auseinandersetzen musste. Für die Berufsausübung seien einerseits Qualifikationen notwendig und andererseits sollen die sozialen Kompetenzen gefördert werden. Deshalb bedürfe es nach Fischer im Anschluss an die Volksschule einer allgemeinen Berufsausbildung, um den Sinn des Berufs zu erkennen.⁸⁰ Im Gegensatz zu Kerschensteiner und Spranger geht Fischer von der Arbeitswirklichkeit aus, die er wesentlich kritischer sah:

„Ökonomische Kategorien beherrschen heute alles und alle. Man muss aus dieser uneingeschränkten Vorherrschaft des Ökonomismus in Denkhaltung und Lebenseinstellung der Gegenwart verstehen, wenn auch der Mensch und seine Bildung dem Geltungs- und Machtbereich der Wirtschaft unterworfen werden. Der Mensch verliert dabei seine Würde, wird Ware, [...], er gilt so viel wie er besitzt oder kostet [...]; seine Erziehung und Bildung wird nicht mehr als Selbstwert schlechthin, als erhabene Aufgabe und Pflicht gesehen, sondern als Geschäft, das, nach dem Prinzip der Ökonomie, [...] so wenig wie möglich kosten und sich so hoch wie möglich rentieren soll. Besonders das Erziehungswesen, d.h. die organisierten Einrichtungen für Erziehung und Bildung des Nachwuchses, vorab die Schulen, werden in der öffentlichen Meinung immer nackter von ökonomischen Gesichtspunkten aus betrachtet, kritisiert, gewertet.“⁸¹

Er ist der Ansicht, dass „ohne wahre Menschenbildung die ökonomische Erziehung nicht vollständig und tief ist [und] daß auch die ökonomische Erziehung Wege zum Menschentum enthält“⁸². Wesentlich war für Fischer die Idee, dass die Schule einen Beitrag zu einer ethischen Arbeit und Gesellschaft leisten kann. Berufsbildung müsse mehr sein als eine Fachausbildung; es gehe darum, Probleme zu erkennen und sich reflexiv mit der Durchführung der Problemlösung auseinanderzusetzen. Oft scheitere das an einer man-

⁷⁷ Vgl. Zabeck (2013), 498–501.

⁷⁸ Vgl. Feld (1928), 5; Gonon/Reinisch/Schütte (2010), 430.

⁷⁹ Auf die beiden weiteren Vertreter Theodor Litt (1880–1962) und Fritz Blättner (1891–1981) wird hier nicht eingegangen (vgl. dazu beispielsweise Huisinga/Lisop (1999), 144 und 154–156).

⁸⁰ Vgl. Zabeck (2013), 502–506.

⁸¹ Fischer (1967a), 35.

⁸² Fischer/Dolch/Kreitmair (1954), 317.

gelhaften Lehrerausbildung einerseits und den Interessen der Wirtschaft andererseits, die die Fachausbildung, aber nicht die Berufsbildung fördern möchte.⁸³

Die Berufsbildungstheorie, wie sie von den drei genannten Vertretern, die sich persönlich kannten,⁸⁴ diskutiert wurde, geht also davon aus, dass die Bildung für den Beruf mehr ist als das Erlernen jenes Wissens und Könnens, das unmittelbar für die Berufsausübung notwendig ist. Die ethische Dimension des Berufs wird von allen drei Vertretern akzentuiert. Es gibt jedoch auch beträchtliche Unterschiede: Kerschens-teiner geht es vor allem darum, die Bedeutung des Berufs für die gesellschaftliche Eingliederung und damit den staatsbürgerlichen Aspekt herauszustreichen. Spranger und Fischer sehen weniger die gesellschaftliche Bedeutung des Berufs als vielmehr die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten.⁸⁵ Fischers Arbeiten können als gesellschaftskritisch bezeichnet werden und nehmen gewissermaßen eine Sonderstellung ein, weil er im Gegensatz zu Kerschens-teiner und Spranger den Beruf nicht als einen kulturellen Bereich hochstilisiert, sondern einen kritischen Blick auf die Arbeitswirklichkeit einnimmt.⁸⁶ Er distanziert sich deutlich von instrumentellen Vorstellungen des Menschen als ein Werkzeug der Arbeitsteilung. Dazu gehört auch die Förderung von Frauen und von Benachteiligten.⁸⁷

Bemerkenswert ist, dass diese drei Vertreter der Berufsbildungstheorie keine Berufsbildner waren und nur die Ideen für die Etablierung der Wirtschaftspädagogik lieferten.⁸⁸ Die drei Vertreter werden quantitativ unterschiedlich häufig rezipiert, am seltensten wird Fischer in den einschlägigen Lehrbüchern zitiert.⁸⁹ Gegen die Berufsbildungstheorie gab es bereits zeitgenössische Kritik.⁹⁰ Insbesondere sieht die Sozialdemokratin Anna Siemsen (1926) darin eine Ironie: Der Beruf werde zum Bildungszentrum in einer Zeit, in der viele nicht von ihrem Beruf leben und darin keine Erfüllung sehen können.⁹¹

Zabeck geht davon aus, dass erstmals von einer etablierten Wissenschaft gesprochen werden kann, als Karl von der Aa (1876–1937) im Jahre 1923 den Lehrstuhl für *Handelschulpädagogik und betriebswirtschaftliche Nebengebiete* an der Handelshochschule Leipzig (gegründet 1898, siehe oben) erhielt. Der Begriff *Wirtschaftspädagogik* wurde noch nicht verwendet. Diesen Begriff führte Theodor Franke um 1900 ein, aber nicht im Kontext der beruflichen, sondern der allgemeinen ökonomischen Bildung⁹². Er wollte eine Wirtschaftskunde an Volksschulen einführen.⁹³ Damit konnte er sich aber nicht durchsetzen, weil die allgemeine Pädagogik im Sinne des Neuhumanismus nicht an wirtschaftlichen Themen interessiert war. So wurde der Begriff Wirtschaftspädagogik im Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik etabliert. Friedrich Feld (1887–1945) verwendet den Begriff in seinem Hauptwerk *Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik* (1928) und erst-

⁸³ Vgl. Fischer (1967b), 378 und 521.

⁸⁴ Vgl. Spranger (1950), 219; Stalla (1999), 42–48; Zabeck (2013), 501.

⁸⁵ Vgl. Gonon/Reinisch/Schütte (2010), 431.

⁸⁶ Vgl. Huisinga/Lisop (1999), 153; Zabeck (2013), 502–503.

⁸⁷ Vgl. Fischer (1967a), 441–458.

⁸⁸ Vgl. Zabeck (2013), 514–515.

⁸⁹ Vgl. Stocker (2018), 59–63.

⁹⁰ Vgl. Gonon/Reinisch/Schütte (2010), 431.

⁹¹ Vgl. Büchter/Kipp (2009), 3–4; Kutscha (2003), 337, Siemsen (1926).

⁹² Zur allgemeinen ökonomischen Bildung siehe A-2.

⁹³ Vgl. Deeg (1963), 251; Pleiss (1973), 120.

mals wurde die Bezeichnung 1930 bei der Besetzung seiner außerordentlichen Professur an der Handelshochschule Berlin verwendet. Feld war auch die erste Person, die sich im Fach Wirtschaftspädagogik habilitierte und Friedrich Schlieper (1897–1981) war der erste universitäre Lehrstuhlinhaber für Wirtschaftspädagogik (1941 an der Universität Köln).⁹⁴

In dieser Zeit wurden auch die Konzeptionen von Friedrich Feld bedeutsam, der die Berufs- und Wirtschaftspädagogik kulturphilosophisch und kulturpädagogisch begründete. 1930 wurde Feld nach Berlin berufen, wo er sich dem Arbeitsgebiet Wirtschaftspädagogik zuwandte. Am 25. Juni 1930 habilitierte er sich in diesem Fach, nachdem kurz zuvor die Handelshochschule Berlin die Wirtschaftspädagogik als Habilitationsfach zugelassen hatte. Seine Habilitationsschrift trug den Titel *Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik*. Die Bezeichnung Wirtschaftspädagogik setzte sich also am Schnittpunkt der ersten und zweiten Periode der Institutionalisierung durch.

Feld griff in seinen frühen Schriften auf Spranger und Kerschensteiner zurück. Mit dem Rückgriff auf Spranger akzentuierte Feld die Bedeutung des Berufs und gleichzeitig war damit auch die Anerkennung der Wirtschaft als ein Teilbereich der Kultur gegeben. Sein Hauptwerk ist ein Versuch, die berufspädagogische Theorie zu systematisieren. Hinter seinen Ausführungen steht eine geschichtsphilosophische Vision, in der er einen *Fortschritt in der Erziehung des Menschengeschlechts* sieht und sich die Menschheit „in einer ansteigenden Kurve zu einer Kulmination in der Idee eines neuen Menschentums“⁹⁵ befindet. Im Mittelpunkt der Ausführungen Felds stand die Idee, dass das Individuum in der Gemeinschaft aufgeht, indem es sich nützlich und *sittlich gerechtfertigt* in den *Wirtschaftskörper* einbringt. Im Sinne Sprangers wurde Berufsbildung als wesentliche Phase der Menschenbildung verstanden. Für die Etablierung der Wirtschaftspädagogik wurde also der Grundtyp des ökonomischen Menschen herangezogen.⁹⁶ Feld beschreibt die Basis seiner Disziplin folgendermaßen:

„Die Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik ist eine auf kulturphilosophischer Basis ruhende erziehungswissenschaftliche Disziplin, die [...] sich die Aufgabe stellt, die in die wirtschaftlich gerichteten Lebensberufe hinwachsende Generation unter Beachtung ihrer besonderen Lebensform durch Entfaltung der eigentümlichen Kräfte und Anlagen für ihr Eigen-, Berufs- und Gemeinschaftsleben heranzubilden, wobei der Weg zu dieser vollwertigen Persönlichkeitsbildung von der grundlegenden Bildung ausgeht und über die Berufsbildungssphäre hinwegführt. Auch alle sonstigen in der heutigen Wirtschafts- und Arbeitskultur liegenden Bildungsfragen einschließlich der Aus- und Fortbildung berufstätiger Erwachsener und tüchtiger Berufserzieher liegen in ihrem Leistungskreise. Mit besonderer Sorgfalt erstrebt sie die didaktische Formgebung der neuen Bildungsgüter von kulturfördernden, wertmehrenden Gesichtspunkten aus.“⁹⁷

⁹⁴ Vgl. Reinisch (2009), 1; Sloane/Twardy/Buschfeld (2004), 57.

⁹⁵ Feld (1928), 3.

⁹⁶ Vgl. Pleiss (1973), 226–231.

⁹⁷ Feld (1928), 53.

Der Beruf hat bei Feld eine wichtige Rolle für die Eingliederung in die Gemeinschaft und Kultur. Durch den Beruf werden Wirtschaft und Gemeinschaft verbunden: Wirtschaft liefert den Inhalt und das Material, die Gemeinschaft das Motiv und das Ethos. Dadurch ist es notwendig, wirtschaftliche mit pädagogischen Fragen zu verbinden. Wirtschaftliche Bildung ist nach Feld nur dann möglich, wenn der Einzelne erkennt, welcher Zusammenhang zwischen Wirtschaft und Ethik besteht, und das Leben danach gestaltet wird.⁹⁸ Natürlich stand bei Feld die kaufmännische Tätigkeit im Mittelpunkt, dennoch ging es ihm auch um eine allgemeine wirtschaftliche Bildung. Wirtschaftliche Bildung für alle war nach Feld deswegen notwendig, weil wirtschaftliche Probleme wesentliche Kulturprobleme seiner Zeit waren.

Das Jahr 1935 markiert für die österreichische Entwicklung der Wirtschaftspädagogik aus zwei Gründen einen Meilenstein: Einerseits wurde die gesamte Ausbildung für Handelslehrer an die *Hochschule für Welthandel* übertragen und andererseits publizierte Hans Krasensky sein Buch *Grundzüge der Wirtschaftspädagogik entwickelt aus dem Objekt der Betriebswirtschaftslehre*. Bereits hier zeichnet sich die enge Verbundenheit der Wirtschaftspädagogik mit der Betriebswirtschaftslehre in Österreich ab.

3.1.4 Nationalsozialismus und Wirtschaftspädagogik – zweite Phase

Nach der Frühphase der Wirtschaftspädagogik folgt die nationalsozialistische Ära, in der die Wirtschaftspädagogik, wie viele andere Disziplinen, im Dienst der nationalsozialistischen Ideologie stand.⁹⁹ Die zweite Phase kann als *Phase der Institutionalisierung* bezeichnet werden, weil sich eine eigene Scientific Community etablierte, verschiedene Publikationen veröffentlicht wurden und sich eigene Begriffe und Argumentationen ausformten. Nun kamen stärker pädagogische Aspekte in den Blick und erhielten oft eine nationalsozialistische Ausprägung.

Obwohl sich die Wirtschaftspädagogik durch den pädagogischen Blick von der Betriebswirtschaft unterschied, kam es zu keiner Annäherung mit der Erziehungswissenschaft. Gerade das Desinteresse der Erziehungswissenschaft an praktischen Aufgabenstellungen ermöglichte die Entstehung der Wirtschaftspädagogik als eigenständige Wissenschaft. Das führte auch dazu, dass viele Professuren in wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten eingerichtet wurden. Ohne sich so zu bezeichnen, wurde de facto eine Wirtschaftserziehungswissenschaft betrieben und die Wissenschaftlichkeit mit pädagogischen Argumenten und Literatur gestützt.

Die erste Generation an Professoren der Wirtschaftspädagogik (vor allem Friedrich Feld, Friedrich Schlieper und Fritz Urbschat) war stark von Kerschensteiner und Spranger geprägt. Ab 1933 jedoch wandten sie sich dem Nationalsozialismus und der Pädagogik Kriecks zu.¹⁰⁰ Ernst Krieck (1882–1947) war Hochschullehrer für Pädagogik. 1932 trat er

⁹⁸ Vgl. Feld (1928), 22.

⁹⁹ Vgl. Huisinga/Lisop (1999), 114–123.

¹⁰⁰ Vgl. Gonon/Reinisch/Schütte (2010), 433.

der NSDAP bei. 1947 starb er in einem amerikanischen Internierungslager. Sein bekanntestes Werk *Nationalpolitische Erziehung* wurde zwanzig Mal aufgelegt und 80.000 Mal verkauft. Er war der bekannteste und einflussreichste Erziehungswissenschaftler im Dritten Reich. Im Sinne der nationalsozialistischen Politik ging er davon aus, dass jeder Staat einen eigenen Menschentyp ausformt und deshalb die nationalsozialistische Prägung durch eine Staatspädagogik zu erfolgen habe. Die Hingabe des völkischen Menschen zur Volksgemeinschaft sei die höchste Pflicht. Nicht die Autonomie sei entscheidend, sondern die heroische Eingliederung in die Gemeinschaft.¹⁰¹ Mit der nationalsozialistischen Ideologie wurde die Idee des Berufs zu einem wesentlichen staatstragenden Element für kriegspolitische Ziele. Die Zeit des Dritten Reichs zeigt damit einerseits die Anfälligkeit der Berufsbildungsidee für Ideologien.¹⁰² Andererseits kann argumentiert werden, dass jeder Staat seine Pädagogik bzw. Wirtschaftspädagogik ausprägt. Historisch gibt es sie in der Monarchie, der Ersten Republik bzw. Weimarer Republik, in der NS-Zeit, in der DDR und in der Zweiten Republik bzw. BRD. Es kommt also immer wesentlich darauf an, welche politischen Ziele damit verfolgt und welches Gesellschafts- und Menschenbild zugrunde gelegt werden.

Friedrich Felds Publikationen in der NS-Zeit sind nationalsozialistisch ausgerichtet. Zabeck schreibt darüber:

„Für den Biographen ist die abrupte Veränderung des Zungenschlags in den unmittelbar nach der Machtübertragung an Hitler erschienenen Publikationen Felds schwer nachzuvollziehen. In der Weimarer Zeit keiner politischen Partei angehörend [...] publizierte er, den neuen Machthabern Ergebenheit signalisierend, Texte mit aufdringlicher nationalsozialistischer Ausrichtung.“¹⁰³

1941 fand in Wien auf Initiative der *Hochschule für Welthandel* erstmals die Tagung der *Vereinigung deutscher Hochschullehrer für Wirtschaftspädagogik* statt. Als Vorsitzende wurden Walther Löbner (Leipzig) und Friedrich Feld (Berlin) und als Schriftführer Hans Krasensky (späterer Professor für Wirtschaftspädagogik in Wien) gewählt. Aufgrund des Krieges konnte die Vereinigung kein zweites Mal zusammentreten.¹⁰⁴ Erst nach dem Zweiten Weltkrieg lebte diese Vereinigung neu auf.¹⁰⁵ 1942 wurde das Institut an der *Hochschule für Welthandel* in Wien zum Institut für Wirtschaftspädagogik.¹⁰⁶ Die erste Phase der Institutionalisierung in Österreich, die zur Anwendung des Begriffs Wirtschaftspädagogik führte, vollzog sich im Dritten Reich.

Aufgearbeitet wird die NS-Zeit erst spät in den 1960er und 1970er Jahren in der dritten Phase der Entwicklung der Wirtschaftspädagogik.

