

Transformative Wirtschaftspädagogik -

**Im Spannungsfeld von Wissenschaft, Wirtschaft und Subjekt in
krisenhaften Zeiten**

Kumulative Dissertation zur

Erlangung des akademischen Grades doctor rerum politicarum

(Dr. rer. pol.)

der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät

der Universität Rostock

vorgelegt von

Robert Hantsch geb. am 16.02.1989 in Berlin, aus Rostock

Rostock, 25.06.2025

Gutachter*innen:

Prof. Dr. Andreas Diettrich Universität Rostock, Institut für Wirtschaftspädagogik
Prof. Dr. Karina Kiepe Universität Paderborn, Department: Wirtschaftspädagogik

Jahr der Einreichung: 2025

Jahr der Verteidigung: 2025

https://doi.org/10.18453/rosdok_id00005134



Inhaltsverzeichnis

Kurzzusammenfassung der Dissertation	ii
Abkürzungsverzeichnis	iii
Abbildungsverzeichnis	iv
Tabellenverzeichnis	iv
1. Autobiografischer Prolog.....	1
2. Wirtschaftspädagogik in einer „schlechten“ Welt	5
3. Kritische Reflexion der Wirtschaftspädagogik.....	11
3.1 Geschichte der Wirtschaftspädagogik: Selbstverständnis und Spannungsfelder	11
3.2 Zwischen Integration und Subversion: Wirtschaftspädagogik im Spannungsfeld von Anpassung und Transformation	14
3.3 Wirtschaftspädagogische Paradigmen im Vergleich	19
4. Transformation in Bildung und Wissenschaft: Konzepte, Ansätze und Herausforderungen.....	23
4.1 Transformative Bildung	23
4.2 Wissenschaft und Transformation	28
5. Puzzlestücke einer Suchbewegung - Veröffentlichungen als Wegmarken	33
5.1 Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung - Lernorte gestalten.....	36
5.2 Phasenübergreifende Kooperation in der Lehrkräftebildung.....	38
5.3 Sozioökonomische Hochschulbildung.....	40
6. Auf dem Weg zu einer transformativen Wirtschaftspädagogik: Eine ökosystemische und epistemologische Grundlegung.....	44
6.1 Theoretische Grundlegung: Bateson und Bronfenbrenner	46
6.2 Elemente einer transformativen Wirtschaftspädagogik	52
7. Perspektiven entfalten - Ein Epilog	58
Literaturverzeichnis	60
Eidesstattliche Versicherung	71
Anhangsverzeichnis.....	72

Kurzzusammenfassung der Dissertation

Die vorliegende Dissertation entwickelt ein konzeptionelles Verständnis transformativer Wirtschaftspädagogik vor dem Hintergrund ökologischer, sozialer und epistemologischer Krisen. Ausgangspunkt ist die Diagnose, dass bestehende Formen ökonomischer Bildung und wirtschaftspädagogischer Forschung vielfach nicht ausreichen, um destruktive Denk- und Handlungsmuster zu irritieren oder alternative Weltverhältnisse zu eröffnen. Die Arbeit versteht Wirtschaftspädagogik dabei nicht nur als disziplinäre Praxis der Bildungsvermittlung, sondern als gesellschaftlich mitverantwortliche Wissenschafts- und Bildungspraxis.

Ziel der Dissertation ist es, eine reflexive, gestaltungsorientierte Perspektive auf die Disziplin zu entwickeln, die Theorie, empirisch-konzeptionelle Forschung und erkenntnistheoretische Selbstverortung miteinander verbindet. Methodologisch folgt die Arbeit einer nicht-linearen Struktur, die sich in einem dreifachen Erkenntnisweg entfaltet: Erstens erfolgt eine kritische Analyse der disziplinären Verfasstheit der Wirtschaftspädagogik und ihrer Spannungsverhältnisse zwischen ökonomischer Rationalität und pädagogischer Orientierung. Vor diesem Hintergrund wird nach Anschlussmöglichkeiten für eine transformative Bildung und eine transformative Wissenschaft gesucht. Zweitens werden die im Rahmen des kumulativen Promotionsprojekts entstandenen Beiträge als Ausdruck einer gestaltungsorientierten, responsiven Forschungspraxis rekonstruiert. Drittens wird eine konzeptionelle Skizze transformativer Wirtschaftspädagogik entwickelt, die Wissenschaft und Bildung nicht als voneinander getrennte Sphären behandelt, sondern beide als miteinander verschränkte und zugleich gestaltbare Praxisfelder wirtschaftspädagogischen Handelns bearbeitet.

Theoretisch wird diese Skizze getragen von systemisch-relationalen Perspektiven, insbesondere durch Gregory Batesons ökologische Epistemologie und Urie Bronfenbrenners bioökologisches Modell. Auf dieser Grundlage entsteht eine Heuristik, die wirtschaftspädagogisches Denken in krisenhaften Kontexten neu ausrichtet und zur Gestaltung transformativer Wissenschafts- und Bildungspraxis beiträgt.

Die Dissertation versteht sich als Beitrag zur Weiterentwicklung der Wirtschaftspädagogik in Richtung einer reflexiven, streitbaren und verantwortungsvollen Disziplin. Sie verbindet bildungstheoretische Öffnung, erkenntnistheoretische Selbstreflexion und forschungspraktische Gestaltung zu einer integrativen Perspektive. Der Entwurf transformativer Wirtschaftspädagogik wird dabei nicht als fertiges Modell verstanden, sondern als Ansatz zur Bearbeitung konkreter Spannungsverhältnisse zwischen Bildung, Wissenschaft und ökonomischer Praxis.

Abkürzungsverzeichnis

BBNE	Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BWP	Berufs- und Wirtschaftspädagogik
DBR	Design-Based Research
degöb	Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DNK	Deutscher Nachhaltigkeitskodex
GL	Globales Lernen
GSÖBW	Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft
PPCT	Process-Person-Context-Time-Modell (nach Bronfenbrenner)
SDG	Sustainable Development Goals
VET	Vocational Education and Training
WBGU	Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Erkenntnis als Bewegung: Drei ineinander verschränkte Schritte	9
Abbildung 2: Disziplinäre Verortung der Wirtschaftspädagogik.....	13
Abbildung 3: Synoptische Heuristik zur Verbindung ökologischer und epistemologischer Perspektiven	51

Tabellenverzeichnis

Tabelle: Übersicht der Einzelveröffentlichungen.....	34
--	----

1. Autobiografischer Prolog

Die Arbeit an einer Dissertation ist immer auch eine persönliche Reise. Ich lade die Leser:innen ein, einen Teil meiner persönlichen Geschichte, als eine Abfolge von Schlüsselerfahrungen nachzuvollziehen, die ich, oft erst in der Rückschau, als zentrale Momente meiner Bildungsbiografie rekonstruiere. Sie entstanden sowohl in formalen Bildungskontexten als auch in selbstgewählten, oft unerwarteten Situationen, in denen sich meine Perspektiven auf (ökonomische) Bildung, Gesellschaft und meine eigene Rolle darin veränderten.

Ich wuchs in einer Familie auf, die in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik verwurzelt war. Diese Herkunft ist zwar kein Alleinstellungsmerkmal, doch sie prägt eine spezifische ostdeutsche Identität, wie auch der Soziologe Steffen Mau (2024) beschreibt. Für meine Familie bedeutete die Wiedervereinigung eine Zeit tiefgreifenden Wandels, die gleichermaßen von Verlusten und neuen Chancen geprägt war. Dieser Übergang kann, wie Nohl (2011) es formuliert, als ein transformatorisches Momentum verstanden werden, das bestehende Orientierungsmuster aufbrach und neue Lebensorientierungen ermöglichte und gleichzeitig bisherige infrage stellte. Diese Spannungen zeigten sich auch in unserer Familie und ließen sich nicht einfach in Gegensätze auflösen. Sie durchdrangen und widersprachen sich, standen aber auch in Beziehung zueinander. In diesem Spannungsfeld, das vielleicht als dialektisch beschrieben werden könnte, formte sich mein Blick auf die Welt. Während meine Mutter vor allem für Werte wie soziale Gerechtigkeit und ökologische Verantwortung stand, verkörperte mein Vater eher die Orientierung an beruflicher Sicherheit und wirtschaftlichem Aufstieg. Auch wenn diese Zuschreibungen vereinfachen und bewusst zugespitzt sind, lassen sich darin doch unterschiedliche gesellschaftliche Erwartungen und (auch geschlechtsspezifische) Rollenbilder erkennen, die sich in unserer familiären Dynamik niederschlugen.

Diese Erfahrungen verdichteten sich für mich in frühen schulischen Situationen, in denen sich Machtverhältnisse auf vielschichtige Weise zeigten. Körperlich etwa durch das Ideal männlicher Stärke und die Gewalt, die damit einherging. Ökonomisch durch Markenlabel, durch die Aufteilung in cool und uncool, in Zugehörige und Außenseiter. Ich lehnte viele dieser Mechanismen ab. Und doch spürte ich ihre Kraft. Der Wunsch, dazuzugehören. Nicht aufzufallen. Und zugleich der Widerstand dagegen. Und gleichzeitig ein tiefes Unbehagen, weil Zugehörigkeit an Konsum, an Härte oder an die Bereitschaft zur Anpassung gebunden schien. Es fühlte sich an wie ein Sog, der einen hineinziehen wollte in bestimmte Denkweisen, Besitzansprüche, Vorlieben. Ich schwankte zwischen dem Bedürfnis, mich zu integrieren, und dem Versuch, mir Räume zu suchen, in denen es anders sein könnte. Die damit verbundenen Spannungen konnte ich erst mit zeitlichem Abstand und reflektierendem Blick umfassend verstehen. So entwickelte ich einerseits ein wachsendes Bewusstsein für soziale Ungleichheiten, Diskriminierung und ökologische Krisen, andererseits aber auch eine Strategie, meine Entwicklung auf beruflichen und finanziellen Erfolg auszurichten. Dieses Spannungsfeld begleitet mich bis heute. In dieser Gemengelage begann mein Studium der Wirtschaftswissenschaften. Auch hier

wirkte das Spannungsverhältnis zwischen Anpassung und Eigensinn weiter. Einerseits bot mir das Studium einen Rahmen, analytisch und zielgerichtet Leistung zu erbringen. Andererseits blieb eine spürbare Leerstelle, gerade dort, wo ich nach gesellschaftlicher Relevanz, nach Beziehung und Resonanz suchte. Erst eine parallel verlaufende Mediationsausbildung wurde für mich zu mehr als einer fachlichen Ergänzung. Sie wurde für mich zu einer tiefgehenden Erfahrung von Veränderung. Nicht nur in Bezug auf meine fachlichen Kompetenzen, sondern vor allem im Hinblick auf mein Selbstverständnis, meine Haltung und mein Handeln. Bis dahin hatte ich Bildung vor allem als Ansammlung von Wissen verstanden, mit dem Ziel, wie vielleicht Bourdieu es formulieren würde, mein eigenes Kapital zu steigern. In der Auseinandersetzung mit der Ausbildung zum Mediator erkannte ich jedoch, dass Bildung auch bedeutet, sich selbst zu verändern. Nicht nur auf kognitiver Ebene, sondern in der Begegnung mit eigenen Mustern, Haltungen und Widersprüchen. Die Ausbildung wirkte wie eine dialektische Auflösung meines bisherigen Lernverständnisses. Bildung erschien mir nun nicht mehr als rationaler Kosten-Nutzen-Prozess, sondern als prozesshafter Weg der Selbstwerdung, auf dem sich Wahrnehmung und Haltung grundlegend transformieren.

Ein weiterer intensiver Moment der Verunsicherung erlebte ich zwischen Bachelor- und Masterstudium während einer Weltreise. Es war eine Situation, die mich aus vertrauten Bahnen warf und dazu brachte, grundlegende Fragen neu zu stellen. Diese Zeit markierte keinen Bruch, sondern eine Reihe noch stummer Übergänge, die ich erst später verbalisieren konnte. Was zuvor als persönliche Entwicklung erschien, begann sich auf in einem vielschichtigen Geflecht sozialer, kultureller und ökologischer Erfahrungsräume aufzulösen. Bildung zeigte sich mir nicht länger als innerer, zielgerichteter Prozess, sondern als etwas, das im Zusammenspiel mit der Welt entsteht. Die Reise, inspiriert von der Idee romantischer Bildungsreise, war zunächst der Wunsch, mehr über die Welt zu lernen. Je länger ich unterwegs war, desto deutlicher trat zutage, wie tief menschliches Leben in soziale, kulturelle und ökologische Zusammenhänge eingelassen ist. In Gesprächen mit Aktivist:innen, die sich gegen Ausbeutung und Umweltzerstörung stellten, ebenso wie in Begegnungen mit Menschen, die unter den Folgen dieser Krisen litten, verdichtete sich ein Verständnis von Lernen, das weniger mit dem Erwerb von Wissen zu tun hatte als mit der Fähigkeit, in Beziehung zu anderen zu treten, zu den Umständen, die deren Lebensrealitäten prägen, und zur eigenen Rolle darin.

Diese Form des Lernens folgte keiner klaren Abfolge. Sie bewegte sich in Rückkopplungen, tastend, manchmal widersprüchlich. Sie war getragen von einem Gefühl echter Verbundenheit, die entstand, wenn Begegnung möglich wurde und etwas zwischen mir und der Welt in Schwingung geriet. Mir wurde bewusst, wie sehr alles, was ich tat, dachte und fühlte, eingebunden war in ein größeres Wechselspiel, nicht als esoterisches Gefühl, sondern als konkrete Erfahrung von Verbindung, Verwobenheit und dem Wissen, Teil eines lebendigen Zusammenhangs zu sein. Was sich während dieser Reise veränderte, war nicht allein mein Bild von der Welt, sondern die Weise, wie ich mich auf sie bezog. Bildung bedeutete nun nicht mehr, sich selbst zu formen, sondern sich zu öffnen für Entwicklungsprozesse, die in Beziehungen geschehen. Diese Erfahrung von Bildung als Beziehung und Resonanz hinterließ Spuren, die über die Reise hinaus

wirkten. Zurück im akademischen Kontext suchte ich nach einem Ort, an dem sich diese offene, auf Beziehung und Zusammenhänge gerichtete Sichtweise mit theoretischer Tiefe und gesellschaftlicher Relevanz verbinden ließ. Ich fand diesen Ort zunächst im Masterstudium der Wirtschaftspädagogik, einer Wahl, die weniger aus einer klaren Berufsvorstellung heraus getroffen wurde, sondern vielmehr aus pragmatischer Anschlussfähigkeit an mein vorangegangenes Studium. Vielleicht auch aus einem noch vorsichtigen Unbehagen gegenüber der bestehenden Wirtschaftsordnung. Ein erstes tastendes Gefühl, dass das kapitalistische System in seiner Logik brüchig ist. Und dass ich besser verstehen muss, wie ökonomisches Denken wirkt, welche Ideen darin Raum finden, welche ausgegrenzt werden. Was Systeme stabil macht, woran sie zerbrechen. Und wie sich das alles auf Bildung und gesellschaftliche Entwicklung auswirkt. Die Suche nach einer Antwort auf das zunächst nur vage gespürte Unbehagen und die damit verbundenen Fragen fand im Studium eine partielle Erfüllung. Nicht in der Struktur, nicht in der Modularisierung, nicht im Takt der Prüfungsordnungen, die Wissensaneignung in verwaltbare Stunden zerlegen. Aber in einzelnen Momenten, in offenen Seminaren, in Texten, in Gesprächen, die Spielraum ließen und in der Freiheit, die ich mir nahm, Inhalte selbst zu wählen, Schwerpunkte zu setzen, Fragen zu verfolgen. Ich begann, gezielter nach Orten der Irritation, Andersartigkeit und Herausforderung zu suchen. So wurde ich Mitglied im Netzwerk für Demokratie und Courage und setzte mich als Teamer bei schulischen Projekttagen aktiv für Demokratieförderung und gegen menschenverachtendes Denken ein. Gleichzeitig arbeitete ich an meinen ersten Fällen als Mediator und systemischer Berater und machte Erfahrungen, die mir halfen, meine Perspektive zu weiten und die Wechselwirkungen zwischen individuellem Erleben und den sozialen Kontexten, in die es eingebettet ist, bewusster wahrzunehmen.

So entstand ein feineres Gespür für das Zusammenspiel zwischen persönlicher Nähe und gesellschaftlicher Distanz, zwischen gelebtem Alltag und struktureller Ordnung und für die Möglichkeiten, genau dort anzusetzen, wo beides aufeinandertrifft. Es war auch die Art, wie Lehre manchmal weniger in Antworten bestand als in Rückfragen, Umwegen, stillen Aufforderungen zur Selbstverantwortung. Eine Haltung, die mir nicht alles abnahm, sondern mir zumutete, meinen eigenen Standpunkt zu entwickeln. Gerade dort, wo ich mir Orientierung wünschte, blieb Raum. Und gerade deshalb begann ich, ihn zu füllen. Folgerichtig, wenn auch nie strategisch geplant, wurde ich wissenschaftlicher Mitarbeiter. Es war kein bewusster Karriereschritt, den ich eingefordert hatte, sondern vielmehr eine Bewegung, die sich aus der Situation ergab. Die ersten Projekte kamen eher zu mir, als ich zu ihnen. Und doch fühlte es sich stimmig an. Im Kontext der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung sowie in einem Modellversuch im Bundesprogramm *Demokratie leben!* fand ich zum ersten Mal einen Raum, in dem ich Themen nicht nur studieren, sondern aktiv gestalten konnte. Es war ein Übergang vom Nachdenken zum Mitgestalten, von der Theorie zur forschenden Praxis. Ich konnte weiterlernen, mich vertiefen, mich irritieren lassen und beginnen, selbst Fragen zu stellen.