¹⁰¹ Vgl. Detjen (2007), 95.

¹⁰² Vgl. Gonon/Reinisch/Schütte (2010), 433.

¹⁰³ Zabeck (2013), 644.

¹⁰⁴ Vgl. Zabeck (2013), 650.

¹⁰⁵ Vgl. Zabeck (2013), 691–692.

¹⁰⁶ Vgl. Aff et al. (2008), 8.

3.1.5 Kritische Theorie und kritischer Rationalismus – dritte Phase

Das Jahr 1945 stellte einen Neuanfang dar. In der Bundesrepublik Deutschland und in Österreich waren pädagogische Neuansätze im Sinne einer demokratischen Neuorientierung notwendig. In der Deutschen Demokratischen Republik baute die Wirtschaftspädagogik auf Sozialismus und Kommunismus auf. Nach der Wende und Wiedervereinigung wurde die Wirtschaftspädagogik wieder Teil der deutschsprachigen Wissenschaft.¹⁰⁷

Nach dem Zweiten Weltkrieg wandte sich die Wirtschaftspädagogik in Westdeutschland – und wie noch gezeigt wird, auch in Österreich – wieder der Berufsbildungstheorie zu. Aber nicht mehr die philosophische Dimension der Bildung stand im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Diskurses, sondern die Funktion der Bildung für die industrialisierte Gesellschaft – nicht Bildung, sondern Qualifikation wurde diskutiert.¹⁰⁸

Nachdem sich nunmehr eine Scientific Community und die Wirtschaftspädagogik als relativ autonome Wissenschaft etabliert hatten, wurde Kritik an den normativen und politisch instrumentalisierten Zielsetzungen laut. Mit Heinrich Roth setzte eine Wende in der Pädagogik ein, die im Sinne des Kritischen Rationalismus Normatives aus den wissenschaftlichen Theorien ausschließen und die Pädagogik zu einer empirischen Wissenschaft machen wollte bzw. nach wie vor will. Kritik wird zum entscheidenden Kriterium von Wissenschaftlichkeit. Um der Kritik diese Rolle im Wissenschaftsprozess einräumen zu können, müssen die Ergebnisse von Wissenschaft überprüfbar sein. Die Pädagogik sollte eine empirische Wissenschaft sein. Die kritischen Theoretiker:innen hingegen forderten eine „Ideologiekritik, die die Verkehrtheit und Parteilichkeit bestehender gesellschaftlicher Machtverhältnisse aufdeckt“¹⁰⁹ und Emanzipation zur Norm erhebt. Damit stehen sich zwei Zugänge gegenüber: ein normativer und ein vermeintlich wertfreier Zugang. Beiden gemeinsam ist ein Perspektivenwechsel: weg vom Objekt der Wirtschaftserziehung hin zum sozialwissenschaftlichen Denkstil. Die Forschung partizipierte an den Entwicklungen der Erziehungswissenschaft, die Verankerung der Lehre in sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten blieb davon unberührt.¹¹⁰ Die Zuwendung zur Sozialwissenschaft führte zur Etablierung der Berufsbildungsforschung als Hauptforschungsgebiet. Spätestens mit dieser Entwicklung kann von Berufs- und Wirtschaftspädagogik gesprochen werden, die sich „am beruflich strukturierten Beschäftigungssystem“¹¹¹ ausrichtet.

Diese Entwicklungen führten zur Abel-Blankertz-Kontroverse, die sich um die Frage drehte, ob die Wirtschaftspädagogik philosophisch oder soziologisch ausgerichtet sein sollte. Die Politik erwartete sich in den 1960er Jahren nicht mehr philosophische Abhandlungen über Beruf und Bildung, sondern zuverlässige Aussagen über das Bildungssystem und seine Wirkung. *Herwig Blankertz* (1927–1983) kritisierte in dieser Entwick-

¹⁰⁷ Vgl. Pott (2021).

¹⁰⁸ Vgl. Gonon/Reinisch/Schütte (2010), 433–435.

¹⁰⁹ Sloane/Twardy/Buschfeld (2004), 61.

¹¹⁰ Vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld (2004), 61–62.

¹¹¹ Sloane (2001), 165 in einer Formulierung Zabecks (1988).

lung einerseits eine viel zu schwache Berücksichtigung der Berufsbildungstheorie und des Berufs, andererseits die unterstellte Gegensätzlichkeit von Allgemein- und Berufsbildung. Eine rein soziologische Betrachtung des Berufs führte nach Blankertz zu einer Instrumentalisierung der Berufsbildung im Sinne einer funktionalen Qualifikation für die Wirtschaft. *Heinrich Abel* (1908–1965) sprach sich für den Paradigmenwechsel in der Wirtschaftspädagogik aus, weil er eine viel zu starke pädagogische Ausrichtung in der Wirtschaftspädagogik wahrnahm und der Relevanz des Neuhumanismus überhaupt eine Absage erteilte. Für Abel sollte die Soziologie die künftige Leitdisziplin sein und nicht die Philosophie. Das sozialwissenschaftliche Paradigma begann sich stärker durchzusetzen,¹¹² insbesondere vor dem Hintergrund der sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Herausforderungen der 1960er Jahre, die unter folgenden Stichworten diskutiert wurden:¹¹³

- die sogenannte Bildungskatastrophe¹¹⁴
- die Entwicklung der Bildungsökonomie¹¹⁵
- die Bildungsreform¹¹⁶ der 1960er Jahre

Die Berufsbildung erfuhr einen neuen Stellenwert, was sich in Deutschland im Berufsbildungsgesetz (1969) und in der Gründung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) als Clearing-Stelle für Organisationen der Berufsbildung äußerte.

Jedoch erst in den 1970er Jahren erfolgte eine kritische Auseinandersetzung mit der Berufsbildungstheorie und den dahinterliegenden Annahmen und Setzungen. Kritisch wurde die Berufsbildungstheorie als *Leerformel*¹¹⁷ offengelegt, die verschiedenste Interessengruppen bediente: Jenen, die die Individualitätsidee verfolgten, wurde durch die freie Berufswahl und die damit mögliche Selbstverwirklichung gedient; die Unternehmen erhielten qualifiziertes Personal; der Staat konnte auf funktionierende Arbeitskräfte hoffen, die sich mit dem Beruf in die Gesellschaft und den Staat einordneten.

Schließlich konnte mit diesen Argumentationen auch jenen der Boden entzogen werden, die ausschließlich auf Allgemeinbildung setzten, denn jede Arbeitskraft vertrat einen spezifischen Beruf und damit einen Kulturausschnitt, der sich in die Kultur insgesamt einbettete. Es ist bemerkenswert, dass eine vermeintliche *Leerformel* das Entstehen

¹¹² Vgl. Gonon/Reinisch/Schütte (2010), 435–436.

¹¹³ Vgl. Sloane (2001), 164–165.

¹¹⁴ Vgl. Picht (1964).

¹¹⁵ Vgl. Hüfner/Anderson/Naumann (1969).

¹¹⁶ Vgl. beispielsweise Dahrendorf (1965).

¹¹⁷ Es gibt „bestimmte sprachliche Formeln[, die] durch die Jahrhunderte als belangvolle Einsichten oder sogar als fundamentale Prinzipien des Seins, Erkennens und Wertens anerkannt wurden und es heute noch werden – nicht obwohl, sondern gerade weil [...] sie keinen oder keinen näher angebbaren Sach- oder Normgehalt besitzen.“ (Topitsch 1960, 233–234) Ernst Topitsch war ein österreichischer Philosoph und Soziologe, der auch an der Universität Graz lehrte und sich mit dem Begriff der Leerformel auseinandersetzte. Er verstand sie als einen Restbestand an Mythos in einer von Wissenschaft geprägten Gesellschaft. Leerformeln seien nicht nur dafür geeignet, Ideologien eine höhere Bedeutung zu geben, „sondern sie können auch durch ihren stets gleichbleibenden Wortlaut eine Konstanz der obersten moralisch-politischen Prinzipien vortäuschen, während sie in Wirklichkeit mit jeder möglichen normativen Ordnung und praktischen Entscheidung vereinbar sind“ (Topitsch 1960, 264).

der Berufs- und Wirtschaftspädagogik theoretisch ermöglichte.¹¹⁸ Zabeck selbst weist darauf hin, dass es die Berufs- und Wirtschaftspädagogik so lange unterließ, „den problematischen wissenschaftstheoretischen Charakter der Berufsbildungstheorie zu klassifizieren“¹¹⁹. Alle, die dies heute tadeln möchten, sollen – so Zabeck – bedenken, wie wichtig die Theorie für die Legitimation gewesen sei und welche Auswirkung eine kritische Zerlegung gehabt hätte.¹²⁰

Kritik ist damit das Thema der dritten Phase der Wirtschaftspädagogik.¹²¹ Kritisch werden einerseits die Berufsbildungstheorie und andererseits der Missbrauch im Nationalsozialismus untersucht. Stütz sieht u.a. die Problematik, dass bestimmte Werte, wie insbesondere die *Volksgemeinschaft*, in den Mittelpunkt gerückt wurden. Wer sich als nützliches Glied in die Volksgemeinschaft einordnete, wurde demzufolge eine vollwertige Persönlichkeit.¹²²

Rolf Seubert hat mit seiner Arbeit *Berufserziehung und Nationalsozialismus* ein „Denktabu“¹²³ aufgebrochen, das von den Hauptvertretern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik errichtet wurde. Seubert wollte aufzeigen, wie Staat und Wirtschaft immer wieder als Mächte in der Berufserziehung auftauchten und sich Erziehung an ihnen auszurichten hatte. Wirtschaft und Erziehung sollten in eine Symbiose gebracht werden.¹²⁴ Er weist darauf hin, dass bei Schlieper, „wie bei nahezu allen Berufspädagogen derselben Generation“¹²⁵, die politische Erziehung in den Vordergrund gestellt wurde.¹²⁶ Dies war in der NS-Zeit der Fall und blieb auch danach so. Daher blieben die Grundlagen des theoretischen Denkens über Jahrzehnte hinweg gleich. Dies wird anhand des Werks von Schlieper gezeigt, der trotz seiner Verbindung zum Nationalsozialismus weiter als ordentlicher Professor eingesetzt an der Universität zu Köln aktiv blieb. Seubert geht auch auf weitere Vertreter der Berufspädagogik ein, die dem Modell Schliepers folgten. Dieses Kapitel in seiner Arbeit trägt den wohl nicht unproblematischen Titel: „Die geistigen Häupter der Berufspädagogik. Nationalsozialistisches Wachsfignurenkabinett.“¹²⁷ Die Arbeit Seuberts war sicherlich sehr wertvoll, ob jedoch mit dieser pauschalierten Verurteilung eine differenzierte kritische Sicht in allen Belangen erfolgte, soll hier als Frage offen gehalten werden. Neben Seubert haben sich u.a. auch Pleiss¹²⁸ und Neumann¹²⁹ mit der Rolle der Wirtschaftspädagogik im Dritten Reich auseinandergesetzt. Es darf hier nicht übersehen werden, dass die *gesamte Pädagogik* gleichgeschaltet wurde.

¹¹⁸ Vgl. Zabeck (2013), 468–469.

¹¹⁹ Zabeck (2013), 494.

¹²⁰ Vgl. Zabeck (2013), 494.

¹²¹ Vgl. Huisinga/Lisop (1999), 114–123.

¹²² Vgl. Stütz (1970).

¹²³ Seubert (1977), 17.

¹²⁴ Vgl. Seubert (1977).

¹²⁵ Seubert (1977), 22.

¹²⁶ Vgl. Seubert (1977), 22.

¹²⁷ Seubert (1977), 183.

¹²⁸ Vgl. Pleiss (1973).

¹²⁹ Vgl. Neumann (1969).

3.1.6 Wirtschaftspädagogik in Österreich nach dem Zweiten Weltkrieg

1951 übernahm Hans Krasensky das Institut für Wirtschaftspädagogik an der Hochschule für Welthandel in Wien. Er hatte sich in Betriebswirtschaftslehre mit besonderer Berücksichtigung der Wirtschafts- und Betriebspädagogik habilitiert.¹³⁰ So ist auch sein Bemühen zu verstehen, die Verbindung zwischen Wirtschaftspädagogik und Betriebswirtschaft eng zu halten.¹³¹

Krasensky verstand „die Wirtschaftsgemeinschaft als die umfassende Erziehungsgemeinschaft“¹³². Grundlage dieses Denkens lieferten philosophische Ideen Schleiermachers und Fichtes sowie das sozialpädagogische Gedankengut Natorps und die kulturpädagogischen Konzepte Litts und Sprangers. Qualitativ sei die Wirtschaftsgemeinschaft als Erziehungsgemeinschaft geeignet, weil sie ein umfassendes Sozialgebilde darstelle und der sozialen Gerechtigkeit als Leitsatz gefolgt werden müsse. Damit steht Krasensky in der Tradition der Berufsbildungstheorie.¹³³ Wirtschaftspädagogik definiert er als

„die Vereinigung von Wirtschaft und Erziehung in dem Sinne, daß der Erziehungsprozess als Mittel und Weg die Wirtschaft benützt und als Ziel die vollendete Einzelpersonlichkeit anstrebt, deren Handlungen nach den Normen der sozialen Leistungsgerechtigkeit ausgerichtet sind“¹³⁴.

Krasensky versteht die Wirtschaftspädagogik „ethisch motiviert ganz bewusst als Lehre von der sozialen Leistungsgerechtigkeit, deren Maßstab die Gegenüberstellung der Leistung und Gegenleistung jedes Wirtschaftspartners ist“¹³⁵. Sie ist deshalb „keineswegs als wertneutrale Erziehung“¹³⁶ aufzufassen. Er sah die Wirtschaftspädagogik nicht als Individualpädagogik, sondern als Sozialpädagogik, weil sie die Eingliederung des Individuums in die Wirtschaftsgemeinschaft anstrebt. Damit hilft Wirtschaftspädagogik nach Krasensky den Egoismus abzubauen.¹³⁷

Krasensky definierte folgende Bereiche der Wirtschaftspädagogik: (1) den Bereich der Wirtschaftsschulen (Schulgemeinschaft), (2) den Bereich der Betriebspädagogik (Betriebsgemeinschaft) und (3) den Bereich der wirtschaftskundlichen Öffentlichkeitsarbeit (Volksgemeinschaft).¹³⁸ Allerdings stand bis 1966 die Lehrendenbildung für die betriebswirtschaftliche und die volkswirtschaftlich-rechtliche Fächergruppe (Schulgemeinschaft) im Fokus der universitären wirtschaftspädagogischen Tätigkeiten.

Die Wirtschaftspädagogik im Bereich der Schulgemeinschaft (1) bezieht sich in seinem Sinne nicht auf einen bestimmten Schultyp, sondern auf den „erzieherischen Unter-

¹³⁰ Vgl. Schneider (1969), 141.

¹³¹ Vgl. Schneider (1983), 1; Schneider (1969), 140–141.

¹³² Schneider (1983), 1.

¹³³ Vgl. Schneider (1983), 1–2.

¹³⁴ Krasensky (1972), 3.

¹³⁵ Krasensky (1972), 4.

¹³⁶ Krasensky (1972), 4.

¹³⁷ Vgl. Krasensky (1972), 4.

¹³⁸ Vgl. Krasensky (1962); Krasensky (1972), 7.

richt“¹³⁹, der die Vermittlung von wirtschaftlichem Wissen und Können und eine Erziehung zu wirtschaftsethischem (im Sinne der sozialen Leistungsgerechtigkeit) Verhalten in den Blick nimmt. Wirtschaftspädagogik ist daher keinesfalls mit Wirtschaftsunterricht gleichzusetzen.¹⁴⁰

Der Betrieb wird von Krasensky als *Sozialgebilde* aufgefasst. Stand am Beginn der Betriebspädagogik (2) aus der Sicht Krasenskys die Vermittlung technischen Wissens, so zielt die Wirtschaftspädagogik auf die soziale Leistungsgerechtigkeit. Auch die Betriebspädagogik sei Menschenbildung, denn sie richte sich an das Erziehungsbedürfnis von Jugendlichen und Erwachsenen. Der technische Fortschritt mache eine ständige Weiterbildung notwendig. Aber der Mensch sei nicht nur aus diesem technischen Gesichtspunkt heraus zu betrachten, vielmehr rückt seine Persönlichkeit in den Mittelpunkt.¹⁴¹ „Die betriebliche Menschenführung ist im Wesentlichen eine rein erzieherische Aufgabe [...]. Eine der vornehmsten Aufgaben betriebspädagogischer Art ist die Erziehung zum und die Erhaltung des sozialen Friedens.“¹⁴²

Wirtschaftspädagogik im Rahmen der Volksgemeinschaft (3) richtet sich an die gesamte Bevölkerung, also außerhalb von Schule und Hochschule. Der Staat benötige nach Krasensky Bürger:innen, die die wirtschaftspolitischen Maßnahmen verstehen.¹⁴³ Die Bedeutung der Volkswirtschaft für die Wirtschaftspädagogik kommt bei Krasensky bereits dadurch zum Ausdruck, dass für ihn die „höhere Ordnung der Gesamtwirtschaft für den Einzelbetrieb“¹⁴⁴ dargelegt werden muss.

In Österreich führte die Bildungspolitik der 1960er und 1970er Jahre dazu, dass das Schulwesen stark ausgebaut wurde. Dieser Ausbau betraf im besonderen Maße die berufsbildenden Schulen und darin insbesondere die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, viele davon waren bzw. sind kaufmännische Schulen. Nach dem Zweiten Weltkrieg gab es in der Steiermark nur eine kaufmännische höhere Schule und sechs kaufmännische mittlere Schulen sowie 22 allgemeinbildende höhere Schulen (auf andere Schultypen wird hier nicht eingegangen). Von 1950/51 bis 2017/18 verdoppelte sich die Zahl der kaufmännischen mittleren Schulen, jene der kaufmännischen höheren Schulen hat sich mehr als verzehnfacht. Im Schuljahr 2022/23 gab es in Österreich 356 allgemeinbildende höhere Schulen (289 davon mit einer Unterstufe), 377 berufsbildende mittlere Schulen und 358 berufsbildende höhere Schulen.¹⁴⁵

1966 wurde im österreichischen Nationalrat das Gesetz über die Neuordnung der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Studienrichtungen verabschiedet. Die Mindeststudiendauer des Diplomstudiums der Wirtschaftspädagogik betrug auf Basis des neuen Gesetzes acht Semester, der Abschluss erfolgte mit dem akademischen Grad einer Magistra bzw. eines Magisters der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (Mag.rer.soc. oec.). Damit erfolgte eine Zuordnung der Wirtschaftspädagogik zu den Sozial- und Wirt-

¹³⁹ Krasensky (1972), 7.

¹⁴⁰ Vgl. Krasensky (1972), 7.

¹⁴¹ Vgl. Krasensky (1972), 12.

¹⁴² Krasensky (1972), 15.

¹⁴³ Vgl. Krasensky (1972), 18–20.

¹⁴⁴ Krasensky (1935), 106.

¹⁴⁵ Vgl. Statistik Austria (2024a).

schaftswissenschaften und nicht zur Erziehungswissenschaft.¹⁴⁶ Die Qualifizierung für die wirtschaftspädagogischen Fächer an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen war damit an die Universitäten vergeben worden. Eine weitere Besonderheit und Unterscheidung zu Deutschland besteht darin, dass das Unterrichtspraktikum im Rahmen des Studiums zu absolvieren ist. Mit dem Abschluss war das Anstellungserfordernis für den Eintritt in den Schuldienst erfüllt.¹⁴⁷

Vorerst wurde das Studium der Wirtschaftspädagogik nur in Wien angeboten.¹⁴⁸ Hans Krasensky war Professor bis 1971, ihm folgten Wilfried Schneider (1971–2004), Josef Aff (2005–2016) und Bettina Fuhrmann (seit 2016). Das Institut ist heute dem Department *Management* der Wirtschaftsuniversität Wien (WU Wien) zugeordnet. Die Wiener Wirtschaftspädagogik fokussiert immer noch besonders die Ausbildung von Lehrpersonen, die sich stark an der Betriebswirtschaft orientiert. Die *Wiener Tradition* versteht sich in der Nachfolge von Krasensky, Schneider und Aff. Im Zuge des Bologna-Prozesses bot die WU Wien 2008/09 das erste Masterstudium Wirtschaftspädagogik in Österreich an.¹⁴⁹ Seit dem Studienjahr 2011/12 wird es auch als berufsbegleitendes¹⁵⁰ Studium angeboten.¹⁵¹

Mit Wintersemester 1970/71 wurde an der Johannes Kepler Universität Linz (JKU Linz) ein wirtschaftspädagogischer Studienzweig eingerichtet. Eine Professur für Wirtschaftspädagogik wurde nicht gleich von Beginn an installiert, jedoch eine *Lehrkanzel für Psychologie und Pädagogik*, die ein Jahr später zum gleichnamigen Institut wurde. Erst 1974 erfolgte die Errichtung einer Lehrkanzel für *Pädagogik, insbesondere Wirtschaftspädagogik*, an der JKU Linz¹⁵². Diese Professur wurde mit Reinhard Czycholl (Berufs- und Wirtschaftspädagoge aus Deutschland) besetzt. Czycholl (Professur in Linz 1974–1985) und ab 1989 Bruno Schurer gehörten der erziehungswissenschaftlichen Tradition der Wirtschaftspädagogik an, wie sie in Deutschland öfter zu finden ist. 2007 kam es zur Einrichtung von zwei Abteilungen im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Wirtschaftspädagogik unter der Leitung von Hans Georg Neuweg bzw. Berufs- und Betriebspädagogik unter der Leitung von Bruno Schurer bzw. Gerhard Niedermair).¹⁵³ Von 2012 bis 2016 hatte Carola Iller die Professur inne, sie ist Professorin für Erwachsenenbildung (Lifelong Learning).¹⁵⁴ Seit August 2019 hat Georg Hans Neuweg die Professur für Wirtschafts- und Berufspädagogik inne. An der Universität Linz wird in Österreich die

¹⁴⁶ Das ist gültig bis heute: Das Studium der Wirtschaftspädagogik ist ein sozial- und wirtschaftswissenschaftliches Studium, das zum Unterricht kaufmännischer bzw. wirtschaftlicher und ökonomischer Fächer berechtigt.

¹⁴⁷ Vgl. Aff et al. (2008), 9.

¹⁴⁸ Vgl. Schneider (1969), 140.

¹⁴⁹ Vgl. Aff et al. (2008), 9–11 und 18–23; Institut für Wirtschaftspädagogik der WU Wien (2018).

¹⁵⁰ Dieses Angebot eines berufsbegleitenden Masterstudiums der Wirtschaftspädagogik ist mit allen drei anderen österreichischen Standorten der Wirtschaftspädagogik akkordiert – d.h. es wurde vereinbart, dass nicht jeder Standort ein gesondertes berufsbegleitendes Angebot stellt, sondern dies vorerst nur von der WU Wien erfolgt – das ist eine gemeinsame ressourceneffiziente Entscheidung.

¹⁵¹ Vgl. Institut für Wirtschaftspädagogik der WU Wien (2018).

¹⁵² Vgl. Johannes Kepler Universität Linz (2018).

¹⁵³ Vgl. Czycholl (1983), 131–142; Aff et al. (2008), 9–11; Stock/Tafner (2014), 333.

¹⁵⁴ Vgl. Stock/Tafner (2014), 333.

zweite Stiftungsprofessur im Bereich Wirtschaftspädagogik eingerichtet. Die Professur für *Didaktik der ökonomischen Bildung* wurde 2025 besetzt.

1978 wurde die Studienrichtung Wirtschaftspädagogik an der Universität Innsbruck an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät eingerichtet und 1981 in die betriebswirtschaftliche Fakultät übertragen. Am Institut für Organisation und Lernen wurde ein eigenständiger Bereich für Wirtschaftspädagogik und Evaluationsforschung begründet. Der erste Professor für Wirtschaftspädagogik war der deutsche Betriebswirt Stephan Laske (1980–1991), der sowohl die Wirtschaftspädagogik als auch die Personalwirtschaft leitete. Nachfolger wurde Herbert Altrichter (1991–1996), ein österreichischer Psychologe, ihm folgten Peter Baumgartner (1998–2003), ein österreichischer Bildungswissenschaftler, und schließlich Annette Ostendorf, Wirtschaftspädagogin aus Deutschland (seit 2006).¹⁵⁵ Seit dem Studienjahr 2010/11 wird das Studium der Wirtschaftspädagogik auch in Innsbruck als Masterstudium angeboten.¹⁵⁶ 2019 wurde eine Stiftungsprofessur für Wirtschaftspädagogik mit Schwerpunkt Berufsbildungsforschung eingerichtet und mit Bernd Gössling besetzt. Damit ist Innsbruck der erste Standort in Österreich, an dem eine zweite Professur für Wirtschaftspädagogik geschaffen wurde.

Im Studienjahr 1979/80 wurde in Graz das Institut für Wirtschaftspädagogik an der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät gegründet und zeitgleich die Studienrichtung eingerichtet. Primäres Ziel des Instituts, das von Betriebswirt Gerwald Mandl (1979–1986) geleitet wurde, war zu Beginn die Ausbildung der Lehrpersonen für die betriebswirtschaftlichen Unterrichtsgegenstände an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Österreich. In der Studienplanreform 1986 erfolgte die Ausweitung des Studiums auf neun Semester. Diese Struktur bzw. generell die Ausrichtung blieb grundsätzlich mit Dieter Mandl (1987–2008), ebenfalls Betriebswirt, unverändert, wobei in dieser Zeit erste Ansätze für die Fokussierung der Betriebspädagogik und der wissenschaftlichen Berufsvorbildung zu finden sind. Eine stärkere Ausdifferenzierung und Forschungsausrichtung sowie die Einführung des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik im Studienjahr 2009/10 erfolgte unter der Leitung von Michaela Stock (seit 2008).¹⁵⁷

Für alle vier Standorte der Wirtschaftspädagogik in Österreich wird die Fachdidaktik als ein Kerngeschäft der wirtschaftspädagogischen Lehre verstanden. Die starke Fokussierung auf betriebswirtschaftliche und fachdidaktische Inhalte folgt der Idee der Polyvalenz. Eine fachwissenschaftliche und fachdidaktische wissenschaftliche Berufsvorbildung eröffnet vielfältige attraktive Beschäftigungsmöglichkeiten für die Absolventinnen und Absolventen. Alle vier Standorte weisen eine sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Nähe auf, in der Forschung erfolgen jedoch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen.

¹⁵⁵ Vgl. Aff et al. (2008), 11–12 und 32; Stock/Tafner (2014), 333; Institut für Organisation und Lernen (2018).

¹⁵⁶ Vgl. Institut für Organisation und Lernen (2018).

¹⁵⁷ Vgl. als Überblick Seebacher (2009), 173–176.

3.1.7 Ausdifferenzierung – vierte Phase

In diesem Abschnitt werden wieder die Entwicklungen in der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik für den gesamten deutschen Sprachraum betrachtet. Die vierte Phase der Wirtschaftspädagogik, die mit den 1990er Jahren einsetzte, kann als Phase der Ausdifferenzierung bzw. der *Diffusion und Konzentration* bezeichnet werden.¹⁵⁸ Berufsbildung wird nunmehr als Forschungsgegenstand definiert, der von verschiedenen Disziplinen beleuchtet werden kann. Ein zweiter Forschungsschwerpunkt hat sich im Bereich der Lehr-Lern-Forschung aufgetan.¹⁵⁹

Grundsätzlich kann der bisherige Institutionalisierungsprozess der Disziplin Wirtschaftspädagogik als erfolgreich gekennzeichnet werden. Allerdings bezeichnet Holger Reinisch die Wirtschaftspädagogik nicht als *Big Science* im Sinne von Price¹⁶⁰. Große Disziplinen führen für gewöhnlich keinen Diskurs über ihr Selbstverständnis, die Wirtschaftspädagogik als *Little Science* hat diese Diskussion bereits öfter geführt.¹⁶¹ Die Diskussion über das Selbstverständnis ist eine Selbstbeobachtung der wirtschaftspädagogischen Scientific Community. Für eine Wissenschaft zeigt sich, dass „über die Ausprägungsmerkmale der Elemente des Selbstverständnisses einer Disziplin zumindest weitgehend Einigkeit“¹⁶² herrschen sollte. Eine hohe „Binnenlegitimität“¹⁶³ ist ein entscheidender Faktor für den Erfolg eines Wissenschaftssystems.

Ein wesentlicher Grund für die Institutionalisierung ist in der Reputation zu finden. Kann sich eine Wissenschaft einen bestimmten Ruf sichern, eröffnet sich auch die Möglichkeit der Schaffung eines eigenen Lehrstuhls.¹⁶⁴ Reputation erlangt eine wissenschaftlich tätige Person oder eine wissenschaftliche Gemeinschaft durch Forschungsleistung und durch ein bestimmtes Paradigma.¹⁶⁵ Nach Kuhn markiert ein Paradigma, „was den Mitgliedern einer wissenschaftlichen Gemeinschaft, und nur ihnen, gemeinsam ist“¹⁶⁶. Es geht also um eine beispielhafte Forschungsleistung, die von allen Mitgliedern der Scientific Community als verbindliche Grundlage anerkannt wird. In der Institutionalisierungsphase der Wirtschaftspädagogik und darüber hinaus ermöglichte dies die Berufsbildungstheorie. Reinisch führt aus, „dass der Grad der Kohärenz der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht allzu hoch einzuschätzen ist“¹⁶⁷. Dies könnte eine Folge der ausgeprägten Spezialisierung sein, muss aber die Erfolgchancen der Wissenschaft nicht reduzieren. Jedenfalls sieht Reinisch den Objektbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der beruflichen Bildung – einem Bereich, der heute von verschiedenen Wis-

¹⁵⁸ Vgl. Gonon/Reinisch/Schütte (2010), 440.

¹⁵⁹ Vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld (2004), 66–69.

¹⁶⁰ Vgl. Price (1971).

¹⁶¹ Vgl. Büchter/Klumsmeier/Kipp (2009); Reinisch (2009), 3.

¹⁶² Reinisch (2009), 3.

¹⁶³ Lepsius (1973), 106.

¹⁶⁴ Vgl. Reinisch (2009), 4–5.

¹⁶⁵ Vgl. Reinisch (2009), 5.

¹⁶⁶ Kuhn (1977), 390.

¹⁶⁷ Reinisch (2009), 6–8.

senschaften für sich beansprucht wird¹⁶⁸ und nur einen Teil der Wirtschaftspädagogik darstellt.¹⁶⁹

Durch ihre Weiterentwicklung hat die Wirtschaftspädagogik immer mehr Felder, vor allem in der Betriebspädagogik, besetzt, die nicht selbstverständlich als pädagogische Felder gesehen werden. Der Diskurs über den Objektbereich der wissenschaftlichen Disziplin ist jedoch ein *Dauerbrenner*. Die Disziplin scheint einerseits durch eine Entgrenzung in Form der Erschließung immer neuer Forschungsfelder gekennzeichnet und andererseits wird der Anker Beruf als zentrale Kategorie diskutiert. Die Vielfalt hat mit unterschiedlichen Kulturen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu tun. Der Wissenskanon, der sich in den Curricula der berufs- und wirtschaftspädagogischen Studien auftut, ist darüber hinaus außerordentlich breit. Dies ist für Lehrende und Studierende eine große Herausforderung.¹⁷⁰ Deshalb sollten „mit Hinweis auf die Breite und die Relevanz des Forschungsfeldes und der Lehraufgaben Doppel- oder Dreifachbesetzungen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Professuren gefordert werden“¹⁷¹. In dieser Vielfalt sind Selbstverständnisdebatten notwendig, sollten aber nicht „von Selbstzuschreibungen von Inkompetenz, Selbstzweifeln und Krisendiagnosen [gekennzeichnet sein, denn so könnte] ihre Entwicklung als krisenhaft“¹⁷² eingestuft werden. Als eine Schwäche der Berufs- und Wirtschaftspädagogik könnte die mangelnde internationale Ausrichtung gesehen werden, die vor allem auf die starke Bedeutung des Berufs im deutschsprachigen Raum zurückzuführen ist.¹⁷³ Ebenso scheint die zurückgehende Bedeutung des Berufs den „anhaltende[n] derzeitige[n] Siegeszug der neoliberalen Deregulierungspolitik“¹⁷⁴ geschuldet zu sein. Geschwächt könnte die Wirtschaftspädagogik überdies in den letzten Jahrzehnten dadurch geworden sein, dass Ausschreibungen für Professuren sehr allgemein vorgenommen wurden, sodass auch Vertreter:innen der Betriebs- oder Volkswirtschaft sowie Psycholog:innen sich hätten bewerben können bzw. sich beworben haben. Dazu kommt, dass es zwischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik unzählige Auseinandersetzungen bzw. unterschiedliche Auffassungen und Zugänge gibt. Es gibt auch die Sorge, dass der Kopenhagen-Prozess zum Ende des dualen Systems führen könnte.¹⁷⁵ Lempert sieht ebenso in der europäischen Vereinheitlichung eine Gefahr für die Disziplin, weil mit der Erosion des dualen Systems auch die beruflichen Schulen und die dazugehörigen Ausbildungen der Lehrpersonen verschwinden könnten.

Die Ausdifferenzierung der Wirtschaftspädagogik vollzieht sich entlang von Kategorien, die wie folgt unterschiedlich interpretiert werden:

- Sowohl die *lebensweltliche Ökonomie* als auch die *wissenschaftliche Ökonomik* formen sich plural aus. Trotz dieser grundsätzlichen Pluralität hat sich ein *Mainstream*

¹⁶⁸ Vgl. Reinisch (2009), 8.

¹⁶⁹ Vgl. Tafner (2024).

¹⁷⁰ Vgl. Reinisch (2009), 9–11.

¹⁷¹ Reinisch (2009), 11.

¹⁷² Reinisch (2009), 14.

¹⁷³ Vgl. Bank (2009), 6–8 und 11.

¹⁷⁴ Lempert (2009), 4.