Diese Auseinandersetzung spiegelt sich nicht nur in meinem persönlichen Werdegang, sondern bildet auch den Ausgangspunkt meiner wissenschaftlichen Arbeit. Die vorliegende Dissertation nimmt diese Suchbewegung auf und entwickelt daraus eine disziplinäre Perspektive:

eine reflexive, kritische und transformative Wirtschaftspädagogik. Die Idee einer transformativen Wirtschaftspädagogik, einer Bildungspraxis, die nicht auf Anpassung zielt, sondern auf das Möglichmachen von Veränderung, entwickelt sich dabei in wiederkehrenden Schleifen. Sie entsteht entlang meiner Veröffentlichungen, getragen von einem Wechsel zwischen Erprobung, Befragung und Weiterentwicklung. Diesen Prozess systematisiere ich im Rahmen des vorliegenden Kumulus. Der sprachliche Duktus der Arbeit versucht sich an einem Wechselspiel aus essayistischer Reflexion und wissenschaftlicher Argumentation. Damit folge ich einer Haltung, die sich an dem orientiert, was Gregory Bateson (1985/2017, S. 131) als *"lockeres und strenges Denken"* beschreibt. Diese Form des Denkens verbindet Offenheit mit Präzision, ohne sie gegeneinander auszuspielen. Schon der autobiografisch motivierte Einstieg greift diesen Zugang auf, der das Persönliche nicht vom Wissenschaftlichen trennt, sondern als erkenntnisleitend begreift.¹

¹ Die reflexive Einbindung der forschenden Person wird in der qualitativen Sozialforschung als erkenntnisleitende Ressource verstanden, etwa wenn lebensgeschichtliche Prägungen, soziale Positionierungen und affektive Resonanzen Themenwahl und Analyseprozesse beeinflussen (Breuer et al. (2019, S. 91). Auch autoethnografische Ansätze betonen, dass Identitätsmerkmale wie Geschlecht, Klasse, Alter oder Religion das Forschen mitstrukturieren und traditionelle wissenschaftliche Konventionen hinterfragt werden müssen. Indem Autoethnographie eine „wider lens on the world“ eröffnet, macht sie andere Formen des Wissens sichtbar und legitimiert persönliche Erfahrung als Zugang zu gesellschaftlicher Analyse (Ellis et al. (2011, S. 275).

2. Wirtschaftspädagogik in einer „schlechten“ Welt²

Die vorliegende Dissertation ist in einem wissenschaftlichen wie gesellschaftlichen Spannungsfeld entstanden. Ihre Relevanz speist sich nicht allein aus einer fachlichen Lücke, sondern aus der Erfahrung, dass gegenwärtige Formen ökonomischer Bildung oft nicht ausreichen, um auf die Krisen unserer Zeit zu antworten. Das betrifft sowohl ihre Inhalte als auch ihre erkenntnistheoretischen Grundlagen. Vor diesem Hintergrund fragt diese Arbeit, wie Wirtschaftspädagogik als transformative Wissenschaft und Praxis verstanden und gestaltet werden kann. Der Titel **„Transformative Wirtschaftspädagogik – Eine epistemologische und ökosystemische Reflexion“** verweist auf diese doppelte Bewegung. Zum einen geht es um die Ermöglichung von Bildungsprozessen, die gesellschaftliche Transformation aktiv mitgestalten können. Zum anderen richtet sich der Blick auf die epistemologischen Voraussetzungen und ökologischen Denkmuster, die in ökonomischer Bildung häufig unreflektiert wirksam sind und die in dieser Arbeit als zentrale Orte der Kritik und Umgestaltung gefasst werden.

Die Annäherung an diese Frage erfolgt weder durch Theoriemodellierung allein noch durch empirische Systematik, sondern durch eine iterative, reflexive Bewegung. Der autobiografisch motivierte Prolog mag auf den ersten Blick als hinreichende Einführung erscheinen. Doch um der berechtigten Frage nach seiner Relevanz für das größere gesellschaftliche Gefüge zu begegnen, werden die darin angedeuteten Spannungen im Folgenden systematisch eingeordnet. Die Entwicklungen, die mich geprägt haben, sind nicht bloß biografischer Natur. Sie spiegeln im Kleinen jene Herausforderungen, mit denen sich auch die Welt im Großen konfrontiert sieht: soziale Ungleichheit, Umweltzerstörung, brüchige Demokratien und die latente Gefahr eskalierender Gewalt.

Das Wort Krise ist längst zur Grundmelodie unserer Zeit geworden. Es verweist nicht nur auf einzelne Probleme, sondern deutet auf ein komplexes Muster globaler Ernüchterung (Reckwitz, 2019, S. 9). Die hoffnungsvollen Erwartungen, die das Ende des Kalten Krieges als das vermeintliche *„Ende der Geschichte“* (Fukuyama, 2022) begleiteten, erscheinen heute in einem anderen Licht. Damals schien es, als sei der historische Zielpunkt erreicht, als müssten politische und wirtschaftliche Ordnungen nicht mehr grundlegend verändert werden. Rückblickend lassen sich durchaus Entwicklungen benennen, die diese Fortschrittserzählung stützten, wie etwa Demokratisierungsbewegungen, globale Kooperationen, der Aufstieg der Wissensökonomie oder gesellschaftliche Liberalisierungstendenzen.

Diese Errungenschaften sind nicht zu leugnen, doch sie bilden nur einen Teil der Realität ab. Heute zeigt sich, dass die Fortschrittserzählung womöglich eher einer Illusion (Reckwitz, 2019) oder gar einem Mythos (Scheidler, 2015) gleicht. Hochuli et al. (2021) sprechen in diesem Zusammenhang vom *„Ende des Endes der Geschichte“*. Statt kontinuierlicher Entwicklung

² Mit dem Ausdruck 'schlechte Welt' ist keine moralische Pauschalkritik gemeint, sondern ein analytischer Verweis auf destruktive Strukturen ökonomischen Denkens, die unsere Lebensgrundlagen unterminieren. Es ist eine Welt, in der ökologische Zerstörung, soziale Spaltung und epistemische Verengung systemisch verwoben sind und in der Bildung sowohl Teil des Problems als auch Teil der Lösung sein kann.

erleben wir eine Kumulation tiefgreifender Krisen. Finanz- und Schuldenkrisen, globale Flucht- und Migrationsbewegungen, eine sich zuspitzende Demokratiekrise und die ökologische Katastrophe machen die Fragilität und Widersprüchlichkeit der bestehenden Ordnung sichtbar (Reckwitz, 2019). Eine postkolonial sensibilisierte Perspektive erweitert diesen Befund, indem sie den Blick auf jene Erfahrungen richtet, die in westlich geprägten Fortschrittsnarrativen systematisch ausgeblendet wurden. Die Geschichte der Moderne, erzählt aus europäischer Perspektive, ist für viele Menschen nicht mit Emanzipation verbunden, sondern mit Kolonialisierung, Ausbeutung, struktureller Gewalt und ökologischer Zerstörung (Scheidler, 2015). Diese Phänomene sind keine bloßen Ausnahmen, sondern stellen eine dauerhafte strukturelle Komponente unserer gesellschaftlichen Entwicklung dar. Machtverhältnisse wirken dabei nicht nur repressiv, sondern auch ideologisch eingeschrieben in Begriffe wie Wachstum, Leistung oder Fortschritt. Kritische Gesellschaftstheorien zeigen, wie tief solche Narrative in die Struktur des Sozialen eingebettet sind und wie sehr sie den Horizont des Denkbaren begrenzen. Søren Mau (2019) beschreibt die ökonomische Macht des Kapitals als indirekte, aber wirkungsvolle Kraft. Sie formt die materiellen Bedingungen des Lebens und sichert damit die Reproduktion bestehender Verhältnisse, ohne offen repressiv zu sein. In Anlehnung an Marx spricht Søren Mau (2019, S. 16) vom „*stummen Zwang der Verhältnisse*“, der nicht unmittelbar ausgeübt werden muss, sondern aus der Logik der kapitalistischen Produktionsweise selbst hervorgeht. Adorno (1966) beschreibt ähnliche Mechanismen, wenn er auf jene gesellschaftlich produzierten Strukturen verweist, die als objektiv und alternativlos erscheinen und so das Handeln der Subjekte unmerklich einschränken. Auch Marcuse (1969) analysiert diese Form indirekter Kontrolle. Er zeigt, wie moderne Industriegesellschaften nicht durch Zwang, sondern durch die Erzeugung falscher Bedürfnisse gesteuert werden. Diese Bedürfnisse entstehen nicht aus dem Subjekt selbst, sondern sind das Ergebnis ideologischer und materieller Formung mit dem Effekt, dass kritische Reflexion und Veränderung blockiert werden. Bourdieu (1992) ergänzt diese Perspektive, indem er die soziale Ordnung als Feld beschreibt, in dem Kämpfe um ökonomisches, kulturelles, soziales und körpergebundenes Kapital stattfinden. Diese Kämpfe strukturieren individuelles Handeln ebenso wie gesellschaftliche Hierarchien und stabilisieren die bestehenden Machtverhältnisse, indem sie Alternativen unsichtbar machen. Diese Analysen helfen zu verstehen, weshalb grundlegende gesellschaftliche Transformationen, trotz der zunehmenden Krisenwahrnehmung, so schwer realisierbar erscheinen.

Diese Fragilität moderner Gesellschaften entspringt nicht nur inneren Widersprüchen. Sie ist auch Ausdruck einer Krise, die aus der tiefen Verflechtung mit dem planetaren System erwächst. Mit der ökologischen Krise, insbesondere dem Artensterben und der globalen Erderwärmung, gerät die gemeinsame Lebensgrundlage zunehmend in Gefahr. Bereits 1972 wies der Club of Rome in *Die Grenzen des Wachstums* auf diese endlichen Ressourcen hin. Das Konzept der planetaren Grenzen (Rockström et al., 2009) verdeutlicht diese Belastungsgrenzen. Heute haben wir bereits sechs von neun dieser Grenzen überschritten (Richardson et al., 2023). Bill McKibben (1989) warnte früh, dass die Idee von Natur, wie sie die moderne Welt lange Zeit

voraussetzte, endgültig verschwunden sei. Der globale Kapitalismus habe den Planeten so umfassend verändert, dass keine unberührte Natur mehr existiere.

Diese neue Realität, allgemein als Anthropozän bezeichnet, verweist nicht nur auf ökologische Transformationen, sondern zeigt auch die enge Verknüpfung von sozialen und natürlichen Systemen (Crutzen & Stoermer, 2021). Das Anthropozän erfüllt dabei keineswegs den modernen Traum der Emanzipation durch die Beherrschung der Natur. Der Klimawandel, der sich im Anstieg des Meeresspiegels, Waldbränden, Hitzewellen und veränderten Niederschlagsmustern ausdrückt, zeigt vielmehr, wie das „Ende der Natur“ in die „Rückkehr der Natur“ umschlägt (Foster, 2020). Die Erde und ihre Grenzen werden zunehmend spürbar, während der Mensch die Illusion verliert, diese kontrollieren zu können. Das auf Francis Bacon zurückgehende Projekt der Naturbeherrschung kollabiert zusehend (Schäfer, 1993).

Die Verbindung von ökologischer und sozialer Krise macht deutlich, dass die bestehenden Verhältnisse nicht einfach weitergeführt werden können. In wissenschaftlichen, zivilgesellschaftlichen und bildungspolitischen Debatten verdichtet sich die Einsicht, dass grundlegende Veränderungen notwendig sind, auch wenn diese Einsicht in vielen gesellschaftlichen Feldern umkämpft bleibt. Ein Wandel, der bis in die Fundamente unserer Zivilisation reicht und nicht planvoll steuerbar ist, sondern von widersprüchlichen Dynamiken geprägt sein wird. Die Idee solcher tiefgreifender Wandlungsprozesse findet ihren theoretischen Bezugspunkt in Karl Polanyis Konzept der „*Großen Transformation*“ (1978). Polanyi beschreibt bereits historische Umbrüche, die mit neuen gesellschaftlichen Ordnungsprinzipien einhergingen. In ähnlicher Weise rückt heute weniger die Frage in den Vordergrund, ob Transformationen notwendig sind, sondern vielmehr, wie diese verlaufen und welche gesellschaftlichen Richtungen sie einschlagen (Schneidewind, 2018; WBGU, 2011).

Damit stellt sich auch die Frage nach den Paradigmen, die solche Veränderungen prägen. Thomas Kuhns (2020) Theorie wissenschaftlicher Revolutionen zeigt, dass Wandel nicht schrittweise erfolgt, sondern durch Brüche, die bestehende Deutungsmuster ablösen. Ähnlich verhält es sich mit gesellschaftlichen Veränderungen. Sie sind keine bloße Anpassung an Krisen, sondern fundamentale Brüche, die Denken und Handeln neu ausrichten. In diesem Sinne könnte die gegenwärtige Krise als Katalysator für ein neues gesellschaftliches Paradigma wirken. Ein solches Umdenken betrifft nicht nur Institutionen, sondern auch die kollektive Wahrnehmung. Ludwik Flecks (2011) Konzept der Denkkollektive verweist darauf, dass Veränderungen nur dann tragfähig sind, wenn neue Verständnisse nicht nur individuell, sondern gemeinschaftlich entstehen. Es braucht Denkbewegungen, die sich vom Gewohnten lösen, ohne in Beliebigkeit zu verfallen. Auch Erich Fromm (2005) argumentiert, dass ein gesellschaftlicher Wandel nicht allein durch strukturelle Reformen gelingen kann. In „*Haben oder Sein*“ plädiert er für eine neue seelische Grundlage, eine Haltung der Verbundenheit mit anderen Menschen, mit der Natur und den Dingen. Eine solche innere Transformation könnte die Voraussetzung dafür sein, dass tiefere gesellschaftliche Veränderungen überhaupt denk- und lebbar werden. Im Zusammenspiel dieser Perspektiven deutet sich an, was mit einer sozial-ökologischen Transformation gemeint ist. Ein Wandel, der nicht nur einzelne Symptome bearbeitet, sondern

auf eine umfassende Neuausrichtung gesellschaftlicher Verhältnisse jenseits kapitalistischer Ordnung zielt (Brie, 2014; Dörre et al., 2019; Lingenfelder, 2025; Schneidewind, 2018).

Der Horizont dieser Arbeit ist klar: Wir leben in einer Welt, die von Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnissen geprägt ist und von der fortschreitenden Zerstörung ihrer eigenen Grundlagen. Die gegenwärtigen gesellschaftlichen und ökologischen Krisen sind tief in der kapitalistischen Vergesellschaftung verwurzelt. Dieses spezifische Verhältnis zur Natur und zur Gesellschaft durchdringt Politik, Ideologie, Recht, Staat und Kultur ebenso wie alltägliche Praktiken und Prozesse der Subjektivierung (Buckel, 2014, S. 32).

Diese Krise ist nicht nur eine ökologische und soziale, sondern auch eine Bildungsfrage. Denn in Bildungsprozessen zeigt sich, ob wir bestehende Ordnungen reproduzieren oder alternative Weltbeziehungen erproben können. In diesem Kontext zu handeln, zu forschen und zu lehren bedeutet, sich mit grundlegenden Fragen der Gestaltung unserer Welt auseinanderzusetzen. Bildung ist in diesem Zusammenhang nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung, sondern ein offener, konflikthafter und niemals neutraler Möglichkeitsraum. In ihm geraten bestehende Selbst- und Weltverhältnisse in Bewegung. Ob dieser Raum zur Reproduktion bestehender Ordnungen beiträgt oder deren Transformation eröffnet, entscheidet sich nicht allein über Inhalte oder Intentionen, sondern über die Qualität der Beziehungen, die Dauer der Auseinandersetzungen und die strukturellen Bedingungen, unter denen gelehrt und gelernt wird. Transformation geschieht dort, wo Lernprozesse zu tiefgreifenden Irritationen und zu einer Konfrontation mit dem Eigenen und dem Anderen, mit Widersprüchen, Krisenerfahrungen und nicht auflösbaren Differenzen führen. Bildung ist dann kein linearer Akkumulationsprozess. Sie ist ein komplexes Geschehen, in dem sich Wahrnehmungen verschieben, Handlungsmöglichkeiten erweitern und neue Formen der Weltbeziehung entstehen. Aus systemischer Perspektive ist dieser Möglichkeitsraum nicht statisch gedacht, sondern als relationales Gefüge, das sich in der Zeit und in Wechselwirkungen entfalten. Was als Entwicklung sichtbar wird, entsteht in den Beziehungen zwischen Menschen, Dingen und Bedeutungen und in Prozessen, die sowohl von Nähe als auch von Distanz, von Konflikt wie von Resonanz geprägt sind.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die zentrale Frage dieser Arbeit: **Wie lässt sich Wirtschaftspädagogik als transformative Wissenschaft und Praxis, im Sinne einer epistemologischen und ökosystemischen Reflexion, denken und gestalten?** Ziel des Rahmentextes ist es, entlang dieser Leitfrage einen konzeptionellen Zusammenhang zwischen den einzelnen Publikationen herzustellen, theoretische Grundlinien sichtbar zu machen und Beiträge zu einer transformativen wirtschaftspädagogischen Denk- und Forschungspraxis auszuloten. Lempert (2008) hat diese Frage bereits ähnlich formuliert: „*Was sollten wir stattdessen tun?*“

Diese Arbeit entfaltet den Versuch, die Konturen einer transformativen Wirtschaftspädagogik zu entwickeln. Sie ist dabei kein abgeschlossenes Modell, sondern eine tastende Bewegung, entstanden entlang konkreter Projekte, theoretischer Reflexionen und publizierter Beiträge vorläufig, widerspruchsoffen, fragmentarisch. Ausgangspunkt ist die Einsicht, dass die gesellschaftlichen, ökologischen und erkenntnistheoretischen Herausforderungen unserer Zeit nicht durch politische oder technokratische Lösungen allein zu beantworten sind. Vielmehr betreffen

sie unser Denken, unser Handeln und unser Lehren und stellen damit auch die Wirtschaftspädagogik als Disziplin grundsätzlich infrage. Der Rahmentext strukturiert diese Bewegung und stellt die entstandenen Beiträge in ihren Zusammenhang. Die vorliegenden Überlegungen folgen keiner Theorieanwendung, keiner Methode im engeren Sinne. Vielmehr entsteht ihre Ordnung aus der Bewegung des Denkens selbst. Diese Bewegung lässt sich nachträglich als dreifacher Erkenntnisweg beschreiben (siehe Abbildung 1).