¹⁷⁵ Vgl. Bank (2009), 6–8 und 11; Lempert (2009), 4.

ausgeformt, zu dem sich die Vertreter:innen der Wirtschaftspädagogik unterschiedlich verhalten.¹⁷⁶

- Die Vorstellungen über *Pädagogik*, insbesondere über Bildung und Erziehung, können voneinander stark abweichen. Diese können sich auf einem Kontinuum zwischen einfacher Regelbefolgung und Emanzipation erstrecken.¹⁷⁷
- Eng mit der Pädagogik und der Wirtschaft verknüpft, ist die Frage nach der *richtigen Ethik*. Die Beck-Zabeck-Kontroverse¹⁷⁸ zeigt,¹⁷⁹ wie unterschiedlich die Vorstellungen dazu ausfallen, auch in aktuellen Diskursen, die darauf Bezug nehmen.¹⁸⁰
- Wirtschaft und Pädagogik sind Teilbereiche der Gesellschaft. Die Vorstellungen von *Gesellschaft* reichen von der Systemtheorie Luhmanns bis hin zur Einbettung der Subjekte in die Lebenswelt. Auch dazu positionieren sich Vertreter:innen unterschiedlich.¹⁸¹
- Die Vorstellungen über *Beruf* können in Bezug auf seine Bedeutung in der heutigen Gesellschaft im Allgemeinen und seiner Rolle in Bezug zur Wirtschaftspädagogik im Speziellen variieren. Insbesondere wird das Verhältnis der Berufspädagogik zur Wirtschaftspädagogik unterschiedlich diskutiert.¹⁸²
- Auch wenn die Wissenschaft versucht, soweit wie möglich objektiv bzw. intersubjektiv zu arbeiten, gehen die Forschenden doch von unterschiedlichen *Weltanschauungen* in Bezug auf Wirtschaft und Gesellschaft aus. Sie formen sich auf einem Kontinuum von sozioökonomischen bis wirtschaftsliberalen Anschauungen aus.¹⁸³
- Schließlich gibt es unterschiedliche *Forschungsparadigmen*. Bis in die 1960er Jahre wurde in der Pädagogik und der Wirtschaftspädagogik nur geisteswissenschaftlich gearbeitet. Ein anderes Paradigma gab es nicht. In den 1960er Jahren zogen die kritische Theorie und der kritische Rationalismus in die Wirtschaftspädagogik ein. Als letztes Forschungsparadigma hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten Design-Based-Research ausgeformt.¹⁸⁴

Es zeigt sich damit, nach welchen Kategorien sich die Wirtschaftspädagogik ausdifferenzieren kann. Die Ausdifferenzierung erfolgt anhand unterschiedlicher deskriptiver und normativer Vorstellungen.

¹⁷⁶ Vgl. Tafner (2017b); Tafner (2024); Kremer/Naeve-Stoß/Tafner (2024), 18–24.

¹⁷⁷ Vgl. Beck 2006, (24–25); Kutscha (2019).

¹⁷⁸ Vgl. z.B. zu dieser Kontroverse Minnameier (2005).

¹⁷⁹ Vgl. Tafner (2015), 233–484.

¹⁸⁰ Vgl. Tafner (2019); Tafner (2020).

¹⁸¹ Vgl. Tafner (2017b).

¹⁸² Vgl. Tafner (2024); Tafner/Dreisiebner (2020).

¹⁸³ Vgl. Tafner (2021; 2024).

¹⁸⁴ Vgl. Burda-Zoyke (2017).

3.2 Entwicklung der Wirtschaftspädagogik aus Mesosicht am Beispiel Graz

Nach der Makrosicht folgt nun die Mesosicht, indem exemplarisch die Entwicklung der Wirtschaftspädagogik aus Sicht des Standorts Graz seit seiner Gründung 1979 bis heute entlang dreier Linien dargestellt wird. Die Veränderungen werden (1) anhand der Entwicklung der Forschung, (2) der Veränderung der Studienpläne der Wirtschaftspädagogik und (3) der Veränderung der Lehrpläne der Handelsakademien exemplarisch beleuchtet.

In historischer, programmatischer und wissenschaftspolitischer Hinsicht gibt es zwischen der deutschen und österreichischen Wirtschaftspädagogik viele Gemeinsamkeiten, aber auch einige grundlegende Unterschiede. Diese sind u.a. in den unterschiedlichen Schulsystemen und der unterschiedlichen wissenschaftlichen Berufsvorbildung der Lehrpersonen begründet.¹⁸⁵

Es sind vor allem folgende fünf Unterschiede: (1) Die wissenschaftliche Berufsvorbildung in Österreich wird *polyvalent* verstanden; dies gilt für alle vier Standorte mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Am Beispiel Graz zeigen zwei Studien zu Karriereverläufen der Absolvent:innen in Graz folgendes Bild:¹⁸⁶ Langfristig sind rund 30% in der Schule, rund 60% in Wirtschaft und Verwaltung (inkl. Betriebspädagogik), rund 6% in Forschung und 4% in der Erwachsenenbildung tätig. Bei einer genaueren Analyse zeigt sich, dass ca. 30% der Personen in der Wirtschaft/Verwaltung angaben, im Bereich Rechnungswesen und Controlling tätig zu sein. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass in Graz traditionell dem Rechnungswesen eine große Bedeutung beigemessen wird. (2) Es wird einer *einphasigen Studienstruktur* gefolgt, indem das verpflichtende Schulpraktikum Teil des wirtschaftspädagogischen Studiums ist. Diese Struktur bleibt auch in den neuen Masterstudien erhalten. (3) In Österreich ist das Studium *nicht kombinationspflichtig bzw. -fähig*, weil es eben als einphasiges, polyvalent ausgerichtetes Vollstudium konzipiert ist (in Wien, Innsbruck und Graz als fünfsemestriges Masterstudium, in Linz als Diplomstudium). (4) Die berufliche Bildung im Sekundarbereich hat in beiden Staaten eine sehr große Bedeutung. Allerdings fokussiert Österreich die *vollzeitschulischen Ausbildungen*, die Lehrpersonen für die Berufsschulen werden an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet, auch jene für den kaufmännischen Bereich. In Deutschland hingegen werden die Lehrpersonen für Berufsschulen an Universitäten ausgebildet. Deshalb ist in Deutschland die Berufsschule der wesentliche schulische Referenzpunkt und in Österreich die Handelsakademie.¹⁸⁷ Das führt auch dazu, dass die Berufspädagogik in Österreich in der universitären Forschung und Lehre nach wie vor eine eher untergeordnete Rolle spielt:

„Die Tatsache, dass die pädagogische Berufsvorbildung der Berufsschullehrer/innen des dualen Systems und der Lehrer/innen technischer Fächer an Höheren Technischen Lehranstalten in Österreich nicht universitär erfolgt, ist einer der wesentli-

¹⁸⁵ Vgl. Aff et al. (2008), 1.

¹⁸⁶ Vgl. Stock et al. (2008); Stock/Slepcevic-Zach/Riebenbauer (2019); Zehetner/Stock/Slepcevic-Zach (2016).

¹⁸⁷ Vgl. Tafner/Dreisiebner (2020).

chen Gründe für den schwachen Ausbau der Berufspädagogik an den österreichischen Universitäten.“¹⁸⁸

Wobei hier zu ergänzen ist, dass es seit 2019 an der Universität Innsbruck eine *Stiftungsprofessur für Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung* gibt, die stärker auf Berufspädagogik ausgerichtet ist.

(5) In Deutschland wird in den Lehrplänen für die duale Ausbildung in den Berufsschulen die Handlungsorientierung durch das *Lernfeldkonzept* rechtlich vorgegeben, das Lernfeldkonzept gibt es in Österreich nicht. (6) In Österreich ist die Wirtschaftspädagogik traditionell eng mit der Betriebswirtschaft verknüpft, was einerseits mit Krasensky und andererseits mit den Berufungen von Professor:innen sowie deren Arbeitsschwerpunkten zusammenhängt. Dies ist auch ein Grund dafür, dass in Österreich alle wirtschaftspädagogischen Studienangebote *an wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten* bzw. an der WU Wien angesiedelt sind, in Deutschland können sie auch der Erziehungswissenschaft zugeordnet sein, wie z.B. an der Humboldt-Universität zu Berlin oder der Universität Hamburg.

Nochmals ein kurzer Blick zurück in die Geschichte: 1863 wurde die erste Handelsakademie in der Steiermark gegründet¹⁸⁹. Bis zur Einrichtung eines universitären Instituts zur Ausbildung bzw. wissenschaftlichen Berufsvorbildung von Lehrpersonen vergingen in etwa 100 Jahre. In Österreich führte die Bildungspolitik der 1960er und 1970er Jahre dazu, dass das Schulwesen stark ausgebaut wurde. Dieser Ausbau betraf im besonderen Maße die berufsbildenden Schulen und darin insbesondere die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen. Viele davon waren bzw. sind kaufmännische Schulen. Nach dem Zweiten Weltkrieg gab es in der Steiermark nur eine kaufmännische höhere Schule und sechs kaufmännische mittlere Schulen sowie 22 allgemeinbildende höhere Schulen (auf andere Schultypen wird hier nicht eingegangen). Ab den 1950er Jahren kam es zu einer großen Anzahl an Neugründungen im Schulbereich generell und insbesondere für die Sekundarstufe II. Insbesondere der Ausbau der kaufmännischen mittleren und höheren Schulen (bzw. generell der berufsbildenden Schulen) wurde stark vorangetrieben. Aktuell finden sich leichte Rückgänge in den Schüler:innenzahlen. So hatten die berufsbildenden höheren Schulen (ohne die berufsbildenden mittleren Schulen) im Schuljahr 2010/11 ihren Höchststand an Schüler:innen mit 148.089, im Schuljahr 2022/23 waren es 140.526.¹⁹⁰

Die Zunahme an Schulen sowie an Schüler:innen in den kaufmännischen Schulen führte dazu, dass auch die wissenschaftliche Berufsvorbildung der Lehrpersonen forciert werden musste. Im Studienjahr 1979/80 wurde, wie oben dargelegt, in Graz das Institut für Wirtschaftspädagogik an der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät gegründet und gleichzeitig die Studienrichtung Wirtschaftspädagogik eingerichtet.¹⁹¹ Die Gründung des Instituts war also eine notwendige Reaktion auf die bildungspolitisch forcierte Errichtung kaufmännischer Schulen in Österreich. Um den Bedarf an Lehrperso-

¹⁸⁸ Aff et al. (2008), 5.

¹⁸⁹ Vgl. Cerwinka (2004), 374.

¹⁹⁰ Vgl. Statistik Austria (2024b).

¹⁹¹ Vgl. Mandl (1983), 195–202.

nen vor allem in den Bundesländern Steiermark, Kärnten und Teilen des Burgenlands zu decken,¹⁹² war eine eigene Ausbildungsstätte für die Lehrpersonen notwendig. Dies sollte die hohe Nachfrage nach kaufmännischem pädagogischem Know-how befriedigen. Heute hat sich die polyvalente Ausrichtung des Studiums, d.h. das Ziel, eine sehr breite wissenschaftliche Berufsvorbildung zu verfolgen, bewährt und wird laufend an die aktuellen Veränderungen adaptiert.

3.2.1 Entwicklung der Forschung

Die Forschung bildet neben der Lehre den zweiten Kernbereich des Instituts. „Unser Forschungsraum ist die Wirtschaft und die Pädagogik bildet die Orientierungslinie.“¹⁹³

Mit der Entwicklung des Instituts haben sich die Forschungsschwerpunkte verändert. Stand in der ersten Phase die Schulpädagogik im Mittelpunkt, so wurde allmählich der Forschungsbereich breiter. Arbeiten im Bereich des Rechnungswesens wurden vor allem durch die beiden ersten Institutsvorstände betrieben, Gerwald Mandl (1979–1988) und Dieter Mandl (1988–2008), waren ausgewiesene Experten im Rechnungswesen.¹⁹⁴ 2008 übernahm Michaela Stock die Leitung des Instituts. Sie hielt und hält aktuell an der grundsätzlichen betriebswirtschaftlichen Ausrichtung fest, allerdings mit einem breiten Verständnis von Wirtschaftspädagogik.¹⁹⁵

Die Forschung am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Graz gliedert sich in drei große Forschungsbereiche. Erstens die Forschung zur Wirtschaftspädagogik mit Fokus auf die Schule, wobei unterschiedliche Bereiche der Schule, die sich mit wirtschaftlichen respektive wirtschaftspädagogischen Fragestellungen auseinandersetzen, betrachtet werden. Dieser Forschungsbereich weist einen starken Zusammenhang zum zweiten Forschungsbereich, der Berufsbildungsforschung, auf. Hier wird zusätzlich der Beruf als zentrales Element des Gesellschaftssystems in den Forschungsraum aufgenommen. Die Betriebspädagogik, als dritter zentraler Forschungsbereich, legt den Blick auf Organisationen in diesem System, dabei wird immer das Lernen als zentraler Aspekt herausgenommen. In der folgenden Abbildung 1 werden die aktuellen Forschungsbereiche des Instituts veranschaulicht.

In diesen drei Forschungsbereichen finden sich unterschiedliche Fragestellungen. Diese werden aktuell durch fünf Entwicklungen angestoßen, welche als Forschungstreiber bezeichnet werden. Erstens die Diskussion um die Kompetenzentwicklung sowohl in der Schule als auch im Beruf, zweitens die Frage der Reflexion als zentrales Element jedes Lernens, drittens die Auswirkungen der Digitalisierung auf das Lernen in und von Organisationen, viertens die Anforderungen und Auswirkungen eines umfassenden Qualitätsmanagements und fünftens die Berufsorientierung. Diese Forschungstreiber lassen unterschiedliche Forschungsprojekte – disziplinär wie interdisziplinär, national

¹⁹² Vgl. Karl-Franzens-Universität Graz (2005), 7.

¹⁹³ Institut für Wirtschaftspädagogik (2016), 1, frei nach Fritz Urbschat (1965).

¹⁹⁴ Vgl. Aff et al. (2008), 10; Institut für Wirtschaftspädagogik (2011), 3.

¹⁹⁵ Vgl. Slepcevic/Stock (2009), 6–7.

Forschungsbereiche	Wirtschaftspädagogik Fokus Schule				Berufsbildungs- forschung		Betriebspädagogik	
	Kompetenz- entwicklung				Reflexion		Digitalisierung und KI	
Forschungstreiber	Qualitäts- management				Berufs- orientierung			
	Lehr- Professionalität WIPÄD				Lernen in und von Organisationen		Hochschul- entwicklung	
	Fachdidaktik				Entrepreneurship Education		Hochschul- didaktik	
	Rechnungs- wesendidaktik				eDidaktik & eLearning		Duales Studium	
Forschungsprojekte	Lernfirmen				Learning Analytics		eKEP	

Abb. 1: Aktuelle Forschungsbereiche des Instituts für Wirtschaftspädagogik
(eigene Darstellung)

wie international, intern wie extern – in den drei zentralen Forschungsbereichen entstehen.¹⁹⁶

An der Universität Graz werden die drei Wissenschaftsbereiche der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät, nämlich Betriebswirtschaft, Volkswirtschaft und Soziologie, alle fünf Jahre evaluiert. Die Wirtschaftspädagogik ist dem Wissenschaftsbereich Betriebswirtschaft zugeordnet. Im Evaluierungsgutachten des Jahres 2005 heißt es: „Das Institut für Wirtschaftspädagogik nimmt mit der Ausbildung zukünftiger Wirtschaftspädagogen eine Sonderstellung ein, die eine Bewertung mit Hilfe des Evaluationsrasters nicht angemessen erlaubt. Es wird jedoch ausdrücklich betont, dass die Gutachter von der in Österreich gewählten Form der Ausbildung von Wirtschaftspädagogen und von der Arbeit des Instituts im Speziellen sehr positiv beeindruckt sind.“¹⁹⁷

¹⁹⁶ Einige der aktuellen Forschungsvorhaben des Institutes werden im Abschnitt D des vorliegenden Buches noch im Detail beschrieben.

¹⁹⁷ Evaluierungsbericht (2005): Gutachten über die Evaluationseinheit in ihrer Gesamtheit, zitiert nach Institut für Wirtschaftspädagogik (2011), 15.

In der externen Forschungsevaluierung des Instituts 2010 wurde insbesondere der anwendungsbezogene Forschungszugang positiv hervorgehoben:

„Im Institut für Wirtschaftspädagogik wird eine anwendungsorientierte Forschungsposition vertreten. Diese Forschungsrichtung besitzt im deutschsprachigen Raum durchaus Gewicht und zeigt sich in einer Verbindung von Forschungs- und Entwicklungsarbeiten. In diesem Sinne beschäftigt sich die Grazer Wirtschaftspädagogik schwerpunktmäßig mit Fragen der Betriebspädagogik (außerschulischen Berufsbildung), Bildungsmanagement sowie (Berufs-)Schulpädagogik und Fachdidaktik. Diesem relativ kleinen Institut mit hoher Lehrbelastung, welches unter anderem die Verantwortung für einen eigenen Studiengang hat, ist es in den letzten Jahren gut gelungen, innerhalb der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungslandschaft sichtbar zu werden. Daneben sind auch hochschulinterne Kooperationen aufgebaut und vertieft worden. Dem Institut kann bescheinigt werden, dass es in den letzten Jahren ein sichtbares wirtschaftspädagogisches Profil gewonnen hat.“¹⁹⁸

Die Forschungsevaluierung für den Zeitraum 2012 bis 2016 wurde 2018 als interne Evaluierung durchgeführt. Im Rahmen dieser Forschungsevaluierung wurde festgehalten, dass der in der letzten Evaluierung von 2010 abgegebene Empfehlung, sich auf eine Öffnung neuer Forschungsfelder einzulassen, gefolgt wurde.¹⁹⁹ Für 2025 ist eine interne Forschungsevaluierung für die Sozial- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, ausgehend von der Universität Graz, mittels Forschungsforen geplant.

Entwicklung der Studienpläne am Standort Graz

Forschung und Lehre sind eng miteinander verknüpft. Anhand der Entwicklung der Studienpläne für das Studium Wirtschaftspädagogik lässt sich rekonstruieren, wie stark sich die Wirtschaftspädagogik auch in Graz ausdifferenziert hat.

Wesentlich für jeden Studienbetrieb sind die grundlegenden regulativen Institutionen, also die jeweiligen rechtlichen Grundlagen sowie die entsprechenden Studienpläne. In Österreich brachte das Universitätsgesetz 2002 eine tiefgreifende Reform. Ziel der Reform, die bereits Mitte der 1990er Jahre einsetzte, war die Umwandlung der Universitäten in autonome, leistungsstarke und eigenverantwortliche Organisationen mit voller Rechtsfähigkeit. Mit der Reform wurde der Bologna-Erklärung von 1999 gefolgt, in der die Bedeutung der Unabhängigkeit der Universitäten hervorgehoben wurde. Die Autonomie der Universitäten verlangt nach einem eigenverantwortlichen Universitätsmanagement. Sie werden daher mit einem Globalbudget²⁰⁰ ausgestattet, das mit einer Leistungsvereinbarung²⁰¹ zwischen der Universität und dem zuständigen Bundesministerium einher-

¹⁹⁸ Kruschwitz et al. (2011), 40.

¹⁹⁹ Evaluierung Wissenschaftszweig Betriebswirtschaft (2018).

²⁰⁰ Das Globalbudget setzt sich aus den Budgetsäulen Lehre, Forschung bzw. EEK (Entwicklung und Erschließung der Künste) sowie einem Teilbetrag für Infrastruktur und strategische Entwicklung zusammen (vgl. UG (2002), §12a, Fassung vom 24.07.2024).

²⁰¹ Die Leistungsvereinbarung ist ein öffentlich-rechtlicher Vertrag, der für jeweils drei Jahre abgeschlossen wird. Darin wird die Grundlage für das Arbeitsprogramm der Universität und der Budgetrahmen festgelegt (vgl. UG (2002), §13).

geht.²⁰² Diese neuen Entwicklungen können mit dem Schlagwort der *Vermarktlichung*²⁰³ der Universitäten beschrieben werden, da die Universität durch den Wandel der Organisationsform zu einer *unternehmerischen Universität* wurde.²⁰⁴

Neben der Änderung der Gesetzesgrundlagen sind auch die Änderungen der Studienpläne in den Blick zu nehmen. Seit dem Jahr 1979 sind ohne Berücksichtigung von Novellierungen²⁰⁵ sechs große Studienplanreformen umgesetzt worden: 1979, 1986, 1998, 2002, 2009, 2015 und 2020. Die wichtigsten Veränderungen betrafen folgende Bereiche:²⁰⁶

Der erste Studienplan aus dem Jahr 1979, der mit Studienjahr 1979/80 in Kraft trat, war der Gründungsstudienplan, beschlossen von der Studienkommission für die wirtschaftspädagogische Studienrichtung und mit Erlass des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung in Kraft gesetzt. Als §1 wurde das Ziel definiert: „Dieser Studienplan ist auf das Ausbildungsziel der wissenschaftlichen Berufsvorbildung für das Lehramt an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen ausgerichtet und nimmt auf die Lehrpläne dieser Schulen Bedacht.“²⁰⁷ Damit ist die Zielsetzung eindeutig und klar: „Von Beginn an wurde ein Ausbildungskonzept für Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen verfolgt, das die facheinschlägige betriebswirtschaftliche Komponente der Wirtschaftspädagogik und die praxisorientierte Ausbildung in den Mittelpunkt des Studienplanes stellt.“²⁰⁸

Der zweite Studienplan aus dem Jahr 1986, der mit Studienjahr 1986/87 in Kraft trat, beinhaltete die Umstellung auf einen konsekutiven Aufbau innerhalb des Studienplans für die Fächer Wirtschaftspädagogik und Erziehungswissenschaft vom ersten bis zum neunten Semester. Damit wurde sichergestellt, dass das in den ersten Semestern erworbene Wissen im Laufe des Studiums gezielt vertieft wird. Als Qualifikationsziel wurde weiterhin das Lehramt festgeschrieben, nun aber um die Qualifikation für alle Bereiche der Wirtschaft und die Akzentuierung der Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten ergänzt: „Das Diplomstudium der Studienrichtung Wirtschaftspädagogik dient der wissenschaftlichen Berufsvorbildung für den Beruf eines Lehrers an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen und eines Wirtschaftspädagogen in allen Bereichen der Wirtschaft sowie der Befähigung zur wissenschaftlichen Arbeit.“²⁰⁹

Der dritte Studienplan aus dem Jahr 1998, der mit dem Studienjahr 1998/99 in Kraft trat, folgte der Ausrichtung, dass die Studienrichtung Wirtschaftspädagogik als Diplomstudium dem Bereich der Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften und nicht dem Bereich der Lehramtsstudien zugeordnet wurde.²¹⁰ Wirtschaftspädagogik ist – bis heu-

²⁰² Vgl. Sebök (2002), 21–25.

²⁰³ Vgl. Prisching (2002).

²⁰⁴ Vgl. Weiler (2006), 36–38.

²⁰⁵ Für den Studienplan von 2002 gab es 2005 eine kleine Reform; ebenso wie für den Studienplan von 2009, für welchen es 2011 eine kleine Reform gab. 2020 gab es dann noch Änderungen für den Studienplan 2015. Kleine Reform bedeutet in diesem Kontext, dass die Änderungen im Studienplan geringfügig sind und der laufende Studienplan einfach durch den neuen ersetzt wird.

²⁰⁶ Vgl. dazu im Detail beispielsweise Stock et al. (2008); Slepcevic/Stock (2009); Seebacher (2009; 2010).

²⁰⁷ Studienplan Wirtschaftspädagogik (1979), 1.

²⁰⁸ Institut für Wirtschaftspädagogik (2005), 4.

²⁰⁹ Studienplan Wirtschaftspädagogik (1986), 2.

²¹⁰ Vgl. UniStG 97, Anlage 1 Ziffer 3 und 6 sowie 6.14.

te – ein sozial- und wirtschaftswissenschaftliches Studium mit der Berechtigung zum Unterricht wirtschaftlicher bzw. kaufmännischer Inhalte, aber kein Lehramtsstudium. Das Qualifikationsziel blieb deshalb auch unverändert gegenüber dem Studienplan 1986. Als Qualifikationsziel wurde definiert:

„(1) Das Diplomstudium der Wirtschaftspädagogik dient der wissenschaftlichen Berufsvorbildung in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, insbesondere der fachlichen und der pädagogischen wissenschaftlichen Berufsvorbildung unter Einschluss einer schulpraktischen Ausbildung für den Beruf eines Lehrers an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen und eines Wirtschaftspädagogen in allen Bereichen der Wirtschaft. (2) Die Absolventinnen und Absolventen dieses Studiums sollten in die Lage versetzt werden, einschlägige Problemstellungen wissenschaftlich und praxisorientiert in den in Frage kommenden Berufssparten zu bearbeiten. Hierdurch werden die Absolventinnen und Absolventen zu akademisch ausgebildeten Fachleuten auf dem Gebiet der Wirtschaftspädagogik und zu kompetenten Ansprechpartnern für zentrale und aktuelle Belange dieses Faches.“²¹¹

Mit dem vierten Studienplan aus dem Jahr 2002²¹² mit leichten Änderungen im Jahr 2005 wurde das Qualifikationsziel um den Bereich der Betriebspädagogik erweitert. Die Absolvent:innen sollten (1) für das Lehramt an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowie (2) auf betriebspädagogische Tätigkeiten vorbereitet und (3) zu breit qualifizierten Expert:innen in allen Feldern der Wirtschaft und Verwaltung qualifiziert werden. Das Studium wurde damit *mehrfachqualifizierend angelegt*.²¹³ Als allgemeines Bildungsziel wurde definiert:

„Das Diplomstudium Wirtschaftspädagogik dient der wissenschaftlichen Berufsvorbildung einer Wirtschaftspädagogin/eines Wirtschaftspädagogen in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, insbesondere der fachlichen, der fachdidaktischen und der pädagogischen wissenschaftlichen Berufsvorbildung unter Einschluss einer schulpraktischen Ausbildung für den Beruf einer Lehrerin/eines Lehrers an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen und einer Betriebspädagogin/eines Betriebspädagogen und einer Wirtschaftspädagogin/eines Wirtschaftspädagogen im Sinn einer/eines breit qualifizierten verhaltensorientierten Expertin/Experten in allen Bereichen der Wirtschaft. Der Erreichung dieser Bildungsziele dient wesentlich die wissenschaftsbasierte Lehre.“²¹⁴

Damit wurde das Bildungsziel im Sinne des Genders erstmals auch für beiderlei Geschlechter formuliert, nachdem dies im dritten Studienplan nicht konsequent gemacht worden war.

Die Grazer Studienpläne für das neue Masterstudium Wirtschaftspädagogik aus dem Jahr 2009²¹⁵, mit leichten Änderungen im Jahr 2011²¹⁶, und für den Bachelor Betriebs-

²¹¹ Studienplan Wirtschaftspädagogik (1998), 2.

²¹² Vgl. Studienplan Wirtschaftspädagogik (2002).

²¹³ Vgl. Studienplan Wirtschaftspädagogik (2005).

²¹⁴ Studienplan Wirtschaftspädagogik (2005), 8.

²¹⁵ Vgl. Studienplan Wirtschaftspädagogik (2009).

²¹⁶ Vgl. Studienplan Wirtschaftspädagogik (2011).

wirtschaft ebenso im Jahr 2009, mit einer großen Reform im Jahr 2011, waren für die Wirtschaftspädagogik das Ergebnis der Umsetzung des Bologna-Prozesses. Das Universitätsgesetz 2002 brachte eine starke Autonomie im Bereich der Curricula mit sich. Die Sozial- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät der Universität Graz stellte als erste Fakultät in Österreich das Studium der Betriebswirtschaft und Volkswirtschaftslehre im Studienjahr 2002/03 und ein Jahr später auch das Studium der Soziologie auf die Bologna-Struktur um. Allerdings war es zu diesem Zeitpunkt aus rechtlicher Sicht nicht möglich, auch das Studium der Wirtschaftspädagogik umzustellen. Nach Änderung der rechtlichen Grundlagen wurde die Wirtschaftspädagogik im Studienjahr 2009/2010 zum Masterstudium, das auf einen betriebswirtschaftlichen Bachelor respektive eine vergleichbare Qualifizierung aufbaut und fünf Semester inklusive eines Schulpraktikums dauert. Im Studienjahr 2009/10 hat die Sozial- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät „auch die Wiedereinführung von Fachprüfungen zur Qualitätssicherung und eine ressourcenschonende Studienplanentwicklung (d.h. vermehrt Vorlesungen) als Vorgabe für alle Studienrichtungen vorgesehen“²¹⁷. In diesem Studienplan verblieb die Betriebswirtschaft weiterhin als Schwerpunkt, die Betriebspädagogik wurde weiter ausgebaut. Neue Medien und eine ePortfolio-Begleitung wurden in den Studienplan integriert. Die dreiteiligen Qualifikationsziele blieben weiterhin aufrecht. War das Ziel des ersten Studienplans die Qualifikation zum Lehramt, so heißt es nun im Studienplan:

„Das Masterstudium Wirtschaftspädagogik ist mehrfachqualifizierend angelegt. Es dient der wissenschaftlichen Berufsvorbildung für den Beruf einer Wirtschaftspädagogin/eines Wirtschaftspädagogen als Lehrer/in an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowie einer Betriebspädagogin/eines Betriebspädagogen und einer Expertin/eines Experten in der Erwachsenenbildung sowie in allen Bereichen der öffentlichen und privaten Wirtschaft. [...] Die Qualifikation von Absolventinnen und Absolventen des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik ist dadurch gekennzeichnet, dass ihnen nach Abschluss des Studiums nicht nur der Zutritt zum schulischen Lehrberuf und zur Erwachsenenbildung möglich ist, sondern überdies der Zugang zu allen Bereichen der Wirtschaft offen steht. Die Absolventinnen und Absolventen sollen auch in die Lage versetzt werden, einschlägige Problemstellungen auf Basis wissenschaftlicher Methoden und Kenntnisse und mit hoher Verantwortung für die Gesellschaft und Umwelt sowohl wissenschaftlich als auch praxisorientiert in den verschiedensten Berufssparten zu bearbeiten. Dies soll u.a. durch verschiedene Lehrveranstaltungen über Gesellschafts- und Wirtschaftssysteme, Globalisierung, Wirtschaftskultur und interkulturelle Themenbereiche ergänzend erreicht werden.“²¹⁸

Die zentralen Veränderungen der Reform 2015 waren, dass (1) dem Schulpraktikum mehr ECTS-Punkte zugeteilt wurden, (2) die ePortfolio-Begleitung an drei Stellen im Studium als eigene Pflichtlehrveranstaltung integriert wurde, (3) die Lehrveranstaltungen zur Wirtschaftsdidaktik im ersten Semester gestärkt wurden und (4) es nun eine eige-

²¹⁷ Seebacher (2010), 50.

²¹⁸ Studienplan Wirtschaftspädagogik (2011), 3.

ne Lehrveranstaltung (Lernwelt Wirtschaftspädagogik) gibt, die den Start in das Studium gezielt begleiten soll.²¹⁹

2020 wurde der Studienplan von 2015 überarbeitet, d.h. ab diesem Zeitpunkt galt das Curriculum 2015 in der Fassung 20W²²⁰. Neben einigen Anpassungen, welche für eine einheitliche Vorgehensweise mit dem Mastercurriculum Betriebswirtschaft hinsichtlich der Zulassung sowie der Fächer der Speziellen Betriebswirtschaftslehre notwendig wurden, erfolgte vor allem eine stärkere inhaltliche Ausrichtung auf die Herausforderungen der digitalen Transformation über das gesamte Studium.

Aus den Lehrinhalten der Studienpläne sollen nun abschließend fünf Besonderheiten²²¹ im Studium der Wirtschaftspädagogik an der Universität Graz herausgegriffen werden:

- *Übungsfirma*: Mit dem Lehrplan 1994 für die Handelsakademie und 1993 für die Handelsschule wurde die Übungsfirma flächendeckend für alle kaufmännischen Schulen in Österreich eingeführt und mit den folgenden Lehrplänen weiter ausgebaut. Damit soll u.a. dem Prinzip der Entrepreneurship Education, der Digitalisierung, Kompetenzorientierung und Individualisierung entsprochen werden.²²² Vor diesem Hintergrund wurde mit dem Wintersemester 1996/97 die Übungsfirma an der Universität Graz für die Studienrichtung Wirtschaftspädagogik erstmals²²³ eingerichtet und seither ohne Unterbrechung betrieben. Über 1.150 Studierende (Stand Dezember 2024) haben bislang in der Übungsfirma „gearbeitet, gelernt und Gelegenheit bekommen, diese handlungsorientierte Methode als Mitarbeitende, Lernende und potenzielle zukünftige Lehrende umfassend zu erfahren“²²⁴.

„Das genuine Forschungsinteresse am Standort Graz, die Überzeugung vom immensen Zugewinn der Methode für die Lernenden, aber auch die verpflichtende Lehrplanverankerung für die österreichischen Handelsschulen und Handelsakademien sind Gründe für die Verankerung im Studienplan der Wirtschaftspädagogik an der Uni Graz.“²²⁵

- Die Studierenden erhalten somit im Rahmen der Pflichtlehrveranstaltung Lernfirmen und Qualitätsmanagement umfassend Gelegenheit, an ihrer eigenen Kompetenzentwicklung zu arbeiten.

²¹⁹ Vgl. Studienplan Wirtschaftspädagogik (2015).

²²⁰ Vgl. Studienplan Wirtschaftspädagogik (2020).

²²¹ Im Laufe der Geschichte der Grazer Wirtschaftspädagogik gab es unterschiedliche Schwerpunkte, die sich auch im Zeitverlauf wieder verändert haben. Besonders ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass beispielsweise EU-Wirtschaft seit 1999 ein wichtiger Themenbereich in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen ist und es einige Jahre ein eigenes Lehrangebot dazu gab.

²²² Vgl. ACT (2019).

²²³ Die erste universitäre Übungsfirma (LUI – Linzer Uni Informa Übungsfirma) wurde in Österreich im Rahmen des Studiums der Wirtschaftspädagogik an der Universität Linz im März 1995 vom Kollegen Franz Gramlinger eingerichtet.

²²⁴ Stock/Riebenbauer (2011), 8.

²²⁵ Stock (2010), 126.