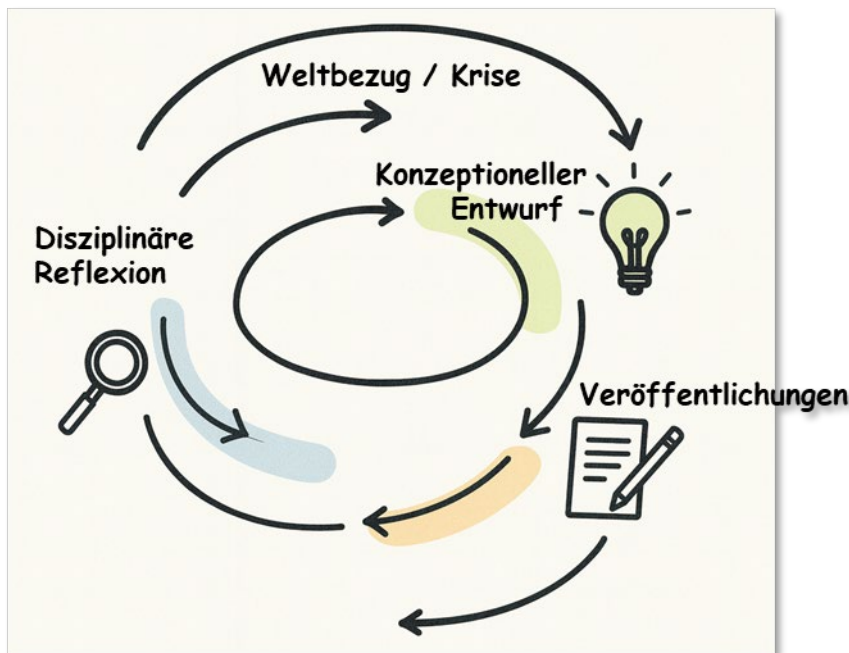


Abbildung 1: Erkenntnis als iterative Bewegung (KI-generiert mithilfe von ChatGPT)

Die drei Schritte lassen sich als hermeneutischen Zirkel verstehen, der in der Wechselwirkung von Teil und Ganzem besteht (Dilthey, zitiert nach Koerrenz, 2023, S. 141). Sie verweisen auf ein wechselseitiges Verhältnis zwischen konkreter Praxis, theoretischer Reflexion und systematisierender Rückschau. So entsteht ein Prozess, in dem das Ganze nur aus dem Einzelnen, das Einzelne nur aus dem Ganzen erschlossen werden kann. Ausgehend vom Weltbezug und der disziplinären Selbstverortung entwickelt sich eine spiralförmige Bewegung zwischen Analyse, Beiträgen und Konzeption. Sie beginnt mit einer kritischen Reflexion der Wirtschaftspädagogik, als disziplinäres Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen ökonomischer Rationalität und pädagogischer Orientierung. Sie setzt sich fort in der Auseinandersetzung mit eigenen Publikationen, die nicht nur Forschungsprodukte, sondern Ausdruck einer pädagogisch-wissenschaftlichen Haltung sind. Und sie mündet in die Skizze einer transformativen Wirtschaftspädagogik, die sich nicht als Modell versteht, sondern als offenes, streitbares und anschlussfähiges Angebot.

Diese Bewegung zwischen Analyse, Praxis und Entwurf entfaltet sich in den folgenden Kapiteln in je eigener Weise. Kapitel 3 diskutiert die disziplinären Grundlagen der Wirtschaftspädagogik und fragt nach ihren Spannungsverhältnissen, wissenschaftstheoretischen Verortungen und möglichen Öffnungen für eine transformative Perspektive. Kapitel 4 greift diese Bewegung auf, indem es Konzepte transformativer Bildung und Wissenschaft theoretisch vertieft und auf

ihre Anschlussfähigkeit an wirtschaftspädagogisches Denken hin befragt. Kapitel 5 versammelt die im Rahmen der Dissertation entstandenen wissenschaftlichen Beiträge. In ihrer Unterschiedlichkeit zeigen sie exemplarisch, wie sich Theorie, Praxis und Haltung in konkreten Projekten verschränken. Kapitel 6 bildet den vorläufigen Knotenpunkt dieser Suchbewegung. Hier wird das bisher Gedachte in eine konzeptionelle Skizze transformativer Wirtschaftspädagogik überführt. Ein abschließender Ausblick öffnet den Raum für Fragen, die offenbleiben müssen und vielleicht gerade deshalb weiterführen.

3. Kritische Reflexion der Wirtschaftspädagogik

Wenn Bildung als zentraler Ort gesellschaftlicher Transformation verstanden wird, stellt sich unweigerlich die Frage nach der Rolle jener Disziplinen, die Bildung theoretisch rahmen, forschend bearbeiten und praktisch gestalten. Für die vorliegende Untersuchung ist daher eine Auseinandersetzung mit der Wirtschaftspädagogik als Disziplin unverzichtbar, nicht nur, um deren historische Entwicklung und innere Spannungsfelder zu verstehen, sondern auch, um die Voraussetzungen und Möglichkeitsräume für eine transformative Erweiterung auszuloten. Ihre disziplinäre Verfasstheit ist von Beginn an durch Widersprüche, Grenzgänge und Kontroversen geprägt, zwischen ökonomischer Fachlogik und bildungstheoretischer Reflexion, zwischen Anpassung an gesellschaftliche Erwartungen und emanzipatorischem Gestaltungsanspruch. Wer nach einer transformativen Wirtschaftspädagogik fragt, muss also zunächst klären, welche disziplinären Entwicklungen, Selbstverständnisse und erkenntnistheoretischen Grundlagen dieses Feld prägen und welche Leerstellen oder Spannungsverhältnisse sich daraus ergeben. Kapitel 3 unternimmt eine disziplinäre Standortbestimmung der Wirtschaftspädagogik. Es skizziert zentrale Entwicklungslinien, Spannungsfelder und Selbstverständnisse (3.1), analysiert das Verhältnis der Disziplin zu wirtschaftlichen Ordnungen und ihrer eigenen Rolle zwischen Anpassung und Kritik (3.2) und reflektiert schließlich ihre erkenntnistheoretischen Grundlagen und Paradigmen (3.3). Das Kapitel versteht sich dabei nicht als abschließende Bestandsaufnahme, sondern als Teil einer tastenden Bewegung, hin zu einem Verständnis dessen, was Wirtschaftspädagogik sein kann, wenn sie sich als transformative Wissenschaft und Praxis begreift.

3.1 Geschichte der Wirtschaftspädagogik: Selbstverständnis und Spannungsfelder

Die Wirtschaftspädagogik³ hat ihren Ursprung in der Gründung von Handelshochschulen an der Schwelle vom 19. zum 20. Jahrhundert. Anfangs konzentrierte sie sich auf die Vermittlung kaufmännischen Wissens und war dabei eng gekoppelt an die Wirtschaftswissenschaften. Die ersten Professuren (1923 in Leipzig, 1930 in Berlin) markierten den Übergang zur akademischen Disziplinbildung, vorangetrieben durch den wachsenden Bedarf an qualifiziertem Personal in zunehmend bürokratisierten und quantifizierten Unternehmensstrukturen. Zugleich spiegelte sich darin das staatliche Interesse an Transparenz in Steuer- und Kreditvergabesystemen wider. Lehrende übernahmen oft ein didaktisches Analogiedenken, das den Lehrer-Schüler-Beziehungen in Handelshochschulen folgte. Ab den 1930er Jahren setzte eine Reflexion über das Verhältnis zur Allgemeinen Pädagogik ein (Achtenhagen & Beck, 2024; Buschfeld et al., 2024; Sloane et al., 2004). Während eine gewisse Verselbständigung angestrebt wurde, setzte sich mit Zabeck (1965, S. 824) die Sichtweise durch, Wirtschaftspädagogik als Teil der Allgemeinen Pädagogik zu verstehen.

³ Für einige Vertreter:innen der Disziplin wäre es präziser, von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft zu sprechen. Der Begriff selbst resultiert jedoch aus einem pragmatischen Kompromiss, der auf die Ausbildung von Gewerbe- und Handelslehrkräften zurückgeht. Aus wissenschaftstheoretischer Sicht wird die Bezeichnung der Disziplin jedoch kontrovers diskutiert (siehe z. B. Rebmann et al., 2011, S. 100; Sloane, 2001, S. 33 oder Reinisch 2009)

Ein prägender Abschnitt folgte in den 1970er Jahren mit den Paradigmenkonflikten. Die Auseinandersetzungen, prominent zwischen Zabeck und Blankertz, drehten sich um das Wissenschaftsverständnis der Disziplin. Es entstand ein „*methodologisches Schisma*“ (Achtenhagen & Beck, 2024, S. 29), das zur Herausbildung unterschiedlicher Lager führte: eine gesellschaftspolitisch engagierte, emanzipatorische Richtung, eine pragmatisch-gestaltungsorientierte Strömung sowie eine kritisch-rationale Ausrichtung, die sich an nomologischen Prinzipien orientierte. Trotz dieser Konflikte wurden 1974 wichtige institutionelle Schritte zur Etablierung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) unternommen. Blankertz, Claessens und Edding legten bereits 1966 den Grundstein für ein zentrales Forschungsinstitut, das 1970 als Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung gegründet wurde. Auch die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates und das Berufsbildungsgesetz von 1969 trugen dazu bei, die disziplinäre Sichtbarkeit zu erhöhen (Achtenhagen & Beck, 2024; Buschfeld et al., 2024).

Seither lässt sich eine Konzentration auf die Berufsbildung beobachten. Die DGfE-Sektion versteht sich laut ihrer Selbstdarstellung (2014) primär als Gruppe der auf dem Gebiet der Berufsbildung Forschenden. Traditionell scheint es also, als gehe die Berufs- und Wirtschaftspädagogik von der Leitidee der Beruflichkeit aus und setze den Beruf als zentralen Gegenstand ihrer wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Diese Einschränkung des Gegenstandsbereichs erscheint für die Wirtschaftspädagogik vor dem Hintergrund aktueller Forschungsprofile von Wirtschaftspädagog:innen recht sonderbar. So skizziert Sloane (2001) etwa eine Verbindung zur Sozialpädagogik bzw. -ökonomie. Rebmann et al. (2011, S. 100) betonen, dass „*Wirtschaftspädagogik [...] durchaus auch die Konsumentenerziehung, die hauswirtschaftliche Erziehung und die Erziehung zum wirtschaftspolitisch mündigen Staatsbürger im Sinne einer ökonomischen Allgemeinbildung einschließen [kann].*“ und Tafner (2015, S. 600) sieht in seiner reflexiven Wirtschaftspädagogik eine Theorie der sozialökonomischen Bildung und nicht nur eine Theorie der Berufserziehung. Das Basiscurriculum der Sektion (2014) verweist zudem auf eine breitere Ausrichtung, indem es das Studium als polyvalent konzipiert und für Tätigkeiten in Bildungsverwaltung, Bildungsmanagement, Bildungspolitik sowie in der Wissenschaft qualifiziert. Es kann also grundsätzlich infrage gestellt werden, ob der traditionell gewachsene Bezugspunkt des Berufs noch haltbar ist (Buschfeld et al., 2024, S. 78). Für Achtenhagen und Beck (2024, S. 27) löst sich dieser scheinbare Widerspruch auf, wenn zwischen dem Studienfach Wirtschaftspädagogik und der wissenschaftlichen Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik differenziert würde. Ironischerweise weisen sie selbst darauf hin, dass wesentliche Anstöße zur Entstehung der akademischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Gründung von Handelshochschulen zu verorten sind, was wiederum die enge Verwobenheit von Studienfach und wissenschaftlicher Disziplin verdeutlicht.

Offensichtlich zeigt sich, dass die Wirtschaftspädagogik mehrere Entwicklungs- und Traditionslinien vereint, aushält und auch weiterhin aushalten kann, selbst wenn sich darin immer wieder die Frage nach der Eigenständigkeit wirtschaftspädagogischer Forschung stellt. Jüngere Entwicklungen zeigen, dass sich die Disziplin zunehmend ausdifferenziert und neue

Bezugspunkte erschließt, etwa zur Hochschuldidaktik (Casper, 2021), zur sozioökonomischen Bildung (Fischer & Hantke, 2019; Tafner, 2018), zur finanziellen Bildung (Aprea & Suna, 2024) oder zur Entrepreneurship Education (Weber et al., 2014).

Was wäre also ein geeigneter Bezugspunkt für die Wirtschaftspädagogik? Huisinga und Lisop (1999, S. 102) schlagen vor, den Wirtschaftsbezug als zentrale Konstante zu fokussieren, da er Berufs-, Arbeits- und Betriebsaspekte integriert und angesichts von Deregulierung und Entberuflichung eine stabile Grundlage für Theorie und Praxis bieten könne. Buchmann (2024, S. 205) hingegen argumentiert, dass die Wirtschaftspädagogik ihren verbindenden Bezugspunkt in der Bildungsfrage finden könne. Diese ermögliche es, Forschungsnetzwerke zu knüpfen, berufsbildungsrelevante Fragestellungen sichtbar zu machen und diese gemeinsam mit anderen Disziplinen zu bearbeiten, was einer intersektoralen Perspektive entspricht.

Abbildung 2 verdichtet die in diesem Kapitel entwickelten Überlegungen zur disziplinären Verortung der Wirtschaftspädagogik in ein konzeptionelles Modell. Im Zentrum steht die Wirtschaftspädagogik als reflexiver Möglichkeitsraum, der sich in einem Spannungsdreieck zwischen Subjekt, (Berufs-)Bildung und Ökonomie⁴ bewegt.

Diese drei Pole markieren zugleich unterschiedliche Anrufungen, mit denen sich die Disziplin konfrontiert sieht: pädagogische Gestaltungsansprüche, subjektive

Entwicklungsprozesse und ökonomische Systemlogiken. Dabei soll der Stellenwert beruflicher Bildung keineswegs negiert werden. Der Beruf bleibt ein bedeutsamer Bezugspunkt, auch als strukturierendes Element moderner Gesellschaften. Doch die wirtschaftspädagogische Praxis zeigt heute bereits vielfältige Kontexte und Themen, die sich nicht auf die berufliche Bildung verengen lassen. Im Anschluss an Huisinga und Lisop (1999, S. 102) und Rebmann et al. (2011) versteht diese Arbeit Wirtschaftspädagogik in einem erweiterten Sinn. Dieses schließt berufliche Bildung ein, geht aber über sie hinaus. Es fragt nach der Bedeutung ökonomischen Denkens in Alltag, Politik und Gesellschaft und eröffnet so neue Horizonte für eine reflexive und transformative Wirtschaftspädagogik. Dieses Dreieck schwebt nicht in einem neutralen Raum,

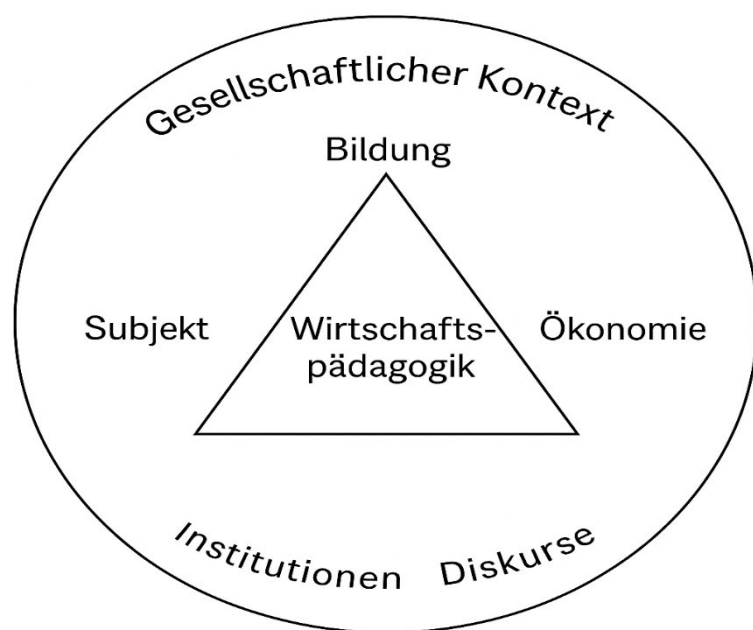


Abbildung 2: Disziplinäre Verortung der Wirtschaftspädagogik
Quelle: eigene Darstellung

⁴ Ich verwende im Folgenden die Begriffe „Ökonomie“ und „Wirtschaft“ weitgehend synonym, auch wenn sich im wissenschaftlichen Diskurs differenzierte Verwendungen finden. In dieser Arbeit steht „Ökonomie“ nicht nur für die Wissenschaft oder Theorie des Wirtschaftens, sondern bezeichnet auch die gesellschaftlich wirksamen ökonomischen Denkformen, Logiken und Ordnungen, wie sie sich in Bildungsprozessen widerspiegeln und strukturierend auswirken.

sondern wird von einem äußeren Ring gesellschaftlicher Bedingungen gerahmt. Das verweist auf die grundlegende Kontextgebundenheit wirtschaftspädagogischer Praxis und Theoriebildung. Machtverhältnisse, institutionelle Ordnungen, hegemoniale Diskurse und soziale Krisen strukturieren die Beziehungen zwischen den drei Polen und prägen die konkreten Handlungsmöglichkeiten in Forschung, Lehre und Praxis. Diese disziplinäre Zwischenbilanz zeigt bereits, dass Wirtschaftspädagogik nicht nur ein Vermittlungsfeld ist, sondern selbst Teil jener gesellschaftlichen Dynamiken, die sie zu analysieren beansprucht.