- *ePortfolio*: Mit dem Studienplan 2009 wurde das elektronische Kompetenzentwicklungsportfolio (eKEP), über das ganze Masterstudium verlaufend, eingeführt. Ziel ist die Selbstreflexion der Studierenden über den eigenen Lernprozess, die eigenen Lernprodukte und damit auch über die eigene Kompetenzentwicklung. Das eKEP wird durch einen externen Coach betreut bzw. begleitet und nicht benotet. Seit dem Studienplan 2015 sind im ersten, dritten und fünften Semester eigene Lehrveranstaltungen für das eKEP fix im Studienplan verankert,²²⁶ wobei in jeder Phase eigene Schwerpunkte gesetzt werden: Im ersten Semester stehen die Selbstwahrnehmung und die Einschätzung der eigenen personalen und sozialen Kompetenzen im Mittelpunkt. Im dritten Semester wird die Entwicklung der Fach- und Methodenkompetenz fokussiert und im fünften Semester liegt der Schwerpunkt auf der Handlungskompetenz, um eine ganzheitliche Betrachtung in den Blick zu nehmen. Seit Beginn der Begleitung wird das eKEP im Rahmen einer Begleitforschung wissenschaftlich ausgewertet.²²⁷
- *Betriebspädagogik*: Betriebspädagogik ist ein zentrales Forschungsfeld des Grazer Instituts für Wirtschaftspädagogik. Die Betriebspädagogik wurde mit dem Studienplan 2002 fix im Studienplan verankert und ist mit den Studienplänen 2009 bzw. 2015 noch weiter vertieft worden. Betriebspädagogik ist nunmehr im Pflicht- wie auch im Wahlbereich des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik zu finden – ein weiterer Qualifikationsbereich hat sich damit mit Themen, wie beispielsweise lernende Organisation, Employerbranding, Mitarbeiter:innenbindung, Mentoring, Organisationsdesign und -entwicklung sowie Digitalisierung der betrieblichen Weiterbildung etabliert.
- *Service-Learning und CCP*: Service-Learning verknüpft die Inhalte des Studiums der Wirtschaftspädagogik mit einem gemeinnützigen Engagement der Studierenden.²²⁸ Die Studierenden sollen über die Reflexion ihrer Erfahrungen nicht nur die Inhalte erlernen, sondern es soll auch eine Sensibilisierung zur Frage der eigenen Position in der Gesellschaft angestoßen werden.²²⁹ Dieses Lehr-Lern-Format wird in Graz in Form des Projektstudiums umgesetzt, d.h. die Studierenden bearbeiten im Rahmen einer Lehrveranstaltung in Gruppen unterschiedliche Problemstellungen von NGO aus der Region (damit muss immer ein inhaltlicher Bezug zur Wirtschaftspädagogik bestehen). CCP steht für Campus-Community-Partnerships und denkt dieses Lehr-Lernformat auf die gesamte Hochschule weiter. Damit soll die Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen und der Gesellschaft weiter entwickelt werden.²³⁰
- *Digitalisierung und KI*: Die Veränderungen durch die Entwicklungen im Rahmen der künstlichen Intelligenz wurden bereits im Studienplan 2020 mit Blick auf die digitale Transformation aufgenommen. Hier erfolgt eine laufende Anpassung der

²²⁶ Vgl. Slepcevic-Zach et al. (2015).

²²⁷ Vgl. beispielsweise Stock (2010), 12–15; Stock/Köppel (2012); Slepcevic-Zach et al. (2015); Stock/Slepcevic-Zach/Zehetner (2023).

²²⁸ Vgl. zur Geschichte Slepcevic-Zach/Gerholz (2015).

²²⁹ Vgl. als Überblick Slepcevic-Zach (2017), 304–305.

²³⁰ Vgl. als Überblick Fahrenwald et al. (2023).

Lehr-Lerninhalte in den Lehrveranstaltungen, insbesondere mit Blick auf die Fachdidaktik (z.B. durch den Einsatz der elektronisch-didaktischen Assistenz EDDA im Rahmen der Unterrichtsplanung).

Diese Beispiele aus den Studienplänen der Wirtschaftspädagogik an der Universität Graz zeigen exemplarisch, wie die beiden universitären Kompetenzbereiche – Forschung und Lehre – in der forschungsgeleiteten Lehre ineinanderfließen.

3.2.2 Entwicklung der Lehrpläne der Handelsakademie

Die Lehrpläne²³¹ der kaufmännischen Schulen sind insofern von Bedeutung, als es gilt, Studierende der Wirtschaftspädagogik so wissenschaftlich vorzubilden, dass sie in der Lage sind, nach diesen Lehrplänen zu unterrichten. Lehrpläne sind Ordnungsmittel, denen eine wesentliche Orientierungs- und Legitimationsfunktion zukommt, da sie gesellschafts- und bildungspolitische Ziele abbilden.²³² Die Lehrpläne spiegeln damit auch bestimmte Vorstellungen wider und sind von Institutionen geprägt. Im Folgenden wird auf die wesentlichsten Lehrplanbestimmungen und Veränderungen eingegangen, die sich von der Gründung des Instituts 1979 bis heute vollzogen haben. Da dies nicht für alle Lehrpläne aller Schultypen, in denen Wirtschaftspädagog:innen zum Einsatz kommen können, geleistet werden kann, werden exemplarisch die Lehrpläne der Handelsakademie (HAK) fokussiert.

Lehrplan 1978: Als das Institut seine Arbeit aufnahm, hatte der Lehrplan aus dem Jahr 1978 Gültigkeit. Er hatte in dieser Phase des Instituts eine besonders große Bedeutung, weil die Ausbildung von Lehrpersonen als einziges Ziel definiert war. Im allgemeinen Bildungsziel des Lehrplans wurde formuliert, dass die Handelsakademie „zum Erwerb höherer Bildung unter besonderer Berücksichtigung wirtschaftlicher Bildungsinhalte [führen und] zur unmittelbaren Ausübung eines gehobenen Berufes in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung als auch zur Aufnahme eines wissenschaftlichen Studiums befähigen“²³³ soll. Als Ziel wurde der verantwortungsbewusste Mensch definiert. In den allgemeinen didaktischen Grundsätzen wird herausgestrichen, dass die Betriebswirtschaftslehre als Leitfach dient und sich alle Fächer auf sie ausrichten sollen. Weiters werden verschiedene didaktische Grundsätze, wie Kooperation der Lehrpersonen, Ausnützung von Querverbindungen, Methodenvielfalt, selbstständige Informationsbeschaffung und die Befähigung zur Weiterbildung, genannt.²³⁴

Lehrplan 1988: Im Lehrplan 1988 erfuhr die Datenverarbeitung, die größtenteils von Wirtschaftspädagog:innen unterrichtet wird, sowohl in der inhaltlichen Bedeutung als auch in der Zuteilung von Unterrichtsstunden eine starke Aufwertung. Damit wurde der technische Fortschritt in den Lehrplänen abgebildet, was sich auch in der Qualifikation

²³¹ Vgl. dazu auch die entsprechenden Ausführungen im Kapitel B-1.

²³² Vgl. Vollstädt (2003), 195–197.

²³³ Lehrplan HAK und HAS (1978), 1833 (Anmerkung: Die Lehrpläne für HAK und HAS wurden zu dieser Zeit gemeinsam veröffentlicht; dies erfolgte bis Anfang der 2000er Jahre).

²³⁴ Vgl. Lehrplan HAK und HAS (1978), 1829–1834.

der Lehrpersonen niederschlagen sollte. Demokratisches Bewusstsein wurde ebenso neu formuliert in den Lehrplan aufgenommen: „Ziel ist auch die Erziehung zur Wertschätzung der Freiheit und der Demokratie, des Friedens im Staate und zwischen den Staaten und Völkern.“²³⁵ Dies bekommt vor dem politischen, insbesondere europäischen Hintergrund dieser Zeit – Perestroika, Glasnost und damit ein Aufbrechen des Ost-West-Konflikts – eine ganz besondere Bedeutung. Darüber hinaus ist die Empfehlung einer Berufspraxis in den Ferien besonders hervorzuheben.²³⁶

Lehrplan 1994: Der Lehrplan 1994 brachte sehr viele Veränderungen mit sich. Erstmals wurde es möglich, schulautonome Ausbildungsschwerpunkte (Unterrichtsfächer) einzuführen. Sie dienen dazu, der Schule ein eigenes Profil zu geben. Dadurch beginnt die Handelsakademie sich auszudifferenzieren. Das grundsätzliche Ziel der Handelsakademie wird neu definiert: „Die Handelsakademie vermittelt in integrierter Form umfassende Allgemeinbildung und höhere kaufmännische Bildung, die sowohl zur Ausübung von gehobenen Berufen in allen Zweigen der Wirtschaft und Verwaltung als auch zum Studium an Akademien, Fachhochschulen und Universitäten befähigen.“²³⁷ Neu im Lehrplan ist die Definition des *allgemeinen Bildungsziels*, das nun festlegt, was die Absolvent:innen einer Handelsakademie können sollen. In den Zielen wurde auch darauf Bezug genommen, dass Österreich mit 1. Jänner 1995 Mitglied der Europäischen Union geworden war: „Der Absolvent soll weiters [...] die Europäische Union und ihre Mitgliedstaaten in ihren historischen, kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Aspekten kennenlernen, die Bedeutung der Zusammenarbeit der Staaten der Europäischen Union mit anderen Staaten Europas und der übrigen Welt kennen.“²³⁸ Weitere Änderungen sind die fixe Verankerung der Übungsfirma im vierten Jahrgang, die Einführung von Projektarbeiten im letzten Jahrgang zum Nachweis der fachlichen und sozialen Kompetenz sowie die Umstellung des Unterrichtsfachs *Volkswirtschaftslehre und Soziologie* auf *Volkswirtschaftslehre*. Dieser letzte Punkt ist aus wirtschaftspädagogischer Sicht besonders interessant, da sich damit die Möglichkeit eröffnete, dass auch Wirtschaftspädagog:innen das Fach unterrichten durften, das bislang vor allem von Jurist:innen unterrichtet wurde.²³⁹

Lehrplan 2004: Der Lehrplan 2004 brachte die klare Bezeichnung *Ausbildung* im Lehrplan mit sich. Das allgemeine Bildungsziel wurde in einen gesetzlichen Auftrag der Schulart, in Leitziele und Kompetenzen aufgesplittet. Die allgemeinen didaktischen Grundsätze wurden neu formuliert: „Das Unterrichtsprinzip Entrepreneurship Education (Erziehung zu Unternehmergeist) beinhaltet das Erarbeiten einer speziellen Haltung unternehmerischen Denkens und Handels und zieht sich als Aufgabe quer durch alle Unterrichtsgegenstände und berücksichtigt dabei allgemein gültige Werte.“²⁴⁰ Damit steht nun nicht das Fach Betriebswirtschaftslehre, sondern dieses Unterrichtsprinzip im

²³⁵ Lehrplan HAK und HAS (1988), 2726.

²³⁶ Vgl. Lehrplan HAK und HAS (1988), 2723–2727.

²³⁷ Lehrplan HAK und HAS (1994), 6584.

²³⁸ Lehrplan HAK und HAS (1994), 6584.

²³⁹ Vgl. Lehrplan HAK und HAS (1994), 6579–6591.

²⁴⁰ Lehrplan HAK (2004), 4.

Mittelpunkt. Darüber hinaus werden u.a. folgende besondere Bildungsaufgaben (Unterrichtsprinzipien) aufgenommen: „Erziehung zum europäischen Denken und Handeln [sowie] Erziehung zum interkulturellen Denken und Handeln“²⁴¹, ohne jedoch auszuformulieren, was darunter zu verstehen ist und wie sich diese vor allem auch zum bestehenden Unterrichtsprinzip „Politische Bildung (einschließlich staatsbürgerlicher Erziehung und Friedenserziehung)“²⁴² verhalten. Weiter ausgebaut wird der schulautonome Bereich, indem neben Ausbildungsschwerpunkten nun auch sogenannte Fachrichtungen eingeführt werden können. „Die Ausbildungsschwerpunkte sind Bereiche, die zu einer betriebswirtschaftlichen berufsbezogenen Differenzierung führen. Fachrichtungen sind tiefgehende Spezialisierungen in einem betriebswirtschaftlichen Bereich.“²⁴³

*Lehrplan 2014:*²⁴⁴ Im Lehrplan 2014 der Handelsakademien wurden die Pflichtgegenstände in sogenannte *Stammbereiche* bzw. *Cluster* kategorisiert. Folgende Cluster wurden in diesem Lehrplan vorgesehen: *Persönlichkeit und Bildungskarriere, Sprachen und Kommunikation, Entrepreneurship – Wirtschaft und Management, Gesellschaft und Kultur* sowie *Mathematik und Naturwissenschaften*. Neben dieser Gruppierung sind insbesondere folgende Änderungen anzuführen: Die Jahrgänge wurden in Semester respektive Kompetenzmodule untergliedert, ein umfassendes Pflichtpraktikum im Umfang von 300 Stunden wurde vorgesehen, neue Fächer, wie z.B. Business Behavior, wurden eingeführt und die Stunden für Betriebswirtschaft etwas ausgebaut. Dieser neue Lehrplan wird als *Spirallehrplan* bezeichnet, d.h. zentrale Inhalte werden mit zunehmender Detaillierung bzw. Komplexität innerhalb eines Clusters ebenso wie fächerübergreifend immer wieder thematisiert. Die Zusammenarbeit der Lehrenden ist dafür unverzichtbar. In den allgemeinen didaktischen Grundsätzen enthält dieser Lehrplan neben den Lehr- und Lernzielen u.a. auch Hinweise zu Planung, Methoden, Organisation, Qualität bzw. Evaluation des Unterrichts. Darüber hinaus wurde anstatt einer Projektarbeit die Diplomarbeit eingeführt.²⁴⁵

Durch das Bildungsreformgesetz 2017²⁴⁶ hat sich gerade in der Lehrplangestaltung in den letzten Jahren viel geändert. So können, auf die unterschiedlichen Bildungsregionen bzw. Schulstandorte bezogen, schulautonome Lehrpläne erlassen werden, wobei durch Schulversuche den Anforderungen und Möglichkeiten in den Regionen für Kooperationen mit der Wirtschaft entsprochen wird. Im Mittelpunkt stehen dabei immer die Förderung der Begabungen und Talente von jungen Menschen. Der Autonomie wird in dieser Schulreform besondere Bedeutung beigemessen. Dies spielt gerade für die berufliche Bildung eine besondere Rolle, gilt es doch flexibel und autonom auf Herausforderungen der Wirtschaft, wie beispielsweise der Digitalisierung bzw. der digitalen Transformation, zu begegnen.

²⁴¹ Lehrplan HAK (2004), 6.

²⁴² Lehrplan HAK (2004), 6.

²⁴³ Lehrplan HAK (2004), 7.

²⁴⁴ Vgl. dazu auch die Ausführungen in Kapitel B-1.

²⁴⁵ Vgl. Lehrplan HAK (2014).

²⁴⁶ Vgl. im Detail dazu BRG (2017).

*Lehrplan 2026:*²⁴⁷ Der Lehrplan für die Handelsakademien befindet sich in einer Reformphase und soll ab dem Schuljahr 2026/27 in Kraft treten. Im Mittelpunkt des neuen *Zielbilds* stehen die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit, Studierfähigkeit und lebenslangem Lernen, Mündigkeit sowie Lebensgestaltbarkeit. Als spezielle Bildungsziele werden Entrepreneurship, Digitalisierung, Nachhaltigkeit und Future Skills besonders betont. Zu fördernde *transversale Kompetenzen*, wie z.B. selbstständiges Problemlösen, analytisches und kritisches Denken und Selbstreflexion, werden ebenfalls festgelegt und mit fachlichen Kompetenzen verknüpft. Neuerungen gibt es auch mit Blick auf die Unterrichtsgegenstände, wenn *Economic & Financial Literacy*, *IT Business- & Creative Solutions* sowie *Business Experience & Future Challenges* (mit Wahlmodulen und integriertem digitalem Kompetenzentwicklungsportfolio) neu in der Stundentafel aufscheinen.²⁴⁸ Im fünften Jahrgang können die Schüler:innen entscheiden, ob sie sich stärker auf das universitäre Umfeld oder auf den unmittelbaren Berufseinstieg vorbereiten möchten. Weitere Wahlmöglichkeiten gibt es in Form von Vertiefungsfächern in den wirtschaftlichen und allgemeinen Bereichen (Stand: September 2024).²⁴⁹

3.3 Fazit: Wirtschaftspädagogik – ausdifferenzierend, ausdifferenziert und normativ

Die Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft ist ein Ergebnis der Ausdifferenzierung der Gesellschaft. Wie für die Entstehung jeder Wissenschaft, so waren auch für die Wirtschaftspädagogik Personen, Institutionen und Ressourcen ausschlaggebend.²⁵⁰ Es sind zwei Besonderheiten, die die Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft auszeichnen: Sie stellt sich heute einerseits als eine stark ausdifferenzierte und ausdifferenzierende Wissenschaft dar und ist andererseits eine normative Wissenschaft. Beide Ausprägungen sind im Zusammenhang mit ihrer institutionellen Entstehung und historischen Entwicklung erklärbar.

Am Beginn der Wissenschaft Wirtschaftspädagogik stand die normative Institutionalisierung durch die Berufsbildungstheorie. Auch wenn diese normative Setzung später von einigen als *Leerformel* gesehen wurde, war sie doch entscheidend für die Entstehung einer neuen Wissenschaft. Die Berufsbildungstheorie ermöglichte die regulative Institutionalisierung im Sinne der Errichtung von Professuren und damit die Etablierung einer eigenen Scientific Community.

Einige wesentliche Institutionalisierungsschritte fallen in die Zeit des NS-Regimes. Auch in Österreich erhält in dieser Zeit das bereits vorhandene *betriebswirtschaftlich-pädagogische Institut* an der Hochschule für Welthandel seine Bezeichnung *Institut für Wirtschaftspädagogik*. Die wirtschaftspädagogische Lehre und Forschung marschiert im nationalsozialistischen Gleichschritt und gibt in der Berufserziehung den totalitären Takt

²⁴⁷ Vgl. dazu auch die Ausführungen in Kapitel B-1.

²⁴⁸ Vgl. Krauskopf (2024), 8 und 12–15; hak.cc (2024).

²⁴⁹ Vgl. Krauskopf (2024), 18.

²⁵⁰ Vgl. Reinisch (2009), 3.

vor. In der nationalsozialistischen Zeit ist die Wirtschaftspädagogik oft extrem normativ und folgt einer totalitären, menschenverachtenden Norm. In diesem Kontext ist völlig wertfrei darauf hinzuweisen, dass die Wirtschaftspädagogik gar nicht anders kann, als sich mit dem Staat auseinanderzusetzen. Sowohl das Konzept Beruf als auch Wirtschaft bzw. Wirtschaften sind vom Staat abhängig. So gesehen wird es in jedem Staat, egal welcher Herrschaftsform, die Wirtschaftspädagogik geben, wenn sie vom Staat als sinnvoll bzw. nützlich erachtet wird. Wäre die Berufs- und Wirtschaftspädagogik rein deskriptiv, dann hätte es nicht zur kritischen Auseinandersetzung mit der Institutionalisierungsphase im national-sozialistischen Regime kommen können. Da es nun aber doch einen Unterschied macht, welcher Herrschaft gedient wird, ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nur normativ zu begreifen.

Diese in den 1960er Jahren einsetzende Kritik an der Institutionalisierung und Instrumentalisierung im Dritten Reich und an der Berufsbildungstheorie ist wiederum normativ: Einerseits greift sie die historisch stattgefundene Institutionalisierung zu Recht aus ethischen Gesichtspunkten heraus an und andererseits lehnt sie die Berufsbildungstheorie, entweder mit dem Kritischen Rationalismus oder der Kritischen Theorie, ab. Dem Kritischen Rationalismus ist insofern eine Normativität zuzuweisen, als er ein Sollen verlangt, das sich ausschließlich auf falsifizierbare empirische Erkenntnisse stützt. Darüber hinaus kann, wie am Beginn dieses Kapitels dargelegt wurde, Empirisches nicht ohne Theorie auskommen, weshalb auch in der empirischen Arbeit gewisse Setzungen und damit Normierungen, die auch Popper²⁵¹ eingestand, notwendig sind – in diesem Sinne ist jede Wissenschaft normativ. Krasensky spricht explizit den normativen Zugang an: „Wir vertreten die normative Wirtschaftspädagogik, d.h. jene Wirtschaftserziehung, die an der sozialen Leistungsgerechtigkeit orientiert ist.“²⁵² Aber entscheidend ist hier nicht die Art und Weise der normativen Ausrichtung, sondern die Feststellung, dass Wirtschaftspädagogik normativ ist. Welcher Norm gefolgt wird bzw. aus welcher Perspektive heraus gehandelt wird, ist u.a. eine Frage der Ethik. Die entscheidende Frage ist daher nicht, ob die Wirtschaftspädagogik normativ ist, sondern welcher Norm bzw. welchen Normen sie folgt. Als eine pädagogische Wissenschaft wird sie kaum ihre normative Ausrichtung abstreifen können. In diesem Sinne führt auch Arnold aus, dass die Betriebspädagogik eben eine Pädagogik ist und daher das Individuum in den Mittelpunkt rückt. „Ansatzpunkt der Pädagogik ist das Individuum und nicht die Organisation oder der Betrieb.“²⁵³ Damit wendet sich die Pädagogik gegen Instrumentalisierung, Verzweckung und Bevormundung des Subjekts in einem instrumentellen, zweckorientierten, betriebswirtschaftlich ausgerichteten Umfeld – eine Balance, die es nach Arnold zu halten gilt.²⁵⁴

Neben der Normativität ist die Ausdifferenzierung in den Blick zu nehmen. Als etablierte Wissenschaft wurden immer mehr Professuren im deutschsprachigen Raum eingerichtet. Die Idee breitete sich sozusagen räumlich aus. In der dritten Phase der Wirtschaftspädagogik formten sich immer mehr Positionen der Wirtschaftspädagogik aus.

²⁵¹ Vgl. Popper (1982).

²⁵² Krasensky (1972), 25.

²⁵³ Arnold (1997), 22.

²⁵⁴ Vgl. Arnold (1997), 19–30.

Schließlich waren die Positionen so vielfältig, dass sich die Frage nach dem Selbstverständnis stellte. Von der Berufshochschul- bzw. der Handelsakademie-Idee ausgehend, die Schule fokussierend, hat sich eine Wissenschaft herauskristallisiert, die in verschiedenen Bereichen tätig ist. Sie hat sich als eine *Little Science* gegenüber anderen ausgeformt, ausdifferenziert und etabliert. Sie ist aber auch gleichzeitig nach innen differenzierend. Sie differenziert sich hinsichtlich ihres Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und Wirtschaftswissenschaft aus.

Wird die Entwicklung der Institutionen von der Mesoebene aus gesehen, dann sind noch einige weitere Faktoren zu berücksichtigen: Als eine wesentliche Voraussetzung für die Einrichtung von Professuren kann der Bedarf an wissenschaftlichem Know-how genannt werden. Das ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung. Die Geschichte des kaufmännischen Schulwesens für Österreich zeigt, dass es zusätzlich zu dieser Bedingung auch eine normative Grundlage geben musste. Als in Graz die Wirtschaftspädagogik eingerichtet wurde, war der Bedarf groß und die normativen, aber auch regulativen Institutionen der Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft waren gegeben. Die Forschung am Institut hat sich über die Zeit ausgeformt, ausdifferenziert und etabliert. Auch hier prägten und prägen die Institutionen, die Ressourcen und vor allem die Personen die Entwicklungen. Die Analyse der Studienpläne zeigt, dass sich das Ziel der wirtschaftspädagogischen wissenschaftlichen Berufsvorbildung an der Universität im Laufe der Zeit immer stärker ausdifferenziert hat: Wurden anfangs nur Lehrpersonen ausgebildet, folgte danach das Ziel, auch für alle Wirtschaftsbereiche wissenschaftlich vorzubilden respektive Kompetenzen mitzugeben, und darauf folgte das Ziel einer polyvalenten wissenschaftlichen Berufsvorbildung. Das Ziel wurde also selbst immer ausdifferenzierter. Darüber hinaus ist zu erkennen, dass dabei immer stärker nicht-schulische, wirtschaftliche und wissenschaftliche Aspekte zum Tragen kamen. Im Hintergrund vollzog sich auf universitärer Ebene eine *Vermarktlichung*²⁵⁵ der Universität, die zu mehr Autonomie und zu höheren Leistungen der einzelnen Universitäten führen soll. Die Analyse der Lehrpläne der Handelsakademie zeigt die Anpassung an den technischen Fortschritt, an pädagogische Entwicklungen und Strömungen (z.B. die Bedeutung von Kompetenzen, Digitalisierung, Heterogenität) und gesamtgesellschaftliche Veränderungen. Nicht nur die Universitäten, auch die Schulen werden autonomer – ein großer Schub in diese Richtung erfolgte mit der Bildungsreform 2017 mit ihrem massiven Ausbau der Schulautonomie und der Möglichkeit für Schulcluster und Bildungsregionen. Die Entwicklung der Wirtschaftspädagogik kann demnach, so wie es Sloane getan hat, mit *Diffusion und Konzentration* vor dem Hintergrund einer zunehmenden Ökonomisierung zusammengefasst werden.²⁵⁶

²⁵⁵ Vgl. Prisching (2002).

²⁵⁶ Vgl. Sloane (2001).

3.4 Literatur

- Abraham, Karl (1966): Wirtschaftspädagogik. Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung, 2. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- ACT (2019): Austrian Center for Trainingfirms. Online: <https://www.act.at/> [25.01.2025].
- Aff, Josef/Mandl, Dieter/Neuweg, Georg Hans/Ostendorf, Annette/Schurer, Bruno (2008): Die Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Österreichs. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 3 – Österreich Spezial. 1–47. Online: http://www.bwpat.de/ATspezial/aff_mandl_neuweg_ostendorf_schurer_atspezial.pdf [25.01.2025].
- Arnold, Rolf (1997): Betriebspädagogik, 2. Auflage. Berlin: Schmidt.
- Bank, Volker (2009): Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph einer Disziplinlosen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16. 1–24. Online: http://www.bwpat.de/content/uploads/media/bank_bwpat16.pdf [25.01.2025].
- Beck, Klaus (2006): Revision der Moralerziehung in Kaufmannsberufen? Grundlinien einer didaktischen Alternative. In: Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. (Hrsg.): Herausforderungen für die kaufmännische Berufsbildung. Festschrift zum 75. Geburtstag von Horst Knaut. Heft 53 der Sonderschriftenreihe des VLW. 22–26.
- BRG (2017): Bildungsreformgesetz 2017, ausgegeben am 15.09.2017, BGBl. I Nr. 138/2017. Online: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2017_I_138/BGBLA_2017_I_138.pdf [25.01.2025].
- Bruckmüller, Ernst (Hrsg.) (2004): Österreich Lexikon in drei Bänden. Band III. Wien: Verlagsgemeinschaft Österreich-Lexikon.
- Büchter, Karin/Kipp, Martin (2009): Berufsbildung in der Zeit der Reformpädagogik – 1890–1933. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 2. 1–30. Online: https://www.bwpat.de/profil2/buechter_kipp_profil2.pdf [25.01.2025].
- Büchter, Karin/Klusmeyer, Jens/Kipp, Martin (2009): Editorial zur Ausgabe 16: Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16. 1–6. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/editorial_bwpat16.pdf [25.01.2025].
- Burda-Zoyke, Andrea (2017): Design-Based Research in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Rezeption und Umsetzungsvarianten. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 33, 1–27. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe33/burda-zoyke_bwpat33.pdf [25.01.2025].
- Cerwinka, Günter (2004): Die neue Grazer Stadtgeschichte. In: Zeitschrift des Historischen Vereines für Steiermark, 95. 355–381.
- Czycholl, Reinhard (1983): Die Wirtschaftspädagogik an der Johannes-Kepler-Universität Linz aus der Sicht der Abteilung für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Schneider, Wilfried (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik in Österreich. Festschrift für Hans Krasensky zum 80. Geburtstag. Wien: Manz. 131–142.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Bramsche/Osnabrück: Christian Wegner.
- Deeg, Herta (1963): Wirtschaftspädagogik um das Jahr 1900. Die Wirtschaftspädagogik bei Theodor Franke. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 59(4). 241–255.
- Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München: Oldenbourg.
- Dlabáč, Friedrich/Gelcich, Eugen (1910): Das kommerzielle Bildungswesen in Österreich. Wien: Hölder.

- Evaluierung Wissenschaftszweig Betriebswirtschaft (2018): Evaluierung. Selbstbeschreibung und -bewertung des Wissenschaftszweiges Betriebswirtschaftslehre. Internes Dokument der Universität Graz.
- Fahrenwald, Claudia/Resch, Katharina/Rameder, Paul/Fellner, Magdalena/Slepcevic-Zach, Peter/Knapp, Michaela (2023): Taking the lead for campus-community-partnerships in Austria. In: *Frontiers in Education* 8:1206536. 1–7. DOI: 10.3389/feduc.2023.1206536
- Feld, Friedrich (1928): Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik. Versuch einer Systematik der berufspädagogischen Theorie. Langensalza: Beltz.
- Fischer, Aloys (1967a): Wirtschaft und Schule. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.): *Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt*, 2. Auflage. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft. 35–60.
- Fischer, Aloys (1967b): Zur Organisation des Berufsschulwesens. In: Kreitmair, Karl (Hrsg.): *Aloys Fischer. Leben und Werk*. München: Bayrischer Schulbuchverlag. 363–391.
- Fischer, Aloys/Dolch, Josef/Kreitmair, Karl (1954): *Gesammelte Abhandlungen zur Soziologie, Sozialpädagogik und Sozialpsychologie*. München: Bayrischer Schulbuchverlag.
- Göschel, Hans (2008): *Die Handelshochschule in Leipzig*. Mit Beiträgen von Fritz Klausner und Anke Lutz. Leipzig: Handelshochschule Leipzig gGmbH.
- Gonon, Philipp/Reinisch, Holger/Schütte, Friedhelm (2010): Beruf und Bildung: Zur Ideengeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 424–443.
- hak.cc (2024): Portal der kaufmännischen Schulen. Lehrplan 2026: Entwicklungsprozesse. Online: <https://www.hak.cc/unterricht/lehrplan-2026/entwicklungsprozesse> [25.01.2025].
- Hüfner, Klaus/Anderson, Charles/Naumann, Jens (1969): *Bildungsökonomie, eine Zwischenbilanz*. Friedrich Edding zum 60. Geburtstag. Economics of education in transition. Stuttgart: Klett.
- Huisinga, Richard/Lisop, Ingrid (1999): *Wirtschaftspädagogik. Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch*. München: Vahlen.
- Humboldt, Wilhelm von (1966): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1810). In: Humboldt, Wilhelm von: *Werke in 5 Bänden*. Band 4: *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Stuttgart: Cotta. 255–266.
- Institut für Organisation und Lernen (2018): Webpage des Instituts für Organisation und Lernen. Universität Innsbruck. Online: <http://www.uibk.ac.at/iol/wipaed> [25.01.2025].
- Institut für Wirtschaftspädagogik (2005): *Institutsbericht*. WS 02/03 bis WS 04/05. Graz: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Graz.
- Institut für Wirtschaftspädagogik (2011): *Institutsbericht*. Berichtszeitraum 1. März 2008 – 30. September 2011. Graz: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Graz.
- Institut für Wirtschaftspädagogik (2016): *Institutsbericht*. Berichtszeitraum 1. Oktober 2009 – 30. September 2016. Graz: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Graz.
- Institut für Wirtschaftspädagogik der WU Wien (2018): *Development*. Online: <http://www.wu.ac.at/wipaed/institute/development> [25.01.2025].
- Johannes Kepler Universität Linz (2018): *Institute*. Online: <https://www.jku.at/die-jku/organisation/institute> [25.01.2025].
- Karl-Franzens-Universität Graz (2005): Änderung des Studienplans für das Diplomstudium Wirtschaftspädagogik, vom 03.08.2005. Sondernummer 53. Mitteilungsblatt der Universität Graz. Online: https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=379464 [25.01.2025].
- Kerschensteiner, Georg (1968): *Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule*. Paderborn: Schöningh.

- Klauser, Fritz (2008): Die Wirtschaftspädagogik an der Handelshochschule. In: Göschel, Hans: Die Handelshochschule in Leipzig. Mit Beiträgen von Fritz Klauser und Anke Lutz. Leipzig: Handelshochschule Leipzig gGmbH. 135–139.
- Krasensky, Hans (1935): Grundzüge der Wirtschaftspädagogik entwickelt aus dem Objekt der Betriebswirtschaftslehre. Wien: Heymann.
- 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.
- Krauskopf, Peter (2024): Der Erstellungsprozess des neuen Lehrplans für die Handelsakademien in Österreich. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial AT-6. 1–22. Online: https://www.bwpat.de/wipaed-at6/krauskopf_wipaed-at_2024.pdf [25.01.2025].
- Kremer, H.-Hugo/Naeve-Stoß, Nicole/Tafner, Georg (2024): Keynote: Humane Ökonomie - wirtschaftspädagogische Perspektiven. In: Tafner, Georg/Ackermann, Nicole/Hagedorn, Udo/Wagner-Herbach, Cornelia (Hrsg.): Humane Ökonomie - selbstverständlicher Auftrag sozioökonomischer Bildung und Wissenschaft oder sozialromantische Utopie? Bonn: BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung. 15–37.
- Kruschwitz, Lutz/Hornbostel, Stefan/Langner, Tobias/Sloane, Peter F. E./Stefani, Ulrike/Wall, Frederike/Prettenthaler-Ziegerhofer, Anita (2011): Peer-Gutachten. Forschungs- und Strukturevaluierung. Internes Papier der Universität Graz.
- Kuhn, Thomas (1977): Neue Überlegungen zum Begriff des Paradigmas. In: Kuhn, Thomas/Krüger, Lorenz (Hrsg.): Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 389–420.
- Kutscha, Günter (2003): Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte: Rückblick und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99(3). 328–349.
- Kutscha, Günter (2019): Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-ökonomischer Reflexion. Eine Polemik in konstruktiver Absicht und Wolfgang Lempert zum Gedenken. Online: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 35. 1–19. In: http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf [25.01.2025].
- Lehrplan HAK (2004): Lehrplan der Handelsakademie, Fassung vom 19.07.2004. BGBl II: 291/2004. Online: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2004_II_291/COO_2026_100_2_114934.pdf [25.01.2025].
- Lehrplan HAK (2014): Lehrplan der Handelsakademie, Fassung vom 27.08.2014, BGBl II: 209/2014. Online: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2014_II_209/BGBLA_2014_II_209.pdf [25.01.2025].
- Lehrplan HAK und HAS (1978): Lehrpläne für die Handelsakademie und die Handelsschule sowie ihre Sonderformen sowie die Festsetzung der Lehrverpflichtungsgruppen neuer Unterrichtsgegenstände; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen, Fassung vom 15.07.1978. BGBl: 121/1978. Online: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1978_334_0/1978_334_0.pdf [25.01.2025].
- Lehrplan HAK und HAS (1988): Lehrpläne für die Handelsakademie und die Handelsschule; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht, Fassung vom 21.07.1988. BGBl: 146/1988. Online: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1988_387_0/1988_387_0.pdf [25.01.2025].
- Lehrplan HAK und HAS (1994): Lehrpläne für die Handelsakademie und die Handelsschule; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht, vom 18.11.1994. BGBl: 279/1994. Online: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1994_895_0/1994_895_0.pdf [25.01.2025].