Doch was folgt daraus für das Selbstverständnis der Disziplin? Wie lässt sich das Verhältnis von Ökonomie, Bildung und Subjekt im Licht gesellschaftlicher Machtverhältnisse neu bestimmen? Und welche Konfliktlinien verlaufen durch die wirtschaftspädagogische Praxis, wenn sie sich als reflexiver Möglichkeitsraum behaupten will? Das folgende Kapitel vertieft diese Ambivalenz, indem es Wirtschaftspädagogik als disziplinäres Projekt im Spannungsfeld von Anpassung und Transformation analysiert und fragt, welche historischen wie gegenwärtigen Programmatiken die disziplinäre Ausrichtung geprägt und begrenzt haben.

3.2 Zwischen Integration und Subversion: Wirtschaftspädagogik im Spannungsfeld von Anpassung und Transformation

„Irgendwas ist grundfalsch an der Art und Weise, wie wir heutzutage leben. Seit dreißig Jahren verherrlichen wir eigennütziges Gewinnstreben. Wenn unsere Gesellschaft überhaupt ein Ziel hat, dann ist es die Jagd nach dem Profit. Wir wissen, was die Dinge kosten, aber wir wissen nicht, was sie wert sind. Bei einem Gerichtsurteil oder einem Gesetz fragen wir nicht, ob es gut ist. Ob es gerecht und vernünftig ist. Ob es zu einer besseren Gesellschaft, zu einer besseren Welt beitragen wird. Früher waren das die entscheidenden politischen Fragen, auch wenn es keine einfachen Antworten gab. Wir müssen wieder lernen, diese Fragen zu stellen.“
(Tony Judt 2011 zit. aus Nida-Rümelin, 2015, S. 9)

Die Diagnose, dass ökonomische Logiken zunehmend in alle Lebensbereiche vordringen, ist kein neues Phänomen, bleibt jedoch von ungebrochener Aktualität. Wie bereits in Kapitel 2 angedeutet, wirken Prozesse der Ökonomisierung, Finanzialisierung und Vermarktlichung nicht nur auf institutioneller Ebene, sondern auch auf subjektive Selbstverhältnisse. Bildung, Gesundheit und soziale Beziehungen unterliegen zunehmend Effizienz- und Wettbewerbskriterien. Auch Subjektivität wird dabei marktförmig gerahmt, z. B. in der Vorstellung, die eigene Arbeitskraft als Humankapital zu betrachten und kontinuierlich zu optimieren. Diese Entwicklungen stehen in engem Zusammenhang mit einer ökonomischen Leitlogik, wie sie insbesondere von der neoklassischen Wirtschaftstheorie geprägt ist. Markteffizienz und rationales Kalkül gelten darin als universelle Prinzipien, trotz vielfältiger methodologischer Kritik (Javdani & Chang, 2023; Kapeller et al., 2022). Alternative wirtschaftswissenschaftliche Perspektiven, wie sozialökonomische, feministische oder postwachstumsorientierten Ansätzen, bleiben in Forschung und Lehre marginalisiert (Schweitzer-Krah & Engartner, 2019). In der ökonomischen Bildung schlägt sich dies häufig in einem funktionalen Bildungsverständnis nieder, das auf Anpassung an bestehende Verhältnisse und dominanten Hegemonien zielt, anstatt diese

selbst zum Gegenstand kritischer Reflexion zu machen. Sie trägt so zur Stabilisierung eines wirtschaftlichen Denkens bei, das den Kapitalismus⁵ als alternativlos betrachtet und soziale sowie ökologische Krisen nicht als systemische Probleme, sondern als externe Störungen begreift (Hedtke, 2019). Kritische Reflexionsräume über Wirtschaft und Gesellschaft geraten so aus dem Blick. Statt als gestaltbares System erscheint der Kapitalismus zunehmend als naturwüchsige Ordnung. Diese Wahrnehmung beschränkt sich nicht nur auf die ökonomische Imagination, sondern auch auf die didaktischen Optionen ökonomischer Bildung. Kutscha (2023, S. 100) konstatiert vor diesem Hintergrund, dass spätestens mit dem Zusammenbruch der Finanzmärkte 2008 das Vertrauen in die Wirtschaftswissenschaften als legitime Fundierungsinstanz wirtschaftsdidaktischer Konzepte brüchig geworden sei. Diese Einschätzung wirft auch Fragen an die Wirtschaftspädagogik selbst auf. Wie Kapitel 3.1 gezeigt hat, war ihre Entwicklung historisch eng mit der Gründung von Handelshochschulen und der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultätszugehörigkeit vieler Standorte verbunden. Auch heute sind zahlreiche Professuren der Disziplin an wirtschafts- oder sozialwissenschaftlichen Fachbereichen angesiedelt. Diese institutionelle Nähe ist keineswegs bedeutungslos. Sie prägt Inhalte, Denkroutinen und disziplinäre Selbstverständlichkeiten mit. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis wirtschaftspädagogische Forschung und Lehre zu wirtschaftswissenschaftlichen Rationalitätsmodellen und zur kapitalistischen Wirtschaftsordnung stehen. Welche Logiken und Narrative werden dabei tradiert, welche Perspektiven ausgeblendet? Und inwiefern gelingt es der Disziplin, Wirtschaft als gestaltbaren und diskursiven gesellschaftlichen Raum zu thematisieren?

Verschiedene Vertreter:innen der Wirtschaftspädagogik setzten sich in der Vergangenheit intensiv mit wirtschaftlichen Strukturen und den Wirtschaftswissenschaften auseinander. In den 1960er und 1970er Jahren war es nicht unüblich, ökonomische Bildung nicht nur als Anpassung an wirtschaftliche Erfordernisse zu begreifen, sondern auch kritisch-reflexive Elemente zu integrieren. Bokelmann (1964) sprach sich für eine sozialetische Perspektive aus und forderte eine wirtschaftliche Bildung, die gesamtgesellschaftliche Konsequenzen berücksichtigt und nicht nur einzelwirtschaftliche Optimierung in den Blick nimmt. Kutscha (1976) betonte bereits, dass wirtschaftliche Bildung nur dann legitim sei, wenn sie nicht nur die Sachlogik wirtschaftlichen Handelns vermittelt, sondern zugleich deren Grenzen und Risiken reflektiert. Zudem prägten Herwig Blankertz und Wolfgang Lempert in dieser Zeit eine kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie. Blankertz forderte einen reflexiven Umgang mit technischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Prozessen, um Mündigkeit im Sinne von Autonomie zu fördern (Blankertz, 1964). Lempert (1971) verband emanzipatorische Bildungsziele mit einer

⁵ „Kapitalismus“ wird in dieser Arbeit als gesellschaftliches Ordnungsprinzip verstanden, das nicht nur ökonomische Prozesse strukturiert, sondern tief in soziale, politische und ökologische Verhältnisse eingreift. Im Anschluss an die Diskussionen von Dörre, Lessenich und Rosa (2009) lässt sich seine Dynamik als Kombination aus Aktivierung, Beschleunigung und Entgrenzung beschreiben. Moore (2015) versteht Kapitalismus als „Weltökologie“, die auf der systematischen Trennung von Natur und Gesellschaft beruht und Naturverhältnisse selbst zur Ressource macht. Hickel (2022) kritisiert das Wachstumsparadigma als kolonial überformtes Projekt, das auf Ungleichheit, Externalisierung und Ausbeutung basiert. Piketty und Sandel (2025) verweisen auf die zunehmende Konzentration von Eigentum und Macht als Grundstruktur gewärtiger Ungleichheit und letztlich auch und dabei zunehmend auch pädagogische Praktiken formt.

arbeitspolitisch akzentuierten Perspektive. Beide Ansätze suchten nach einer Bildungslogik, die sich nicht der herrschenden Wirtschaftsordnung unterordnet, sondern ihr reflexiv und gestalterisch begegnete. Lempert hat diesen disziplinären Doppelcharakter, also das Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Reflexion und pädagogischer Gestaltung, stets betont und als konstitutives Spannungsverhältnis der Wirtschaftspädagogik beschrieben. Dieses Spannungsverhältnis wird in Kapitel 3.3 erneut aufgegriffen und wissenschaftstheoretisch vertieft, insbesondere im Hinblick auf unterschiedliche Paradigmen und deren Verhältnis zu Praxis und Transformation.⁶

In den letzten Jahrzehnten geriet diese Tradition und der damit verbundene Diskurs jedoch zunehmend ins Abseits. Lempert (2006, S. 7) diagnostizierte eine Tendenz zur „Entwissenschaftlichung“ der Berufsbildung und stellte fest, dass kritisch-reflexive Elemente aus wirtschaftspädagogischen Ausbildungsgängen zunehmend eliminiert wurden. Kutscha (2019) argumentiert, dass sich die Disziplin in eine pragmatische Verengung begeben habe, in der eine fundierte wissenschaftliche Ausbildung von Lehrkräften der Fachrichtung Wirtschaft kaum noch vorgesehen sei. Hedtke (2019) geht noch weiter und wirft der Wirtschaftspädagogik vor, nicht nur passiv Marktlogiken zu reproduzieren, sondern aktiv zur Ökonomisierung von Bildung und Gesellschaft beizutragen. Sie fördere eine Bildungslogik, die auf Anpassung, Wettbewerbsfähigkeit und unternehmerisches Denken ausgerichtet sei. Statt alternative Wirtschaftsmodelle, wirtschaftsethische Fragen oder politische Gestaltungsräume zu thematisieren, konzentriere sich die Disziplin zunehmend auf Employability und marktförmige Selbstoptimierung. Diese Kritik betrifft auch den Gebrauch ehemals emanzipatorischer Begriffe. Konzepte wie Kritik, Autonomie oder Mündigkeit verlieren ihren oppositionellen Gehalt, wenn sie in marktförmige Bildungskonzepte integriert werden (Bröckling, 2019, S. 87). Büchter (2019, S. 13) weist darauf hin, dass in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zwar weiterhin Begriffe wie „kritisch“, „subjektorientiert“ oder „mündig“ verwendet werden, diese jedoch häufig entkernt und in eine marktkompatible Logik integriert werden. Die ursprüngliche Bedeutung dieser Konzepte bleibt dabei oft unbeachtet, während sie in neoliberalen Bildungsprogrammatiken lediglich als Schlagworte dienen (Bröckling, 2019). Heute scheint der Diskurs über die „richtige“ ökonomische Bildung nicht mehr primär innerhalb der Wirtschaftspädagogik selbst stattzufinden. Vielmehr wird er zwischen der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung (degöb) und der Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft (GSÖBW) geführt (Tafner, 2018, S. 1). Während die GSÖBW für eine pluralistische, gesellschaftlich eingebettete Wirtschaftsdidaktik plädiert, hält die degöb an einem stärker betriebs- und volkswirtschaftlich geprägten Verständnis fest. Einzelne Wirtschaftspädagog:innen beteiligen sich zwar weiterhin an diesem Diskurs, doch bleibt fraglich, ob dies über ein Nischendasein innerhalb der Disziplin hinausreicht.

⁶ Es ist bemerkenswert, dass sich gerade Persönlichkeiten wie Lempert und Bokelmann, die wesentliche Impulse für eine kritisch-emanzipatorische Wirtschaftspädagogik bzw. ökonomische Bildung setzten, sich selbst nicht vorbehaltlos in der Disziplin verortet sahen.

Diese Kritik wird von Helmut Heid (2018) zugespitzt, indem er die Vorstellung zweckfreier Bildung als ideologisches Konstrukt entlarvt. Bildung ist immer gesellschaftlich eingebunden, in ökonomische Verwertungslogiken ebenso wie in symbolische Kämpfe um kulturelle Legitimität. Wer Bildung als neutral oder zweckfrei bezeichnet, verschleiert diese Verstrickungen. Bildung wird so nicht nur zur Voraussetzung ökonomischer Teilhabe, sondern auch zum Mittel sozialer Abgrenzung. Sie trägt zur Etablierung kultureller Hegemonie bei, indem sie bestimmte Formen von Wissen als selbstverständlich setzt und andere marginalisiert oder entwertet. Daraus ergibt sich eine zentrale Herausforderung: Reproduziert die Wirtschaftspädagogik bestehende Machtverhältnisse oder trägt sie dazu bei, diese zu irritieren? Ob die Kritik im Detail berechtigt ist oder nicht, soll hier nicht abschließend geklärt werden. Festzuhalten ist jedoch, dass die wirtschaftspädagogische Forschung und Lehre in einem Spannungsfeld zwischen funktionaler Anpassung und kritischer Gestaltung steht. Genau darin liegt sowohl ihr Potenzial als auch ihre Ambivalenz.

Diese grundsätzliche Ambivalenz zwischen affirmativer Anpassung und kritischer Irritation zeigt sich nicht nur in der disziplinären Ausrichtung der Wirtschaftspädagogik, sondern auch in aktuellen bildungspolitischen Konzepten. Am Beispiel der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) soll im Folgenden gezeigt werden, wie sich das Spannungsverhältnis zwischen affirmativer Anpassung und kritischer Irritation konkret ausgestalten kann. BBNE steht paradigmatisch für den Versuch, gesellschaftliche Transformationsprozesse über Bildung zu gestalten und gerät dabei selbst in ein Spannungsfeld zwischen Reform und Systemstabilisierung. Besonders deutlich wird dies in den Modellversuchen⁷ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur BBNE, die seit der UN-Dekade (2004) auf unterschiedlichen Ebenen der beruflichen Bildung erprobt wurden. Diese Modellversuche dienen als Reallabore, in denen exemplarisch sichtbar wird, wie Nachhaltigkeitsbildung in curriculare Strukturen, betriebliche Logiken und pädagogische Praktiken eingebunden wird. Dabei setzen sie einerseits innovative Impulse, stoßen andererseits jedoch auch an institutionelle Grenzen.

Während die Idee der nachhaltigen Entwicklung zunehmend Eingang in wirtschaftliche und gesellschaftliche Gestaltungsprozesse findet, zeigt sich zugleich die Gefahr einer inhaltlichen Entleerung. Nachhaltigkeit wird dabei oft zu einer konsensfähigen Formel, die bestehende Machtverhältnisse nicht infrage stellt (Großmann & Roskamm, 2022, S. 130). So erscheint die bildungspolitische Anbindung der BBNE an die Sustainable Development Goals (SDG) zunächst konsequent, doch bei näherer Betrachtung problematisch. Die SDGs vermeiden es, grundlegende gesellschaftliche Konflikte zu benennen. Besonders SDG 8, das nachhaltige Entwicklung mit dauerhaftem Wirtschaftswachstum verbindet, zementiert bestehende

⁷ Modellversuche wurden in den 1970er Jahren als Instrument zur bildungspolitischen Innovationsförderung eingeführt. Sie zielen auf Innovationen mittlerer Reichweite (Holz, 1991), die in konkreten Praxisfeldern der Berufsbildung entwickelt, wissenschaftlich begleitet erprobt und bei Bewährung übertragen werden (Euler & Sloane, 1998). Die Förderung von Modellversuchen im Bereich der BBNE lässt sich in drei Phasen gliedern: (1) Initiierung (2004-2015), (2) Konsolidierung (2015-2021), (3) Diffusion (seit 2021, laufend).

Widersprüche (Großmann & Roskamm, 2022). In Anlehnung an Swyngedouw (2018) sprechen Großmann und Roskamm (2022, S. 130) von einem Anti-Streitraum, der dadurch entsteht, dass alles, vom Produkt bis zur Bildungseinrichtung, mit dem Etikett „nachhaltig“ versehen wird. Diese hegemoniale Konsensbildung verkommt so zu einer routinierten Geste, die bestehende Verhältnisse stabilisiert und Konflikte verhindert.

Auch die BBNE läuft Gefahr, in diese Logik eingebunden zu werden und damit ihre transformative Kraft zu verlieren. Ein zentrales Spannungsmoment ergibt sich aus der Doppelrolle beruflicher Bildung. Einerseits dient sie der Fachkräftesicherung und orientiert sich an den Bedürfnissen der Wirtschaft, andererseits soll sie nachhaltige Transformationsprozesse anstoßen (Michaelis & Berding, 2021, S. 11). Diese Ambivalenz wird zusätzlich durch eine Unschärfe hinsichtlich des zugrunde liegenden Wirtschaftsbegriffs verstärkt. Während klassische Denkschulen Wachstum und Effizienz betonen, fordern alternative Ansätze wie die Postwachstumsökonomie oder feministische Ökonomie eine grundlegende Neuausrichtung von Produktionsweisen und Eigentumsverhältnissen. Die Frage, ob BBNE lediglich nachhaltigere Praktiken innerhalb bestehender Strukturen fördert oder tatsächlich zu einem tiefgreifenden Wandel beitragen kann, bleibt jedoch offen.

Vor diesem Hintergrund haben die Modellversuche zur BBNE wichtige Beiträge geleistet. Sie zeigen, dass nachhaltigkeitsorientierte Bildung über reine Wissensvermittlung hinausgehen muss. Lernende sollen befähigt werden, reflektiert mit den Widersprüchen zwischen ökonomischen, ökologischen und sozialen Anforderungen umzugehen. Die didaktischen Leitlinien von Kuhlmeier und Vollmer (2018), Methoden wie systemische Visualisierungen (Hantke, 2020) oder ‚lebendige‘ Lernarrangements belegen den Innovationsgehalt der Modellversuche (Casper et al., 2023). Sie schaffen Räume für Reflexion, öffnen Perspektiven und verankern Nachhaltigkeit als Bestandteil beruflicher Entscheidungsprozesse. Gleichzeitig sollten auch diese Modellversuche einer vorsichtigen Kritik unterzogen werden, nicht aus Abwertung, sondern als Teil eines weiterführenden Diskurses. Im Lichte von Gernot Koneffkes (1969) Analyse, wird deutlich, dass auch sie zwischen Integration und Subversion oszillieren. Bildung, so Koneffke, trägt beide Momente in sich. In der spätkapitalistischen Gesellschaft jedoch droht sie zunehmend zum Instrument der Anpassung zu werden. Genau hier muss sich auch die BBNE verorten. Zwar eröffnet sie Reflexionsräume, bleibt jedoch häufig in einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung verhaftet, die Wachstum und Effizienz priorisiert. Auch die Vorstellung, gesellschaftlicher Wandel sei primär durch individuelle Kompetenzentwicklung erreichbar, ist kritisch zu hinterfragen. Didaktische Konzepte, die auf Reflexion und Partizipation setzen, können als Formen sanfter Integration wirken, wenn sie strukturelle Machtverhältnisse nicht explizit thematisieren. Die Betonung individueller Handlungsfähigkeit kann zur Entpolitisierung führen, indem Verantwortung auf das Subjekt verlagert wird, während grundlegende ökonomische Bedingungen unangetastet bleiben. Diese Kritik zielt nicht darauf, die Leistungen der Modellversuche zu schmälern. Vielmehr gilt es anzuerkennen, dass sie wichtige Impulse für eine kritisch-reflexive Berufsbildung gesetzt und neue didaktische Perspektiven eröffnet haben. In einzelnen Ansätzen lassen sich bereits Elemente erkennen, die als Formen affirmativer

Sabotage im Sinne einer Irritation bestehender Logiken verstanden werden können. Doch wenn BBNE tatsächlich einen Beitrag zur gesellschaftlichen Transformation leisten will, stellt sich die Frage, ob die bloße Optimierung oder „Vergrünung“ bestehender Strukturen ausreicht. Wäre es nicht vielmehr notwendig, alternative Wirtschaftsweisen nicht nur zu thematisieren, sondern als widerständige Praxis zu verankern, Formen kollektiven Handelns zu stärken und solidarische Wirtschaftsformen als reale und handlungsrelevante Alternativen in den Bildungsprozess einzubeziehen? Transformation wäre unter dieser Perspektive nicht nur ein didaktisches Ziel, sondern eine soziale Praxis. Vielleicht eröffnet sich auf diese Weise ein Ausweg aus der Spannung zwischen Integration und Subversion, hin zu einer Berufsbildung, die den emanzipatorischen Anspruch nicht nur formuliert, sondern ihn in konkreten Praxen affirmativer Sabotage lebendig werden lässt.

Die Ausführungen zur BBNE verdeutlichen exemplarisch, dass wirtschaftspädagogisches Handeln, als wissenschaftliche wie pädagogische Praxis, zwischen integrativer Anpassung und potenziell subversivem Gestaltungsanspruch schwankt. Die darin aufscheinenden Spannungen lassen sich als Symptom tieferliegender disziplinärer Ambivalenzen deuten, die über einzelne Reformkonzepte hinausweisen. Damit stellt sich die grundlegende Frage, wie sich wirtschaftspädagogisches Wissen im Spannungsfeld von Reproduktion und Transformation positioniert. In welchem Verhältnis steht die Disziplin zu ökonomischen Leitbildern, zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und zu ihrer eigenen wissenschaftlichen Praxis? Diese Ambivalenz berührt grundlegende wissenschaftstheoretische Fragen: Welche erkenntnistheoretischen und methodologischen Grundlagen prägen die Wirtschaftspädagogik? Wie definiert sie ihren wissenschaftlichen Anspruch, und in welchem Verhältnis steht sie dabei zu dominanten wirtschaftswissenschaftlichen Paradigmen?

3.3 Wirtschaftspädagogische Paradigmen im Vergleich

Nachdem die disziplinären Grundlagen der Wirtschaftspädagogik betrachtet wurden, folgt nun eine wissenschaftstheoretische Reflexion. Die in Kapitel 3.2 angesprochenen Spannungsverhältnisse zwischen affirmativer Einbindung und subversiver Irritation werden hier erkenntnistheoretisch in der Frage, wie sich wissenschaftliches Arbeiten in der Disziplin selbst verortet, vertieft. Dabei geht es um die Frage, welche erkenntnistheoretischen Interessen und normativen Leitbilder die Disziplin verfolgen, welche methodischen Zugänge sie prägen und wie diese Annahmen Forschung und Praxis beeinflussen. Wie Reinisch (2009, S. 3) betont, ist das Selbstverständnis einer Disziplin nicht nur theoretisch verankert, sondern auch durch ihre normativen Zielvorstellungen bestimmt. Während die Wissenschaftsphilosophie, Forschung als methodisch fundierte Wahrheitssuche definiert, zeigt die Wissenschaftssoziologie, dass wissenschaftliches Handeln von akademischen, politischen und gesellschaftlichen Erwartungen geprägt ist (Weingart, 2013). Die Debatte um die wissenschaftliche Ausrichtung der Wirtschaftspädagogik lässt sich im Sinne von Kuhns (2020) Konzept der Paradigmen als eine Disziplin im Stadium der „normalen Wissenschaft“ interpretieren. Die Disziplin folgt dabei keiner einheitlichen Forschungslogik, sondern ist geprägt von einer paradigmatischen Vielfalt mit teils konkurrierenden

wissenschaftlichen Programmen. Ein Beispiel für den zumindest in der Vergangenheit recht lebhaften Diskurs innerhalb der (Teil-)Disziplin ist die Beck-Zabeck-Kontroverse (2002), die bis heute von erfahrenen Wissenschaftler:innen in anderer Form punktuell weitergeführt wird (z. B. Kutscha-Beck, 2019). Für Nachwuchswissenschaftler:innen mag der offene Diskurs innerhalb der Wirtschaftspädagogik jedoch eher ein Relikt vergangener Zeiten oder eine Randscheinung sein. Im zunehmend ökonomisierten Wissenschaftsbetrieb bleibt wenig Raum für paradigmatische Debatten, was möglicherweise auch ein Grund dafür ist, dass die selbstkritische Auseinandersetzung mit der Disziplin weitgehend verschwunden zu sein scheint (Seifried & Beck, 2023, S. 359).⁸

Die Wirtschaftspädagogik ist durch eine Vielzahl wissenschaftlicher Paradigmen geprägt, die teils in Konkurrenz, teils in Ergänzung zueinander stehen. Diese Vielfalt führt nicht nur zu einer breiten Methodenlandschaft, sondern auch zu grundlegenden Differenzen darüber, welche Rolle Wissenschaft in der Gesellschaft spielen soll. Besonders deutlich wird diese Differenz in der wirtschaftspädagogischen Forschung zur Berufsbildung, wo verschiedene methodologische Ansätze mit unterschiedlichen Zielsetzungen aufeinandertreffen.

Zentral sind hierbei vier wissenschaftliche Paradigmen:

- Das geisteswissenschaftlich-hermeneutische Paradigma setzt auf Verstehen, Sinnrekonstruktion und hermeneutische Reflexion. Wissen wird als kulturell und historisch situiert betrachtet, und Wissenschaft soll Bildungsprozesse interpretativ erschließen (Sloane, 2010, S. 367).
- Das kritisch-rationale Paradigma verfolgt einen positivistischen Ansatz, der auf Messbarkeit, Standardisierung und Generalisierung abzielt. Ziel ist es, wirtschaftspädagogische Prozesse durch empirische Studien nomologisch zu erfassen (Beck, 2010, S. 373).
- Das kritisch-emanzipatorische Paradigma versteht Wissenschaft als kritische Praxis, die bestehende Herrschaftsverhältnisse analysiert und auf gesellschaftliche Transformation abzielt. Reflexion und Kritik gesellschaftlicher Strukturen stehen im Mittelpunkt (Kutscha, 2010, S. 379).
- Das gestaltungsorientierte Paradigma kombiniert theoretische und praxisbezogene Elemente. Es sieht Forschung als Entwicklungsprozess, der durch Bildungsinterventionen konkrete Lösungen für Probleme in der Berufsbildung erarbeitet (Euler & Sloane, 2014; Sloane, 2020, S. 674).

⁸ Zugleich ist die paradigmatische Grundlagendiskussion möglicherweise nicht gänzlich verschwunden, sondern wird heute eher implizit ausgetragen, etwa durch strukturelle Konkurrenz innerhalb der Disziplin, die auch Nachwuchswissenschaftler:innen bewusst wird. Dies zeigt sich in informellen Diskussionen, Anekdoten und Andeutungen, wie sie etwa rund um das Buch *Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs* von Beck und Seifried (2023) aufgekommen sind. Kritisiert wird, dass der dort geführte Diskurs eine in sich geschlossene Perspektive darstellt, die nur einen Teil der Disziplin repräsentiert. Die zentrale Frage lautet daher: Wer kommt in diesem Diskurs zu Wort und wer nicht? Welche wissenschaftlichen Positionen und Traditionen werden sichtbar gemacht, und welche bleiben ausgeblendet? Diese Grenzziehungen innerhalb der Disziplin verdeutlichen, dass paradigmatische Differenzen weiterhin existieren, nur werden sie seltener explizit thematisiert, sondern spiegeln sich eher in Fragen der Repräsentation und der Deutungshoheit innerhalb der Wirtschaftspädagogik wider.

Diese Paradigmen unterscheiden sich nicht nur in ihrer Erkenntnistheorie, sondern auch in ihrer Haltung zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis. Sloane (2006, S. 622) differenziert in diesem Zusammenhang zwischen distanzierter, intervenierender und responsiver Forschung:

- Distanzierte Forschung zeichnet sich durch eine analytische Perspektive aus, die empirische Daten erhebt und interpretiert, ohne direkt in die Praxis einzugreifen. Sie findet sich insbesondere im empirisch-analytischen Paradigma.
- Intervenierende Forschung hingegen folgt dem Prinzip der Handlungsforschung und strebt aktiv an, Praxis zu verändern. Sie ist eng mit dem kritisch-emanzipatorischen Paradigma verbunden, da sie Wissenschaft als Mittel zur Transformation begreift.
- Responsive Forschung schließlich stellt eine intermediäre Form dar, die zwischen Wissenschaft und Praxis vermittelt. Sie verbindet Evaluation mit Gestaltung und wird insbesondere im gestaltungsorientierten Paradigma angewandt.

Die Frage nach der wissenschaftlichen Verortung der Wirtschaftspädagogik ist nicht nur epistemologisch oder methodologisch relevant, sondern auch eine politisch-ethische Frage. Während einige Paradigmen, wie etwa die kritisch-rationale Forschung, Wissenschaft als neutralen Erkenntnisprozess betrachten, folgt diese Arbeit einer anderen Auffassung. Sie geht davon aus, dass Wissenschaft immer schon in gesellschaftliche Machtverhältnisse, institutionelle Rahmenbedingungen und normative Erwartungshorizonte eingebunden ist. Neutralität erscheint dabei in diesem Sinne nicht als gegebener Zustand, sondern als wissenschaftliches Ideal, das selbst historisch, kulturell und machtpolitisch gerahmt ist. So betont etwa Winther (2023, S. 47), dass wissenschaftliche Forschung einerseits methodologische Standards, wie Validität, Reliabilität und Objektivität erfordert, um belastbare Erkenntnisse über Lehr-Lern-Prozesse und Ausbildungsprogramme zu generieren. Andererseits wird Wissen nicht in einem gesellschaftlichen Vakuum produziert. Empirische Befunde können genutzt werden, um Meinungen zu formen und politische Interessen zu stützen.⁹ Gerade im Bereich beruflicher Bildung zeigt sich dies deutlich. Die Gestaltung beruflicher Bildung prägt individuelle Bildungswege und zugleich wirtschaftliche und gesellschaftliche Strukturen. Jede forschungspraktische Entscheidung, sei sie empirisch-analytisch, gestaltungsorientiert oder kritisch-emanzipatorisch, wirkt auf die Reproduktion oder Transformation bestehender Verhältnisse. Die wirtschaftspädagogische Forschung kann sich den damit verbundenen politischen Implikationen nicht entziehen. Auch wenn sie nicht zwangsläufig eine normative Position beziehen muss, ist sie dennoch gefordert, ihre Rolle in arbeits-, technik- und rationalisierungspolitischen Auseinandersetzungen kritisch zu reflektieren (Hedtke, 2019). Sie kann die sozialen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen von Arbeit entweder stabilisieren oder hinterfragen.

Das gilt ebenso, wenn wir die Wirtschaftspädagogik als ökonomische Bildung betrachten. Die Forschung zur Financial Literacy verdeutlicht, wie wissenschaftliche Konzepte und

⁹ Winther betont aus einer kritisch-rationalisten Ecke zurecht die Bedeutung empirischer Standards für Theorieentwicklung und Praxisgestaltung, blendet jedoch die normativen Vorannahmen wissenschaftlicher Forschung aus. Denn im drittmittelgetriebenen Wissenschaftsbetrieb ist bereits die Wahl der Forschungsfragen, Methoden und Kategorien normativ und auch politisch aufgeladen.

Messinstrumente von politischen Grundannahmen geprägt sind. Stieger und Jekel (2019) argumentieren, dass gängige Tests zur Finanzkompetenz oft auf einem neoliberalen Wirtschaftsverständnis beruhen, das finanzielle Bildung primär als Anpassung an bestehende Marktverhältnisse definiert. Hierbei werden wirtschaftliche Unsicherheiten individualisiert und Finanzwissen als Schlüssel zu ökonomischem Erfolg dargestellt, während strukturelle Ursachen wie Ungleichheit oder Deregulierung ausgeblendet bleiben. Ähnlich kritisieren Hütten et al. (2018), dass Programme zur finanziellen Bildung einen vermeintlich objektiven Wissenskanon vermitteln, der jedoch in Wirklichkeit tief in politische und soziale Machtstrukturen eingebettet ist. Anstatt ein kritisches Verständnis über die soziale Konstruiertheit von Finanzmärkten zu fördern, werden Bürger:innen darauf trainiert, sich als rationale Konsumentinnen und Konsumenten in einem gegebenen Wirtschaftssystem zu bewegen, anstatt dieses infrage zu stellen. Diese Beispiele verdeutlichen, dass Forschung nicht außerhalb politischer Diskurse steht, sondern durch bestimmte ideologische Rahmen geprägt ist. Die Art und Weise, wie wirtschaftliche Kompetenz definiert und gemessen wird, prägt nicht nur bildungspolitische Entscheidungen, sondern beeinflusst auch gesellschaftliche Vorstellungen von ökonomischem Handeln. Eine sich selbst reflektierende Wirtschaftspädagogik muss sich daher mit den normativen Implikationen ihrer Forschung auseinandersetzen und hinterfragen, welche Perspektiven sie stärkt oder ausblendet.

Wer sich für eine vermeintlich „objektive“, „neutrale“ oder „apolitische“ Forschungsperspektive entscheidet, erzeugt dennoch unbewusst politische Effekte. Diese zeigen sich etwa in der Bestätigung bestehender Machtverhältnisse oder in Bildungszielen, die gesellschaftliche Normen und Wertvorstellungen widerspiegeln (Lagasnerie, 2018). Wissenschaft betreiben bedeutet in diesem Sinne auch politisch zu handeln, ob bewusst oder unbewusst. Jede Forschung ist in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettet und trägt dazu bei, bestimmte Sichtweisen zu reproduzieren, zu legitimieren oder infrage zu stellen. Wirtschaftspädagog:innen sollten sich daher immer wieder fragen, wem ihre Forschung dient und welche gesellschaftlichen Wirkungen sie tatsächlich entfaltet.

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass wirtschaftspädagogische Forschung nicht neutral ist, sondern in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebunden bleibt. Jede methodische Entscheidung und jede theoretische Ausrichtung hat Folgen dafür, was sichtbar wird und was ausgeblendet bleibt. Wirtschaftspädagogik bewegt sich damit nicht nur im Spannungsfeld unterschiedlicher wissenschaftlicher Paradigmen, sondern auch im grundsätzlichen Spannungsverhältnis zwischen Reproduktion und Transformation gesellschaftlicher Strukturen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Bildung und Wissenschaft selbst zu Veränderungsprozessen beitragen können. Wenn die Disziplin den Anspruch erhebt, gesellschaftliche Entwicklungen nicht nur zu analysieren, sondern auch aktiv mitzugestalten, muss sie sich intensiver mit Konzepten transformativer Bildung sowie mit Formen kritischer und transformativer Wissensproduktion auseinandersetzen. Im folgenden Kapitel werden daher unterschiedliche Ansätze diskutiert, die Bildung und Wissenschaft als zentrale Kräfte gesellschaftlicher Transformation verstehen und damit Impulse für eine transformative Wirtschaftspädagogik liefern können.

4. Transformation in Bildung und Wissenschaft: Konzepte, Ansätze und Herausforderungen

Dieses Kapitel greift zentrale Diskussionslinien auf, die Bildung und Wissenschaft als mögliche Kräfte gesellschaftlicher Transformation betrachten. Dabei wird kein umfassender Überblick über die internationale Transformationsforschung und auch keine systematische Theorie transformativer Bildung angestrebt. Vielmehr werden grundlegende Konzepte und Perspektiven vorgestellt, die für das Verständnis einer transformativen Wirtschaftspädagogik bedeutsam sind. Ziel ist es, relevante Ansätze aus Bildungs- und Wissenschaftsforschung zusammenzuführen und für wirtschaftspädagogische Forschung und Praxis anschlussfähig zu machen. Im Mittelpunkt stehen Konzepte der transformativen Bildung, kritische Wissenschaftsansätze sowie inter- und transdisziplinäre Zugänge zu Erkenntnisprozessen.

4.1 Transformative Bildung

Der Begriff transformative Bildung hat in den letzten Jahren in unterschiedlichen Diskursfeldern an Bedeutung gewonnen. Insbesondere im bildungspolitischen Kontext gelten Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Globales Lernen (GL) als prominente Bezugspunkte transformativer Bildungsansätze. Beide Konzepte bewegen sich jedoch in einem ambivalenten Spannungsfeld zwischen emanzipatorischem Anspruch und hegemonialer Vereinnahmung. BNE und GL sind aus zivilgesellschaftlichen Initiativen hervorgegangen, wurden aber zunehmend staatlich institutionalisiert und laufen Gefahr, zu einem Instrument vorab definierter Transformationspfade zu werden. In der pädagogischen Praxis zeigt sich dies etwa in einer Verschiebung des Nachhaltigkeitsbegriffs hin zu individualisierten Konsumhaltungen, während Globalisierung als naturwüchsiger Sachzwang erscheint (Lingenfelder, 2025, S. 82).

Die Kompetenzorientierung, auf die sich BNE und GL vielfach stützen, bleibt dabei häufig begrifflich unscharf und anschlussfähig an neoliberale Steuerungslogiken. Kompetenz fungiert im Sinne Pongratz' (2019, S. 46) dann als „Plastikwort“, das seine normative Kraft gerade aus seiner Vieldeutigkeit schöpft. Diese begriffliche Unsicherheit begünstigt ein Verständnis von Bildung, das nicht mehr als Raum für kritische Reflexion, sondern eher als Anpassungsleistung an marktförmige Anforderungen gesehen wird, wie bereits im vorangegangenen Abschnitt zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung dargelegt. Darüber hinaus bleiben kritische Auseinandersetzungen mit kolonialen Kontinuitäten, struktureller Ungleichheit oder globalen Machtverhältnissen vielfach marginalisiert (Danielzik, 2013; Zinn, 2013).

Gleichzeitig lässt sich im bildungspolitischen Diskurs eine Verengung der Nachhaltigkeitsdimensionen auf ökologische Aspekte beobachten, unter gleichzeitiger Entpolitisierung gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse. Besonders deutlich wird dies im Bericht des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU, 2011), der Bildung vor allem als top-down vermittelte Weitergabe wissenschaftlicher Erkenntnisse versteht. Anstelle eines offenen, demokratischen Bildungsprozesses tritt ein funktionalistisches

Verständnis, das Bildung zur Legitimation vorab definierter Transformationspfade instrumentalisiert.

Lernende werden so weniger als Subjekte gesellschaftlicher Gestaltung, sondern vielmehr als Objekte politischer Steuerung adressiert. In dieser Konstellation droht transformative Bildung zu einem Instrument der Akzeptanzbeschaffung für vorentschiedene Ziele zu werden, während politische Handlungsspielräume zunehmend pädagogisiert und entpolitisiert erscheinen (Singer-Brodowski, 2016, S. 14). Abschließend sei angemerkt, dass Angebote der BNE häufig eher einer erzieherischen Logik als einer Bildungsidee folgen. In diesem Zusammenhang wird von Nohl (2024, S. 24) die Frage aufgeworfen, ob BNE nicht auch als politisches Erziehungskonzept verstanden werden sollte.

Diese Kritikpunkte verweisen auf zentrale Herausforderungen innerhalb einer bestimmten Lesart von BNE und GL. Trotz berechtigter Einwände wird BNE, ebenso wie GL, weiterhin eine zentrale Rolle im Kontext sozialökologischer Transformationsprozesse zugeschrieben. Beide Konzepte können als Such-, Lern- und Gestaltungsprozesse verstanden werden, die sowohl individuelle als auch kollektive Gestaltungskompetenzen stärken und demokratische Teilhabe ermöglichen sollen (de Haan, 2008). Rieckmann (2021) betont in diesem Zusammenhang, dass BNE als junges, aber entwicklungsfähiges Konzept verstanden werden sollte. Er sieht darin bedeutsame Anknüpfungspunkte an den klassischen Bildungsbegriff, insbesondere durch die Orientierung an Mündigkeit, Selbstbestimmung und kritischer Weltaneignung. BNE erschöpft sich demnach nicht in Verhaltenstraining, sondern kann als Ermöglichung transformativer Lernprozesse gelesen werden. Dennoch bleibt offen, ob BNE und GL diesen Ansprüchen gerecht werden oder ob sie letztlich dazu beitragen, politische Fragen in pädagogische Programme zu überführen und so ideologischen Verengungen Vorschub zu leisten (Nohl, 2024).

Während die bildungspolitische Debatte häufig auf Steuerungsfragen fokussiert, wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs stärker betont, dass Transformation nicht als Anpassung verstanden werden darf. Vielmehr geht es um tiefgreifende Veränderungen des Selbst- und Weltverhältnisses, die sich aus einer kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Widersprüchen ergeben. Koller (2022) beschreibt Bildung als einen Prozess, in dem Subjekte mit der Kontingenz ihres Weltbezugs konfrontiert werden und in der Auseinandersetzung mit Krisenerfahrungen ihre Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster grundlegend umgestalten. Diese transformatorische Perspektive steht in einer längeren bildungstheoretischen Tradition, die vor allem im Umfeld der Hamburger Schule, durch Helmut Peukert, Rainer Kokemohr und Winfried Marotzki diskutiert wurde.¹⁰ Bemerkenswert ist, dass sich diese deutschsprachige Diskussion weitgehend unabhängig vom angloamerikanischen Diskurs um *transformative*

¹⁰ Dabei geht es nicht nur um die Beschreibung der Struktur solcher Bildungsprozesse, sondern auch um ihre normative Fundierung. In Anschluss an Peukert (2000) wird Bildung als transformatorisches Geschehen verstanden, das ethisch gerahmt ist. Entscheidend ist nicht jede Veränderung, sondern solche, die zur Humanisierung gesellschaftlicher Verhältnisse beitragen. Bildung soll dabei die Fähigkeit fördern, destruktiven Tendenzen moderner Gesellschaften entgegenzuwirken und die soziale Mitverantwortung der Subjekte zu stärken. Sie wird damit nicht nur als Prozess individueller Selbstveränderung verstanden, sondern auch als moralisch verantwortbare Praxis, die an der Idee gelingender intersubjektivität orientiert ist.

learning entwickelte. Trotz vieler Übereinstimmungen, etwa der Bedeutung von Krisenerfahrungen, reflexiver Neuorientierung und subjektiver Transformation, blieben beide Traditionslinien über Jahrzehnte hinweg weitgehend voneinander unberührt (Nohl, 2016). Dabei ist nach Nohl (2024, S. 22) entscheidend, dass transformative Bildung und transformatives Lernen nicht deckungsgleich sind. Transformative Bildung unterscheidet sich von transformativem Lernen dadurch, dass sie eine grundlegende Wandlung der Selbst- und Weltverhältnisse anstrebt, also eine Transformation von Lebensorientierungen insgesamt. Transformatives Lernen hingegen bezieht sich auf einzelne Ausschnitte von Welt- und Selbstverständnis. Diese Lernprozesse sind oft gegenständlich oder bereichsspezifisch, etwa wenn jemand aus ökologischen Gründen Vegetarier:in wird oder aufs Fliegen verzichtet. Transformatives Lernen folgt damit einem anderen Fokus. Es ist geprägt von der kritischen Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema oder Aspekt des eigenen Handelns und Denkens. Dabei entstehen neue Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten, die den bisherigen Horizont erweitern, jedoch nicht zwingend eine vollständige Neuausrichtung der gesamten Lebensorientierung darstellen.

Erst in jüngerer Zeit wird deutlicher, dass auch in der von Jack Mezirow entwickelten Theorie des transformativen Lernens ähnliche Fragen aufgeworfen werden, wenn auch mit anderen Schwerpunkten. Mezirow (1978, 1991, 2012) versteht in seiner Theorie des *transformative learning*, Lernen als einen rational strukturierten Prozess, in dem tief verankerte Bezugsrahmen durch kritische Selbstreflexion infrage gestellt und durch umfassendere, inklusivere Perspektiven ersetzt werden. Ausgelöst wird dieser Prozess durch sogenannte desorientierende Dilemmata, die bestehende Annahmen destabilisieren und so eine Phase intensiver Auseinandersetzung anstoßen. Die Transformation vollzieht sich dabei primär auf individueller Ebene und wird als Fortschritt hin zu größerer Autonomie und Urteilskraft verstanden. Diese Konzeption ist jedoch nicht unumstritten. So wurde Mezirows Ansatz vielfach für seinen methodologischen Individualismus, seinen Rationalitätsfokus und seinen impliziten Fortschrittsoptimismus kritisiert, sodass sich ein breiter Diskurs um die Idee des transformativen Lernens gebildet hat. Die Theorie wurde u. a. durch Tisdell und Tolliver (2003), Dirkx (2012) und Davis-Manigaulte et al. (2006) erweitert, auf welche an dieser Stelle jedoch nicht weiter eingegangen werden kann. Eine wichtige Erweiterung formuliert Edmund O'Sullivan (2002), der transformatives Lernen ausdrücklich im Kontext ökologischer Krisen verortet. Er versteht die gegenwärtige globale Situation als existenzielle Krise, die nicht nur individuelles Umdenken, sondern eine tiefgreifende kulturelle Umstrukturierung erfordert (O'Sullivan, 2002). Für O'Sullivan steht die Sorge um das Leben im Zentrum transformativer Lernprozesse. Lernen bedeutet hier, die destruktiven Muster der vorherrschenden Kultur zu erkennen, Alternativen zu imaginieren und neue kulturelle Formen zu gestalten. Er unterscheidet zwischen Reformkritik, die bestehende Strukturen lediglich anpasst, und transformativer Kritik, die auf eine grundlegende Umgestaltung der gesellschaftlichen Ordnung zielt. Transformation wird so nicht nur als persönlicher Entwicklungsprozess, sondern als kollektive kulturelle Neuausrichtung verstanden, die auf die Bewältigung ökologischer und sozialer Krisen reagiert. Stephen Brookfield (2012) wiederum bringt eine

explizit politische Perspektive in die Diskussion um transformatives lernen ein. Er versteht Lernen als kritischen, gesellschaftstheoretisch fundierten Prozess, der darauf zielt, Ideologien zu hinterfragen, Machtverhältnisse sichtbar zu machen und die Voraussetzungen für politische Partizipation und kollektives Handeln zu schaffen. Transformation bedeutet für ihn nicht nur die Veränderung individueller Sichtweisen, sondern auch die Überwindung hegemonialer Strukturen wie ökonomischer Ungleichheit, Rassismus oder demokratischer Exklusion. Lernen wird somit zu einem politischen Projekt, das nur dann gelingen kann, wenn es in soziale Bewegungen eingebettet ist und die Lernenden befähigt, an der Gestaltung alternativer gesellschaftlicher Ordnungen mitzuwirken. Brookfield verweist darauf, dass das Subjekt nicht unabhängig von gesellschaftlichen Bedingungen gebildet wird, sondern in sozialen Feldern positioniert ist. Transformation des Selbst erfordert daher auch strukturelle Transformation, weshalb er individuelle Lernprozesse untrennbar mit kollektivem Widerstand und demokratischer Praxis verbindet.

In einem erweiterten Verständnis transformativer Bildung, das auf kollektive, gesellschaftskritische und kulturelle Veränderung abzielt, lässt sich ein dritter, international anschlussfähiger Strang im kritisch-emanzipatorischen Diskurs verorten. Paulo Freire versteht Bildung als Akt der Befreiung. In seiner „*Pädagogik der Unterdrückten*“ analysiert er die dialektische Beziehung zwischen Unterdrückern und Unterdrückten. Bildung wird nicht als „Eintrichterung“ von Wissen verstanden, sondern als dialogischer Prozess der Bewusstwerdung (*conscientização*), in dem Lernende gemeinsam mit Pädagog:innen die Bedingungen ihrer Unterdrückung reflektieren, um diese transformieren zu können. Ziel ist es, ein kritisches Bewusstsein zu entwickeln, das soziale Ungleichheit nicht als gegeben hinnimmt, sondern ihre Ursachen erkennt und politisches Handeln ermöglicht (Freire, 1998). Dabei geht es Freire nicht nur um Erkenntnis, sondern um eine Veränderung der Welt durch gemeinsames Handeln. Henry A. Giroux (1983) knüpft an Freire an und formuliert eine radikal-kritische Bildungstheorie, in der Pädagogen und Pädagoginnen als transformative Akteur:innen verstanden werden, die gesellschaftliche Machtverhältnisse kritisch hinterfragen und verändern können. Zentrale Bedeutung erhält dabei der Begriff des Widerstands, den Giroux nicht als bloße Abweichung, sondern als moralisch-politische Antwort auf Unterdrückung deutet. Widerstand verweist auf die Vermittlung zwischen gelebter Erfahrung und struktureller Herrschaft und enthält das Potenzial für individuelle wie kollektive Emanzipation. In diesem Sinne fordert Giroux eine Pädagogik, die ideologische Verhältnisse in Unterricht und Schule offenlegt und Lernräume schafft, in denen neue Formen kritischen Denkens und Handelns entstehen können (Giroux, 1983).

Dieses Verständnis wird durch feministische, antirassistische und postkoloniale Perspektiven weiter ausdifferenziert. bell hooks¹¹ verbindet in ihrer *engaged pedagogy* kognitive, affektive und relationale Dimensionen. In „*Teaching to Transgress*“ betont sie, dass Bildung nicht

¹¹ bell hooks wurde am 25. September 1952 als Gloria Jean Watkins in Hopkinsville, Kentucky, geboren. Sie wählte das Pseudonym „bell hooks“ nach dem Namen ihrer Urgroßmutter väterlicherseits. Die Kleinschreibung ist bewusst gewählt, da nicht die Person, sondern die Botschaft im Zentrum stehen soll. Im Fokus steht die Ehrung weiblicher, schwarzer, widerständiger Traditionen.

allein über Bewusstsein und Intention gelinge, sondern als Praxis verstanden werden müsse, die Reflexion und Handlung verbindet und gesellschaftliche Verhältnisse verändern kann. In ihrer Kritik an autoritären, entkörperlichten Lehr-Lern-Verhältnissen fordert hooks eine ganzheitliche, emanzipatorische Pädagogik, die Körper, Gefühl und Geist gleichermaßen einbezieht (bell hooks, 1994). Gayatri Chakravorty Spivak ergänzt diese Perspektive durch das Konzept des Verlernens. Bildung ist für sie untrennbar mit Machtverhältnissen verbunden. Lernen bedeutet nicht nur Aneignung von Wissen, sondern auch die Reproduktion hegemonialer Subjektpositionen. Verlernen hingegen beschreibt eine dekonstruktive Praxis, die dazu auffordert, sich der eigenen Privilegien bewusst zu werden und diese als Verlust zu begreifen. Bildung wird so zu einem Prozess der Selbstkritik und der kollektiven Auseinandersetzung mit der eigenen Verstrickung in koloniale, nationale und soziale Ordnungen. Spivak fordert dazu auf, die von Bildung hergestellten Wahrheiten über das Selbst und die anderen radikal zu hinterfragen. Nur so kann Bildung als Ort der Gegenhegemonie begriffen werden, als Raum, in dem neue, nicht-imperiale Subjektpositionen denkbar und möglich werden (Landry & Spivak, 1996; Spivak, 2008).

Die vielfältigen, reichhaltigen Diskurse differieren offensichtlich hinsichtlich ihrer theoretischen Verortung, Zielsetzung und Lernverständnisse. Gemeinsam ist ihnen der Anspruch, Bildung als Prozess tiefgreifender Veränderung zu verstehen, sei es auf individueller, gesellschaftlicher oder politischer Ebene. Dieses Verständnis lässt sich in unterschiedlichen Ausprägungen auch auf die Berufs- und Wirtschaftspädagogik beziehen.

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist die Rezeption transformativer Bildung bisher eher randständig geblieben. Dennoch existieren Anschlusslinien, insbesondere in der Tradition der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie. Herwig Blankertz (1964, 1971a) und Wolfgang Lempert (1971, 1998) formulierten bereits in den 1970er Jahren zentrale bildungstheoretische Positionen, die sich gegen eine rein funktionale, auf Verwertbarkeit ausgerichtete Berufsbildung wandten. Kutscha (2019) würdigt beide als zentrale Figuren einer Berufsbildung, die Mündigkeit, Kritikfähigkeit und politische Urteilskraft als bildungsrelevante Kategorien ernst nimmt. Diese Traditionslinien bleiben nicht folgenlos. In jüngerer Zeit haben mehrere Wissenschaftler:innen Konzepte entwickelt, die sich explizit auf eine reflexive, gesellschaftlich eingebettete und subjektorientierte ökonomische Bildung beziehen. Tafner (2015) formuliert mit seiner „reflexiven Wirtschaftspädagogik“ ein didaktisches Konzept, das Lernende zur Entwicklung einer reflexiven sozioökonomischen Rationalität befähigen soll. Dabei geht es um die Fähigkeit, zwischen ökonomisch Machbarem und ethisch Vertretbarem zu unterscheiden und sich in wirtschaftlichen Handlungsfeldern kritisch-reflexiv zu verorten (Tafner, 2018). Casper (2021) knüpft mit seiner „lebendigen Wirtschaftsdidaktik“ an diese Zielrichtung an und betont die Bedeutung biografischer Anknüpfungspunkte, emotionaler Resonanz und systemischer Kontextualisierung ökonomischer Bildung. Wirtschaftliches Lernen wird hier nicht als technische Vermittlung funktionalen Wissens verstanden, sondern als subjektbezogener Bildungsprozess, der auf Weltdeutung und Gestaltungsfähigkeit zielt. Auch Hantke (2018) stellt mit seinem

Konzept der „Resonanzräume des Subpolitischen“ einen innovativen Zugang zur wirtschaftsberuflichen Bildung vor, der auf die subjektive Auseinandersetzung mit widersprüchlichen Anforderungen zielt. Lernende sollen nicht nur Nachhaltigkeitswissen erwerben, sondern befähigt werden, sich zwischen wachstums- und effizienzorientiertem sowie nachhaltigkeitsorientiertem Wirtschaften kritisch zu verorten. Hantke verbindet dabei didaktische Reflexionsräume mit gesellschaftstheoretischen Überlegungen und zielt auf einen transformativen Umgang mit strukturellen Ambivalenzen. Allen drei Ansätzen ist gemein, dass sie sich gegen eine ökonomistische Verkürzung ökonomischer Bildung wenden und stattdessen Lernräume fordern, in denen Subjektivierung, gesellschaftliche Verortung und politische Urteilskraft ermöglicht werden. Sie verstehen Bildung nicht als Anpassung an bestehende Verhältnisse, sondern als Ermöglichung von Kritik, Reflexion und aktiver Mitgestaltung und stehen damit der Idee einer transformativen Bildung besonders nahe.

4.2 Wissenschaft und Transformation

Eine Diskussion über transformative Bildung kann nicht geführt werden, ohne zugleich die Rolle von Wissenschaft in gesellschaftlichen Veränderungsprozessen in den Blick zu nehmen. Wissenschaft ist nicht nur Beobachterin gesellschaftlicher Transformation, sondern selbst Teil dieser Prozesse. Aus dieser Einsicht heraus hat sich in den letzten Jahren unter dem Begriff der *transformativen Wissenschaft*¹² ein neues Forschungsverständnis entwickelt. Es begreift Wissenschaft nicht länger allein als System der Erkenntnisgewinnung, sondern als aktive Mitgestalterin gesellschaftlicher Zukünfte. Transformative Wissenschaft strebt eine Neupositionierung der Forschung an, die kritisch-reflexiv in ihrer Haltung, normativ bewusst in ihren Zielsetzungen und offen gegenüber gesellschaftlicher Beteiligung ist (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2014).

Konzeptionell verknüpft sich transformative Wissenschaft mit der von Gibbons et al. (2010) entwickelten Unterscheidung zweier idealtypischer Modi der Wissensproduktion. Modus 1 steht für eine disziplinär organisierte, methodisch kontrollierte und in wissenschaftsinternen Kriterien validierte Forschung. Modus 2 beschreibt demgegenüber eine Form der Wissensproduktion, die kontextbezogen, transdisziplinär, anwendungsorientiert und partizipativ angelegt ist. Wissen entsteht hier nicht im Rückzug von gesellschaftlicher Praxis, sondern im Dialog mit ihr. Forschung wird als sozial eingebetteter Prozess verstanden, der sich an konkreten gesellschaftlichen Herausforderungen orientiert und gemeinsam mit nicht-wissenschaftlichen Akteur:innen Lösungen entwickelt (Nowotny, 2003).¹³

¹² Begrifflich wird hier an „transformative Forschung“ angeschlossen, wie sie der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen prägte (WBGU (2011)).

¹³ Vergleiche hierzu partizipative und transdisziplinäre Forschungsansätze wie Citizen Science oder Community Science, die alternative Wege wissenschaftlicher Mitgestaltung und kollektiver Wissensproduktion eröffnen (Irwin (1995)). Ergänzend öffnen performative und künstlerisch informierte Forschungsansätze, wie z. B. in der Performativen Sozialwissenschaft, neue Wege, wie Forschung sowohl konzipiert als auch dargestellt werden kann. Sie hinterfragen die Dominanz sprachlich-rationaler Darstellung und entwickeln ästhetisch-reflexive Formen, die Erkenntnis als sinnlich vermittelte Erfahrung verstehbar machen (Mey,(2020); Winter (2010)). Winter hebt darüber hinaus die politische Dimension qualitativer Forschung hervor. Sie sei nicht nur Analyse, sondern auch soziale Praxis, die gesellschaftliche Wirklichkeit mitgestaltet und auf

Was genau unter transformativer Wissenschaft zu verstehen ist, lässt sich nicht mit einer einheitlichen Definition beschreiben. Vielmehr erschließt sich der Begriff aus der Zusammenschau mehrerer Perspektiven, die sich in einem geteilten Anspruch bündeln. Wissenschaftler:innen sollen nicht nur Erkenntnisse generieren, sondern auch aktiv an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen mitwirken. Dabei gilt es, die eigenen normativen Voraussetzungen, institutionellen Logiken und disziplinären Grenzen kritisch zu reflektieren. Ausgangspunkt ist eine doppelte Infragestellung: zum einen der gesellschaftlichen Rolle von Wissenschaft angesichts multipler Krisen, zum anderen der disziplinären Selbstverengung, die das Wissenschaftssystem über Jahrzehnte geprägt hat. In diesem Sinne verstehen Schneidewind und Singer-Brodowski (2014) transformative Wissenschaft als eine neue Wissenschaftskultur, die sich durch gesellschaftliche Problemorientierung, methodische Offenheit, transdisziplinäre Zusammenarbeit und die Integration nicht-wissenschaftlicher Akteur:innen in die Wissensproduktion auszeichnet. Sie ist eine Reaktion auf die Diagnose, dass Wissenschaft nicht mehr nur erklären und beraten, sondern auch gestalten muss, und dabei selbst zum Experimentierraum wird, in dem Zukunft in gesellschaftlicher Verantwortung entworfen und getestet wird. Grunwald (2015) ergänzt diese Perspektive um eine grundlegende normative Reflexion. Für ihn muss transformative Wissenschaft nicht nur Ziele wie Nachhaltigkeit oder soziale Gerechtigkeit anvisieren, sondern zugleich deren Bedeutung und Implikationen im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext aushandeln. Er warnt davor, Forschung allein unter dem Paradigma der Lösung gesellschaftlicher Probleme zu betrachten, da dies eine naive Instrumentalisierung von Wissenschaft implizieren könnte. Vielmehr müsse deutlich gemacht werden, dass auch Wissenschaft selbst Probleme erzeugt, sei es durch technologische Nebenfolgen oder durch die Reproduktion gesellschaftlicher Ausschlüsse. Transformative Wissenschaft bedeutet für Grunwald daher, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen, ohne wissenschaftliche Selbstkritik und methodische Sorgfalt zu verlieren. In ähnlicher Weise betont Mertens (2017) die Notwendigkeit, transformative Wissenschaft als ethisch fundierte, machtbewusste und beziehungsensible Praxis zu verstehen. Ihr „*transformative paradigm*“ fordert Forschende dazu auf, sowohl ihre institutionelle Rolle als auch ihre persönliche Position zu reflektieren. Dazu gehören Überlegungen zu Privilegien, kulturellen Vorannahmen und epistemischer Macht. Transformation beginnt hier mit der Selbstveränderung der Forschenden. Forschung wird damit nicht über, sondern gemeinsam mit marginalisierten Gruppen betrieben, mit dem Ziel, Diskriminierung abzubauen und soziale Gerechtigkeit zu fördern. Erkenntnis wird nicht als neutral, sondern als situiert, beziehungshaft und mitverantwortlich verstanden.

Diese theoretischen Konzepte konkretisieren sich in drei zentralen *Turns*, die Schneidewind und Singer-Brodowski (2014) als grundlegende Richtungswechsel für eine transformative Wissenschaft formuliert haben. Der *normative turn* fordert eine Öffnung der Wissenschaft für Wertfragen. Anders als im idealtypischen Modell wertfreier Forschung geht es nicht um Neutralität,

Veränderung zielt. In diesem Sinne konkretisieren beide Strömungen die Idee des Modus 2, welcher Wissenschaft als dialogischer, gesellschaftlich geteilter, epistemisch pluraler und transformativer Erkenntnisprozess versteht.

sondern um die explizite Reflexion und Artikulation von Zielvorstellungen, normativen Leitbildern und gesellschaftlichen Bezügen wissenschaftlichen Handelns. Damit verbunden ist eine Pluralisierung epistemischer Zugänge, in der neben wissenschaftlichem Wissen auch alltagspraktische, erfahrungsbasierte und lokale Wissensformen anerkannt werden. Transformative Wissenschaft versteht sich somit als ein Projekt, das unterschiedliche Wissensformen in einen gleichberechtigten Austausch bringt. Der *experimental turn* betont, dass gesellschaftliche Transformation nicht im Labor entwickelt oder modelliert werden kann. Vielmehr braucht es Reallabore als konkrete Experimentierräume, in denen neues Wissen nicht nur generiert wird, sondern auch Teil des Transformationsprozesses ist. Diese Kontexte fördern die Entwicklung einer *transformative literacy* entwickelt, die es erlaubt, mit Unsicherheiten, Zielkonflikten und möglichem Scheitern produktiv umzugehen. Transformation wird dadurch nicht als planbare Intervention, sondern als ein offener, lernintensiver Prozess verstanden. Schließlich verweist der *institutional turn* darauf, dass Wissenschaft nicht unabhängig von ihren strukturellen und institutionellen Bedingungen gedacht werden kann. Transformative Wissenschaft zielt daher nicht nur auf neue Inhalte oder Methoden, sondern auf eine tiefgreifende Reform von Forschungspraktiken, Förderstrukturen und wissenschaftlicher Kultur insgesamt. Sie wirft die Frage auf, was als legitime Forschung gilt und wie Wissen erzeugt, bewertet und kommuniziert wird.

Gleichwohl bleibt das Projekt der transformativen Wissenschaft nicht frei von Kritik. Diese richtet sich weniger gegen das Ziel gesellschaftlicher Transformation selbst, sondern gegen bestimmte epistemologische, politische und institutionelle Grundannahmen, die dem Diskurs bislang zugrunde liegen. Insbesondere Peter Strohschneider (2014) hat darauf hingewiesen, dass das Programm der transformativen Wissenschaft in seinem gegenwärtigen Zuschnitt Gefahr läuft, hinter seine eigenen Ansprüche zurückzufallen. Er kritisiert erstens einen ausgeprägten Solutionismus, der die wissenschaftliche Praxis auf ein Schema von Problem und Lösung reduziert und offene, erkenntnisgeleitete Forschung an den Rand drängt. Zweitens warnt er vor der Verlagerung wissenschaftlicher Qualitätskriterien in außerwissenschaftliche Kontexte, wodurch Fragen von Relevanz und Wahrheit zunehmend aus der Perspektive von Nützlichkeit verhandelt würden. Drittens diagnostiziert er eine Vereinheitlichung wissenschaftlicher Vielfalt unter der Vorstellung einer vermeintlich geschlossenen Expertengemeinschaft, in der innerwissenschaftlicher Dissens von globalen Problemerkzählungen überlagert werde. Viertens sieht er eine problematische Entdifferenzierung von Wissenschaft und Politik, die wissenschaftlichen Akteur:innen politische Handlungsfunktionen ohne demokratische Legitimation überträgt. Ergänzend betont Blühdorn (2020, S. 14), dass zentrale Narrative der transformativen Wissenschaft, etwa die Vorstellung, eine nachhaltige Wende sei bereits im Gange, weniger auf tatsächliche gesellschaftliche Umbrüche hinweisen, als vielmehr zur Stabilisierung des Bestehenden beitragen. Die Gesellschaft der „Nicht-Nachhaltigkeit“ halte mit bemerkenswerter Resilienz an ihren kapitalistischen Strukturen fest und das oftmals im vollen Bewusstsein ihrer zerstörerischen Folgen. Die Erzählung einer bereits begonnenen Transformation werde so selbst zum

Teil jenes „Weiter-so“, das sie zu überwinden vorgibt. In ähnlicher Weise kritisieren Großmann und Roskamm (2022, S. 130), dass der Begriff Nachhaltigkeit in seiner politischen Wirkmächtigkeit zunehmend entleert werde. Anstatt als offener Signifikant unterschiedliche Konflikte um Ressourcen, Gerechtigkeit oder Lebensweisen zu bündeln, fungiere er als funktionale Konsensformel. So werde politische Auseinandersetzung nicht zugelassen, sondern durch administrative Prozesslogik ersetzt, die Dissens entpolitisiert und Transformation in technokratische Machbarkeitsdiskurse überführt. Diese Kritik wird von Dreiwes (2023) konstruktiv weitergeführt. Er fordert, nicht in eine disziplinäre Selbstreferenz zurückzufallen, sondern sich konsequent mit der politischen Dimension wissenschaftlicher Praxis auseinanderzusetzen. Forschung solle nicht nur technokratische Partizipation organisieren, sondern ein Verständnis entwickeln, das Dissens zulässt, Konflikte anerkennt und epistemische wie gesellschaftliche Unvereinbarkeiten aushält. Forschung wird damit nicht zu einem Ort der Wahrheitsverkündung, sondern zu einer Möglichkeit, pluralen Perspektiven Raum zu geben, dominante Deutungsmuster zu irritieren und alternative Möglichkeitsräume zu eröffnen. Ihre Stärke liegt nicht in der Behauptung von Gewissheiten, sondern in der Bereitschaft zur Selbstbefragung und zur geteilten Verantwortung für eine verletzte gemeinsame Welt. Zugleich fordert diese Perspektive, Transformation nicht als lineare Umsetzung normativer Zielvorgaben zu verstehen, sondern als konflikthafte Ringen in einer geteilten Krise von Wissenschaft und Politik (Dreiwes, 2023). Zukunft wird dabei nicht als einheitlicher Horizont entworfen, sondern als umkämpftes Feld pluraler Imaginationen. Transformation bedeutet hier, sich diesen Spannungen zu stellen, statt sie vorschnell zu glätten (Zilles et al., 2022, S. 409). Damit rückt die Krise der Wirklichkeit selbst ins Zentrum. Wissenschaft und Politik stehen gleichermaßen vor der Aufgabe, in einer fragmentierten Welt Orientierung zu ermöglichen, ohne vorschnell zu vereinheitlichen. Der Appell, „auf die Wissenschaft zu hören“, bleibt unzureichend, wenn Wissenschaft nicht auch ihre eigenen Voraussetzungen, Ausschlüsse und Machtverflechtungen kritisch reflektiert. Eine so verstandene transformative Wissenschaft wird nicht zur Vermittlerin gesellschaftlicher Kohärenz, sondern zur Mitakteurin in politischen Aushandlungsprozessen. Sie öffnet Räume, in denen Konflikt, Ambivalenz und Widerspruch nicht als Hindernisse, sondern als Ausgangspunkte von Erkenntnis und Veränderung verstanden werden (Dreiwes, 2023).

Die Frage, inwiefern das Verständnis transformativer Wissenschaft an bestehende wirtschaftspädagogische Konzepte anschlussfähig ist, lässt sich zunächst mit Blick auf das kritisch-emanzipatorische Paradigma beantworten. Dieses begreift Wissenschaft nicht primär als systematische Erklärung der Welt, sondern als kritische Praxis, die auf gesellschaftliche Veränderung zielt (Blankertz, 1964; Lempert, 1971). Im Zentrum stehen die Reflexion und Kritik gesellschaftlicher Strukturen, insbesondere im Hinblick auf Machtverhältnisse. Forschung wird hier als Akt der Bewusstmachung verstanden, der zur Emanzipation der Subjekte beitragen soll. In diesem Sinne teilen kritisch-emanzipatorische und transformative Wissenschaft eine Grundhaltung. Sie verstehen Erkenntnis nicht als neutralen Prozess, sondern als situiertes, normativ durchzogenes und potenziell politisches Geschehen. Während die transformative Wissenschaft

jedoch verstärkt auf Kooperation mit außerwissenschaftlichen Akteur:innen und auf konkrete Veränderungsprozesse im Hier und Jetzt setzt, bleibt das kritisch-emanzipatorische Paradigma oftmals stärker theoriegeleitet. Diese Differenz markiert zugleich den Übergang zur gestaltungsorientierten Forschung. Während die kritisch-emanzipatorische Perspektive vor allem auf Analyse und Kritik gerichtet ist, erweitert die gestaltungsorientierte Forschung diesen Ansatz um einen deutlichen Praxisbezug. Ihr Ziel ist nicht allein die Diagnose, sondern auch die Entwicklung und Erprobung von Lösungen in konkreten Kontexten, etwa im Rahmen von Bildungsinnovationen (Euler & Sloane, 2014; Schemme, 2017). Damit verbunden ist ein verändertes Erkenntnisinteresse. Forschung fragt nicht nur, wie die Welt ist oder sein sollte, sondern wie sie gestaltet werden kann. Wissen wird hier als prozesshaftes, handlungsorientiertes Konstrukt verstanden, das sich im Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis stetig weiterentwickelt. Besonders anschlussfähig für die wirtschaftspädagogische Diskussion erweist sich dabei die responsive Forschung (Sloane, 2006, S. 622). Sie verlässt das klassische Modell linearer Wissensvermittlung und setzt stattdessen auf kollaborative Aushandlungsprozesse. Ziel ist es nicht, eindeutige Lösungen bereitzustellen, sondern Möglichkeitsräume zu eröffnen, in denen unterschiedliche Perspektiven aufeinandertreffen, konfligierende Zielsetzungen sichtbar werden und innovative Antworten im Dialog entstehen können. Sloane (2018, S. 360) betont dabei, dass Theorieangebote handlungsgerecht und interpretierbar für Praktiker:innen gestaltet werden müssen. Erkenntnis entsteht somit nicht allein in der Forschung, sondern auch in ihrer Rezeption, Aneignung und Modifikation durch Praxisakteure.

Zusammenfassend zeigt sich, dass transformative Wissenschaft für die Wirtschaftspädagogik wichtige Anknüpfungspunkte bereithält. Die kritisch-emanzipatorische Perspektive bildet das normative Fundament, gestaltungsorientierte Forschung übersetzt theoretische Ansprüche in konkrete Praxisentwicklungen, und responsive Ansätze ermöglichen eine ko-konstruktive Form der Wissensproduktion im Dialog mit Praxisakteur:innen. Gemeinsam entfalten sie ein Verständnis transformativer Wissenschaft, das Wirtschaftspädagogik nicht als neutrale Wissensdisziplin begreift, sondern als reflexive, gesellschaftlich mitgestaltende Kraft. Diese Perspektive sieht Wirtschaftspädagogik eingebunden in komplexe Aushandlungsprozesse zwischen Erkenntnis, Praxis und Veränderung.

Vor diesem Hintergrund richtet sich der Blick im folgenden Kapitel auf die konkreten Teilpublikationen, die im Verlauf einer sich entwickelnden Forschungspraxis entstanden sind. Kapitel 5 nimmt eine reflexive Rekonstruktion dieser Arbeiten vor und ordnet sie entlang thematischer Schwerpunkte, erkenntnistheoretischer Bezugspunkte und forschungspraktischer Kontexte. Ziel ist es, aus der Rückschau heraus jene Linien, Brüche und Verdichtungen sichtbar zu machen, die im Zusammenspiel ein transformatives Selbstverständnis wirtschaftspädagogischer Forschung andeuten. Die Publikationen werden damit nicht nur als Ergebnisse, sondern als Ausdruck und Medium einer sich entfaltenden, selbstreflexiven Erkenntnispraxis verstanden.

5. Puzzlestücke einer Suchbewegung - Veröffentlichungen als Wegmarken

Mir ist bewusst, dass ich bis hierhin den Spannungsbogen für die Lesenden stark gespannt habe und ich werde diesen, dem Prinzip einer offenen Suchbewegung folgend, noch ein Stück weiter spannen müssen. In diesem Kapitel steht daher nicht die Auflösung im Mittelpunkt, sondern die zweite Stufe jenes erkenntnistheoretischen Weges, den die Dissertation als Ganzes beschreibt. Hier geht es um die Auseinandersetzung mit meinen eigenen wissenschaftlichen Veröffentlichungen. Ich stelle die Beiträge vor, die im Rahmen dieser kumulativen Dissertation entstanden sind. Sie dokumentieren Etappen meines Denkens, geben Einblicke in die Verbindung von Theorie, Forschungspraxis und pädagogischer Haltung und bilden gemeinsam das empirisch-konzeptionelle Fundament für den Entwurf einer transformativen Wirtschaftspädagogik in Kapitel 6.

Die Beiträge stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern verdichten eine Suchbewegung, die sich zwischen Analyse, Gestaltung und Selbstvergewisserung entfaltet. Ihre Anordnung folgt keiner systematischen Logik, sondern ergibt sich rekonstruktiv aus dem Prozess des Denkens. Die innere Kohärenz erschließt sich daher erst in der Rückschau. Die Veröffentlichungen verknüpfen theoretische Bezugspunkte, methodische Sorgfalt und eigenständige Erkenntnisarbeit, jeweils in ihrer eigenen Form und Perspektive auf wirtschaftspädagogisches Forschen und Gestalten. Mehr als bloße Fallstudien sind sie Ausdruck eines epistemischen Stils, der Transformation nicht nur als Erkenntnisgegenstand, sondern auch als Haltung, Praxis und Ziel versteht. Drei zentrale Objektbereiche treten dabei hervor: die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, die phasenübergreifende Kooperation in der Lehrkräftebildung sowie die Hochschulbildung als Ort sozioökonomischer Irritation und Erneuerung. Jeder dieser Bereiche ist mit spezifischen Fragen, methodischen Zugängen und theoretischen Bezügen verknüpft, wobei alle jedoch um eine gemeinsame Frage kreisen: *Wie kann wirtschaftspädagogische Forschung und pädagogische Praxis im Sinne einer transformativen Wissenschaft und Bildung Gesellschaft mitgestalten, statt sie nur zu erklären?*

Diese Beiträge lassen sich nicht alle von Anfang an als „transformativ“ im engeren Sinn klassifizieren. Der folgende Überblick versucht daher nicht, ein einheitliches Konzept transformativer Forschung nachträglich zu konstruieren, sondern stellt die Beiträge entlang methodischer Ausrichtung, Zielsetzung und disziplinärer Einbettung dar. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, wie sie zur Entwicklung einer reflexiven, kritischen und gestaltungsorientierten Wirtschaftspädagogik beitragen. Zur besseren Orientierung folgt zunächst eine systematisierende Übersicht. Die folgende Tabelle ordnet die Beiträge thematischen Clustern zu, benennt Forschungsperspektive und Zielsetzung und macht Publikationsform, Begutachtungsverfahren sowie meinen Eigenanteil transparent. Sie bietet so nicht nur inhaltliche Übersicht, sondern auch Einblick in die wissenschaftliche Eigenleistung als Ausgangspunkt für die vertiefende Auseinandersetzung.

Tabelle: Übersicht der Einzelveröffentlichungen

Veröffentlichung	Forschungsperspektive	Fokus/Ziel	Methodik	Publikationsform	Review-Verfahren	Eigenanteil
Modell zur Gestaltung nachhaltiger Lernorte	gestaltungsorientiert, praxisnah	Theoretisches Modell nachhaltiger Lernorte auf Basis ökosystemischer Perspektive	Dokumentenanalyse und theoriegeleitete Modellentwicklung	Sammelband	Kein Peer-Review	Hauptautor <ul style="list-style-type: none"> • Konzeption • Theoriebasis
Gestaltungsansätze zur Entwicklung nachhaltiger Lernorte	praxisreflexiv, gestaltungsorientiert	Indikatorik zur Selbstreflexion und Entwicklung betrieblicher Lernorte	Dokumentenanalyse & Qualitative Interviews Qualitative Inhaltsanalyse	Sammelband Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsfor- schungsnetz (AG BFN)	Single-Blind- Peer-Review	Hauptautor <ul style="list-style-type: none"> • Konzept • empirische Analyse
Kollaborationen zur Strukturentwicklung beruflicher Lehramtsausbildungen	strukturanalytisch, professions- und strukturtheoretisch	Analyse struktureller Spannungen und Kooperationsbarrieren	Design-Based Research Konzeptionell mit begleitender Netzwerkanalyse	Sammelband Jahrbuch der Berufs- und Wirtschaftspä- dagogik	Double-Blind- Peer-Review	Hauptautor, <ul style="list-style-type: none"> • Konzeption • theoretischer Rahmen
VET Teacher Education – A Co-Constructive Design Process	gestaltungsorientiert, prototypisch	Entwicklung und Reflexion ko-konstruktiver Kooperationsformate	Design-Based Research mit Fallstudienfokus (Mecklenburg-Vorpommern), qualitative Interviews und Qualitative und Qualitative Inhaltsanalyse	Fachzeitschrift International Journal of Vocational Education Studies	Double-Blind- Peer-Review	Hauptautor <ul style="list-style-type: none"> • Konzept • Empirische Analyse • Studiendesign

Sozioökonomische Perspektiven im Studiengang Wirtschaftspädagogik	Curriculumanalyse, kritisch-reflexiv	Analyse des Curriculums und außercurriculärer Bildungsräume	Curriculare Analyse qualitative Interviews Qualitative Inhaltsanalyse	Sammelband	Double-Blind-Peer-Review	Hauptautor <ul style="list-style-type: none"> • Konzeption • Curriculumanalyse • Interviewstudie
Sozioökonomische Bildung und strukturelle Reflexion	gestaltungsorientiert, empirisch	Modulentwicklung und Formulierung didaktischer Prinzipien	Design-Based Research Inhaltsanalyse studentischer Essays	Sammelband Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)	Single-Blind-Peer-Review	Alleinautorenschaft
Transformative Economic Education	gestaltungsorientiert, empirisch-evaluativ	Evaluation des Moduls und Ableitung übertragbarer Prinzipien	Design-Based Research Fokusgruppeninterviews Qualitative Inhaltsanalyse	Fachzeitschrift Journal of Transformative Education (im Erscheinen)	Double-Blind-Peer-Review	Alleinautorenschaft
Methodenkoffer – Ein Weiterbildungsangebot für intersektionale politische Bildung	Produktive Wissenschafts-Praxis-Kooperation	Entwicklung eines diskriminierungskritischen Weiterbildungsformats		Projektpublikation	Keine wissenschaftliche Begutachtung Validierung durch Praxispartner	Hauptautor <ul style="list-style-type: none"> • Konzeption • didaktische Gestaltung

5.1 Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung - Lernorte gestalten

Zwei Beiträge bilden den Kern dieses Clusters:

- Hantsch, R., Feichtenbeiner, R., & Weber, H. (2021). Modell zur Gestaltung nachhaltiger betrieblicher Lernorte. In C. Melzig, W. Kuhlmeier, & S. Kretschmer (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015-2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur* (S. 362 - 381). Bonn. (Anhang A2, S.74)
- Hantsch, R., & Weber, H. (2023). Gestaltungsansätze zur Entwicklung nachhaltiger Lernorte in betrieblichen Kontexten – Ansätze und Erfahrungen aus BMBF/BIBB-Modellversuchen. In I. Pfeiffer & H. Weber (Hrsg.), *Zum Konzept der Nachhaltigkeit in Arbeit, Beruf und Bildung – Stand in Forschung und Praxis* (S. 91 - 109). Bonn. (Anhang B2, S. 97)

Die beiden Beiträge sind im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Modellversuche des Bundesinstituts für Berufsbildung zur BBNE entstanden. Eine Kontextualisierung der BIBB-Modellversuche sowie ihrer Bedeutung für die gestaltungsorientierte Forschung in der Berufsbildung findet sich in Kapitel 3.2 dieser Arbeit.

Der Beitrag „*Modell zur Gestaltung nachhaltiger Lernorte*“ von Hantsch, Weber und Feichtenbeiner (2021) wurde als Beitrag in einem Sammelband zu den BBNE-Modellversuchen veröffentlicht. Der Artikel wurde zwar nicht peer-reviewed, stellt aber eine zentrale theoretisch-konzeptionelle Leistung innerhalb des Modellversuchskontexts dar. Als Hauptautor verfolge ich das Ziel, den Lernort nicht auf einzelne Lernsituationen zu reduzieren, sondern als ökologisch und pädagogisch gestaltbaren Raum zu begreifen, der in organisationale und gesellschaftliche Kontexte eingebettet ist. Theoretisch basiert das Modell auf Bronfenbrenners ökosystemischem Ebenenmodell, das den Betrieb in verschiedene Sphären differenziert, von Mikrosystemen (konkrete Lernsituationen) bis zu Makrosystemen (gesellschaftliche, kulturelle und politische Rahmenbedingungen). Diese Perspektive verdeutlicht die kontextuelle Eingebundenheit beruflicher Lernprozesse und öffnet den Blick für strukturelle, kulturelle und organisationale Bedingungen von Bildungsprozessen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung. Der Beitrag leistet im deutschsprachigen BBNE-Diskurs einen wichtigen Impuls zur Begriffs- und Strukturklärung. Er bietet eine fundierte Alternative zu verkürzten Nachhaltigkeitsappellen und fungiert, gestützt auf empirische Erkenntnisse aus den Modellversuchen, als praxisnahes Reflexions- und Entwicklungsinstrument für Betriebe

Der Beitrag „*Gestaltungsansätze zur Entwicklung nachhaltiger Lernorte in betrieblichen Kontexten*“ von Hantsch und Weber (2023) konkretisiert das zuvor entwickelte Modell nachhaltiger Lernorte durch ein praxisorientiertes Indikatorensystem. Der Artikel ist in einem Peer-Review-Verfahren von unabhängigen Gutachter*innen geprüft worden und stellt einen konzeptionell-methodischen Vertiefungsschritt innerhalb des BBNE-Forschungskontextes dar. Ziel des Beitrags ist es, Gestaltungsperspektiven für betriebliche Lernorte systematisch zu erfassen und durch ein Indikatorensystem anschlussfähig für betriebliche Selbstreflexion zu machen. Grundlage bildet die Verknüpfung des Lernortmodells (Meta-Lernort, Lernumgebung, Lernsituation,

Individuum) mit dem Deutschen Nachhaltigkeitskodex (DNK). Daraus resultieren 113 Indikatoren, verteilt auf vier Gestaltungsbereiche und 13 Handlungsfelder. Das Indikatorensystem dient einerseits als Orientierung für nachhaltigkeitsbezogene Veränderungsprozesse, andererseits als Brücke zu bestehenden Management- und Qualitätssicherungssystemen. Die Entwicklung erfolgte in enger Anbindung an Praxisbeispiele und basiert auf einer empirisch gestützten Validierung. Es erfasst sowohl strukturelle als auch kulturell-didaktische Aspekte und bietet Betrieben eine fundierte Grundlage zur Selbsteinschätzung auf dem Weg zu einem nachhaltigen Lernort.

Zugleich zeigen sich in beiden Arbeiten auch systematische Begrenzungen transformativer Praxis in betrieblichen Kontexten:

- **Anschlussfähigkeit vs. Irritationskraft:** Die Beiträge sind praxisorientiert und anschlussfähig an bestehende Systeme, was ihre Umsetzbarkeit erleichtert. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass sie sich zu sehr an vorherrschende Strukturen anpassen und damit eher Integration als Irritation leisten. Der Anspruch, bestehende ökonomische Logiken zu hinterfragen, bleibt dadurch auf einzelne Punkte beschränkt.
- **Ambivalenz des betrieblichen Lernorts:** Die Konzeption des Lernorts als transformierbare Organisation ist theoretisch überzeugend, steht aber in einem Spannungsverhältnis zur ökonomischen Funktionalität von Betrieben. Nachhaltigkeit kann so auch zur Legitimation bestehender Praktiken werden, ohne strukturelle Veränderungen zu bewirken.
- **Standardisierung durch Indikatorik:** Der zweite Beitrag operationalisiert das Modell durch eine umfangreiche Indikatorik. Diese ermöglicht Orientierung, birgt jedoch auch das Risiko der formalistischen Anwendung, wenn Reflexionsprozesse durch Checklisten ersetzt werden.
- **Partizipation und Machtfragen:** Beide Beiträge greifen Fragen von Partizipation auf, bleiben dabei jedoch eher oberflächlich, was die ungleichen Machtverhältnisse im Betrieb betrifft (etwa zwischen Auszubildenden und Unternehmensleitungen). Dadurch geraten zentrale Dimensionen politischer Bildung und emanzipatorischer Lernprozesse in den Hintergrund.

5.2 Phasenübergreifende Kooperation in der Lehrkräftebildung

Die beiden Beiträge entstanden im Rahmen des Projekts *Campus BWP M-V*, das als Teil der bundesweiten *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde. Ziel war es, Innovationsprojekte zu entwickeln, um strukturelle Kohärenz und phasenübergreifende Anschlussfähigkeit in der Lehrkräftebildung zu stärken. Der Projektverbund verstand den Förderrahmen nicht nur als Implementierungsauftrag, sondern als offenen Gestaltungsraum, in dem disziplinäre Brüche, institutionelle Fragmentierungen und unterschiedliche Forschungsverständnisse sichtbar wurden. Während einige Teilprojekte empirisch-rationale Evidenzproduktion fokussierten, verfolgten andere, darunter die hier vorgestellten Veröffentlichungen einen gestaltungsorientierten, reflexiven Zugang.

Zwei Beiträge bilden den Kern dieses Clusters:

- Hantsch, R., Peyer, V., & Diettrich, A. (2022): Kollaborationen zur Strukturentwicklung beruflicher Lehramtsausbildungen – Herausforderungen phasenübergreifender Professionalisierung. In: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022*. Leverkusen: Budrich. (Anhang C2, S. 118)
- Hantsch, R., & Hantke, H. (2024): VET Teacher Education – A Co-Constructive Design Process. *International Journal of Vocational Education Studies*, 1(2), 57–84. <https://doi.org/10.14361/ijves-2024-010204> (Anhang D2, S. 135)

Beide Beiträge wurden einem Double-Blind-Peer-Review-Verfahren unterzogen. Sie basieren auf meiner konzeptionellen und empirischen Arbeit als Hauptautor und thematisieren zentrale Herausforderungen sowie Gestaltungsansätze für eine kohärente berufliche Lehrkräftebildung zwischen institutioneller Fragmentierung, bildungspolitischer Steuerung und wissenschaftlicher Gestaltung.

Der Beitrag von Hantsch, Peyer und Diettrich (2023) analysiert zentrale Strukturprobleme phasenübergreifender Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften. Im Fokus stehen drei Spannungsfelder: die mangelnde inhaltliche Verzahnung zwischen den Ausbildungsanteilen (horizontale Kohärenz), die unzureichende Abstimmung zwischen den Ausbildungsphasen (vertikale Kohärenz) sowie unklare Zuständigkeiten zwischen den beteiligten Institutionen (laterale Kohärenz). Vor diesem Hintergrund wird Kollaboration nicht als gegebene Größe verstanden, sondern als komplexer Aushandlungsprozess, der dialogisch, beziehungsorientiert und partizipativ gestaltet werden muss. Methodisch positioniert sich der Beitrag im Rahmen eines Design-Based Research (DBR)-Ansatzes, der auf eine iterative und ko-konstruktive Strukturentwicklung im System der Lehrkräftebildung zielt. Eine wiederkehrende Leitidee beider Beiträge ist die Doppelrolle der Akteur:innen: Sie reflektieren nicht nur als Forschende, sondern gestalten zugleich als Lehrende aktiv mit. Dieser reflexive Zugang ermöglicht es, bestehende Spannungen nicht zu vermeiden oder zu glätten, sondern sie produktiv zu bearbeiten. Das Ziel des Beitrags besteht nicht darin, ein Idealmodell phasenübergreifender Kooperation zu entwerfen, sondern Bedingungen für eine relationale Beziehungsarbeit zwischen unterschiedlichen

Systemlogiken aufzuzeigen. Zusammenarbeit wird dabei nicht formalistisch, sondern relational verstanden, als Prozess der Annäherung, Verständigung und Irritation.

Der Beitrag von Hantsch und Hantke (2024) stellt eine konsequente Weiterentwicklung des zuvor publizierten Artikels im Sinne eines DBR-Prozesses dar. Er geht über die systematische Problemanalyse hinaus und überführt zentrale Erkenntnisse in konkrete Gestaltungsimpulse und erste Implementierungen im System der beruflichen Lehrkräftebildung. Dabei werden nicht nur Kooperationsformate konzipiert und erprobt, sondern zugleich deren Wirksamkeit und Grenzen mithilfe qualitativer empirischer Erhebungen reflektiert. Besonders hervorzuheben ist, dass der Beitrag empirisch fundiert die Spannungen zwischen unterschiedlichen Akteursgruppen sowie zwischen den Referenzsystemen Hochschule, Praxis und Steuerung sichtbar macht. Die Gegenüberstellung quantitativer Steuerungsziele (z. B. Lehrkräftemangel, Ausbildungskapazitäten) mit qualitativen Ansprüchen (z. B. Beziehungspflege, reflexive Kooperationskultur) zeigt eindrücklich, dass phasenübergreifende Kooperation nicht als technisches Problem, sondern als kulturell-organisationaler Aushandlungsprozess verstanden werden muss. Der Beitrag leistet damit mehr als eine exemplarische Fallstudie. Er zeigt, dass transformatives Forschen im System funktionieren kann, wenn es partizipativ, praxisbezogen und kritisch zugleich angelegt ist. Dabei werden nicht nur die Potenziale gestaltungsorientierter Bildungsforschung deutlich, sondern auch die strukturellen Herausforderungen, die entstehen, wenn wissenschaftliche Impulse auf politisch-administrative