- Lempert, Wolfgang (2009): Die Fliege im Fliegenglas, der Globus von Deutschland und die Berufsbildung ohne Beruf. Über Krisensymptome, chronische Krankheiten und drohende Katastrophen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als einer sozialwissenschaftlichen Disziplin. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16. 1–46. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/lempert_bwpat16.pdf [25.01.2025].
- Lepsius, Rainer (1973): Gesellschaftsanalyse und Sinngebungszwang. In: Albrecht, Günter/Daheim, Hansjürgen/Sack, Fritz (Hrsg.): Soziologie. Sprache, Bezug zur Praxis, Verhältnis zu anderen Wissenschaften; René König zum 65. Geburtstag. Opladen: Westdeutscher Verlag. 105–116.
- Lütge, Christoph (2014): Moral in der Marktwirtschaft: Hat der „ehrbare Kaufmann“ ausgedient? In: Hilty, Reto M./Henning-Bodewig, Frauke (Hrsg.): Corporate Social Responsibility, MPI Studies on Intellectual Property and Competition Law 21. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag. 33–39.
- Mandl, Gerwald (1983): Wirtschaftspädagogik an der Universität Graz. In: Schneider, Wilfried (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik in Österreich. Festschrift für Hans Krasensky zum 80. Geburtstag. Wien: Manz. 195–202.
- Minnameier, Gerhard (2005): Wer die Moral hat, hat die Qual, aber letztlich keine Wahl!. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101. 19–42.
- Neumann, Gerd (1969): Die Indoktrination des Nationalsozialismus in die Berufserziehung. Dissertation. Universität Hamburg. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten: Walter.
- Pleiss, Ulrich (1973): Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik. Die wirtschaftspädagogische Disziplinenbildung an deutschsprachigen wissenschaftlichen Hochschulen. Freie Universität Berlin, Habilitationsschrift. Göttingen: Schwartz.
- Popper, Karl (1982): Logik der Forschung, 7. Auflage. Tübingen: Mohr.
- Pott, Klaus Friedrich (2021): Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftserziehung in der SBZ und DDR. Eine erste Bestandsaufnahme. Detmold: Eusl.
- Price, Derek J. S. de (1971): Little science, big science, 3. Auflage. New York: Columbia University Press.
- Prisching, Manfred (2002): Vermarktlichung – ein Aspekt des Wandels von Koordinationsmechanismen. In: Jahrbuch Ökonomie & Gesellschaft, 18. 13–38.
- Reinisch, Holger (2009): Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Anmerkungen aus wissenschaftssoziologischer Sicht. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16. 1–20. Online: www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch_bwpat16.pdf [25.01.2025].
- Reith, Reinhold (1999): Lohn und Leistung. Lohnformen im Gewerbe 1450–1900. Stuttgart: Steiner.
- Schelten, Andreas (2005): Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache: Eine Auswahl, 2. Auflage. Stuttgart: Steiner.
- Schermaier, Josef (1999): Gewerblicher und wirtschaftsberuflicher Unterricht in Österreich. Eine Einführung zur Systematik und Geschichte des berufsbildenden Schulwesens. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schneider, Wilfried (1969): Von der Handelslehrausbildung zum Management-Training. In: Österreichisches Bank-Archiv, 17(III). 135–146.
- Schneider, Wilfried (1983): Der Wirtschaftspädagoge Hans Krasensky – 80 Jahre. In: Schneider, Wilfried (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik in Österreich. Festschrift für Hans Krasensky zum 80. Geburtstag. Wien: Manz. 1–4.
- Sebök, Martha (2002): Universitätsgesetz 2002. Gesetzestext, Materialien, Erläuterungen und Anmerkungen. Wien: WUV.

- Seebacher, Werner (2009): Die Grazer Studienpläne Wirtschaftspädagogik im Zusammenhang mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen. In: Stock, Michaela (Hrsg.): Entrepreneurship, Europa als Bildungsraum, europäischer Qualifikationsrahmen. Wien: Manz. 171–180.
- Seebacher, Werner (2010): Entwicklung der wirtschafts- und europapädagogischen Fachdidaktikkompetenz im Rahmen der Grazer Studienpläne Wirtschaftspädagogik. In: wissenplus, Sonderausgabe Wissenschaft, Heft 5-09/10. 49–53.
- Seubert, Rolf (1977): Berufserziehung und Nationalsozialismus. Weinheim: Techn. Hochschule.
- Siemens, Anna (1926): Beruf und Erziehung. Berlin: Laub.
- 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. 1–21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/slepcevic_stock_bwpat16.pdf [25.01.2025].
- Slepcevic-Zach, Peter (2017): Service-Learning in der wissenschaftlichen Berufsvorbildung von Wirtschaftspädagog/inn/en. Ergebnisse einer Mixed-Method-Studie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 113(2). 303–324.
- Slepcevic-Zach, Peter/Gerholz, Karl-Heinz (2015): Service Learning – Entstehung, Wirksamkeit und konkrete Umsetzung. In: Augustin, Elisabeth/Hohenwarter, Michaela/Salmhofer, Gudrun/Scheer, Lisa (Hrsg.): Theorie, die ankommt. Wege der Theorievermittlung in der Hochschullehre. Grazer Beiträge zur Hochschullehre, Band 6. Graz: Leykam. 61–76.
- Slepcevic-Zach, Peter/Riebenbauer, Elisabeth/Fernandez, Karina/Stock, Michaela (Hrsg.) (2015): eKEP – ein Instrument zur Reflexion und Selbstreflexion. Grazer Beiträge zur Hochschullehre. Graz: Leykam.
- Sloane, Peter F. E. (2001): Wirtschaftspädagogik als Theorie sozialökonomischer Erziehung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97(2). 161–183.
- Sloane, Peter F. E./Twardy, Martin/Buschfeld, Detlef (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik, 2. Auflage. Paderborn: Eusl.
- Spranger, Eduard (1950): Erinnerungen an Aloys Fischer. In: Kreitmair, Karl (Hrsg.): Aloys Fischer. Leben und Werk: Bayerischer Schulbuch Verlag. 219–222.
- Spranger, Eduard (1959): Allgemeine Menschenbildung? In: Berufliche Erziehung – Education professionnelle, Mitteilungen des Kantonalen Amtes für berufliche Ausbildung in Bern, (3). 136–137.
- Spranger, Eduard (1967): Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, 2. Auflage. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft. 17–34.
- Spranger, Eduard/Wenke, Hans (1965): Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. München: Siebenstern.
- Stalla, Bernhard J. (1999): Aloys Fischer (1880–1937). Biographie und Bildungstheorie. Frankfurt am Main: Lang.
- Statistik Austria (2024a): Bildung in Zahlen 2022/23 – Tabellen. Online: https://www.statistik.at/fileadmin/pages/1865/Bildung_in_Zahlen_2022_23_Tabellen.zip [25.01.2025].
- Statistik Austria (2024b): Bildung in Zahlen 2022/23 – Schlüsselindikatoren und Analysen. Online: https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2022-23_Schluesseelindikatoren.pdf [25.01.2025].
- Stock, Michaela (2010): Wie viel Übungsfirma braucht kompetenzorientiertes Lehren und Lernen? Übungsfirma als eine Methode für kompetenzorientierten Unterricht mit besonderem Fokus auf die mehrdimensionale Leistungsbewertung. In: Fortmüller, Richard/Greimel-Fuhrmann, Bettina (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik – eine Tour d’Horizon von den theoretischen Grundlagen bis zur praktischen Anwendung. Festschrift für Josef Aff zum 60. Geburtstag. Wien: Manz Verlag Schulbuch. 125–132.

- Stock, Michaela/Köppel, Thomas (2012): ePortfolio-Begleitung im Masterstudium Wirtschaftspädagogik. In: wissenplus, Sonderausgabe Wissenschaft, Heft 5-11/12. 10–14.
- Stock, Michaela/Riebenbauer, Elisabeth (2011): Firmenchronik der KFUNILine Übungsfirma-WeiterbildungsGmbH 1996–2011. Graz: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Stock, Michaela/Tafner, Georg (2014): Wirtschaftspädagogik auf Österreichisch – Von Maria Theresia bis Peter F. E. In: Braukmann, Ulrich/Dilger, Bernadette/Kremer, H.-Hugo (Hrsg.): Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag. Detmold: Eusl. 323–338.
- Stock, Michaela/Slepcevic-Zach, Peter/Riebenbauer, Elisabeth (2019): Herausforderungen und Chancen einer polyvalenten wissenschaftlichen Berufsvorbildung – gezeigt anhand einer AbsolventInnenbefragung in der Wirtschaftspädagogik. In: Gramlinger, Franz/Iller, Carola/Osten-dorf, Annette/Schmid, Kurt/Tafner, Georg (Hrsg.): Bildung = Berufsbildung?! Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz Bielefeld: wbv. 199–213.
- Stock, Michaela/Slepcevic-Zach, Peter/Zehetner, Elisabeth (2023): Kompetenzentwicklungsportfolio – Ergebnisse einer Längsschnittstudie an der Universität Graz. In: bwp@ Spezial AT-5: Wirtschaftspädagogik in Österreich, 1–18. Online: https://www.bwpat.de/wipaed-at5/stock_etal_wipaed-at_2023.pdf [25.01.2025].
- Stock, Michaela/Fernandez, Karina/Schelch, Elisabeth/Riedl, Vanessa (2008): Karriereverläufe der Absolventinnen und Absolventen der Wirtschaftspädagogik am Standort Graz. Graz: Unipress.
- Stocker, Sascha (2018): Aloys Fischers Beitrag zur Berufsbildungstheorie. Masterarbeit. Graz: Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Studienplan Wirtschaftspädagogik (1979): Studienplan für die wirtschaftspädagogische Studienrichtung, Fassung vom 30.09.1979. Mitteilungsblatt der Universität Graz.
- Studienplan Wirtschaftspädagogik (1986): Studienplan für die Studienrichtung Wirtschaftspädagogik, Fassung vom 29.07.1986. Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz.
- Studienplan Wirtschaftspädagogik (1998): Studienplan für das Diplomstudium Wirtschaftspädagogik der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz, Fassung vom 16.09.1998. Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz.
- Studienplan Wirtschaftspädagogik (2002): Studienplan für das Diplomstudium Wirtschaftspädagogik an der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz, Fassung vom 14.06.2002. Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz.
- Studienplan Wirtschaftspädagogik (2005): Studienplan für das Diplomstudium Wirtschaftspädagogik der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz, Fassung vom 03.08.2005. Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz.
- Studienplan Wirtschaftspädagogik (2009): Curriculum für das Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz, Fassung vom 13.05.2009. Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz.
- Studienplan Wirtschaftspädagogik (2011): Curriculum für das Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz, Fassung vom 18.05.2011. Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz.
- Studienplan Wirtschaftspädagogik (2015): Curriculum für das Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz, Fassung vom 16.06.2015. Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz.
- Studienplan Wirtschaftspädagogik (2020): Curriculum für das Masterstudium Wirtschaftspädagogik, Business Education and Development, Curriculum 2015 in der Fassung 20W, Fassung vom 25.06.2020. Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz.
- Stütz, Gisela (1970): Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Tafner, Georg (2015): Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa. Eine neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses. Detmold: Eusl.
- Tafner, Georg (2017a): Von der Kameralistik zur Doppik. Herausforderung der betrieblichen Weiterbildung in der öffentlichen Verwaltung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 32. 1–23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe32/tafner_bwpat32.pdf [25.01.2025].
- Tafner, Georg (2017b): Reflexive Wirtschaftspädagogik – ein neues Selbstverständnis der Disziplin. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 14: Homo oeconomicus oder Ehrbarer Kaufmann – Reflexionen zum Verhältnis der Wirtschaftspädagogik zu den Wirtschaftswissenschaften. 1–28. Online: http://www.bwpat.de/spezial14/tafner_bwpat_spezial14.pdf [25.01.2025].
- Tafner, Georg (2019): Eigennutzmaximierung als Richtschnur moralischen Handelns? Antithesen zu Homanns ökonomischer Wirtschaftsethik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 35. 1–28. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/tafner2_bwpat35.pdf [25.01.2025].
- Tafner, Georg (2020): Die Angst des Königs vor dem Schachmatt. Klarstellungen zur „Aufklärung“ über meinen Aufsatz „Eigennutzmaximierung als Richtschnur moralischen Handelns? Antithesen zu Homanns ökonomischer Wirtschaftsethik“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 116, Heft 3. 419–455.
- Tafner, Georg (2021): Pluralismus und der Wunsch nach Eindeutigkeit. Über die Bedeutung von Anschauungen und Ambiguitätstoleranz für die sozioökonomische Bildung. In: Fridrich, Christian/Hagedorn, Volo/Hedtko, Reinhard/Mittnik, Philipp/Tafner, Georg (Hrsg.): Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Sozioökonomische Bildung in Schule und Hochschule. Wiesbaden: Springer. 113–143.
- Tafner, Georg (2024): Wirtschaftspädagogik ist mehr als Berufsbildung. Die Existenz von Fachgesellschaften der ökonomischen Bildung als Preis der traditionellen Berufsbezogenheit der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Büchter, Karin/ Herkner, Volkmar/Kögler, Kristina/Kremer, H.-Hugo/ Weyland, Ulrike (Hrsg.): 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehung (DGfE). Kontinuität, Wandel und Perspektiven. Opladen: Barbara Budrich. 297–317.
- Tafner, Georg/Dreisiebner, Gernot (2020): Die zweieiigen Zwillingsschwestern der Berufserziehung. Skizzierung der unterschiedlichen Entwicklung der Berufspädagogik und Wirtschaftspädagogik in Österreich. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial PH-AT1: Österreichs Berufsbildung im Fokus der Diversität – Berufspädagogische Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Status quo, Herausforderungen und Implikationen. 1–21. Online: https://www.bwpat.de/spezial-ph-at1/tafner_dreisiebner_bwpat-ph-at1.pdf [25.01.2025].
- Tenorth, Heinz-Elmer (2014): „Bildung und Wissenschaft“ - Brauchen wir noch die Universität? In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität - revisited. Wiesbaden: Springer. 45–62.
- Topitsch, Ernst (1960): Über Leerformeln. Zur Pragmatik des Sprachgebrauches in Philosophie und politischer Theorie. In: Topitsch, Ernst (Hrsg.): Probleme der Wissenschaftstheorie. Festschrift für Victor Kraft. Wien: Springer. 233–264.
- UG (2002): Universitätsgesetz 2002, BGBl. I Nr. 120/2002, in der Fassung vom 13.01.2015.
- UniStG 97: 48. Bundesgesetz über die Studien an den Universitäten (Universitäts-Studiengesetz – UniStG). BGBl. Ausgegeben am 25. April 1997.
- Universität Wien (o.J.): Geschichte der Universität Wien in Überblick. Online: <http://www.univie.ac.at/archiv/rg/11.htm> [25.01.2025].
- Vollstädt, Witlof (2003): Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne?. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49(1). 194–214.

- Weiler, Hans (2006): Profil – Qualität – Autonomie. Die unternehmerische Universität im Wettbewerb. In: Zeitschrift für Hochschulrecht, (2). 39–46.
- Zabeck, Jürgen (2013): Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie, 2. erweiterte und überarbeitete Auflage. Paderborn: Eusl.
- Zehetner, Elisabeth/Stock, Michaela/Slepcevic-Zach, Peter (2016): Wipäd – und dann? Ergebnisse aus der aktuellen Abso-Befragung am Standort Graz. In: wissenplus, Sonderausgabe Wissenschaft, 3-15/16. 30–33.
- Zieger, Bruno (1904): Die Realhandlungsakademie in Wien. Eine Leidensgeschichte aus dem 18. Jahrhundert. In: Gewerbeschau. Sächsische Gewerbezeitung, 36. 4–5 und 22–23 und 37–38 und 53–55 und 70–72.

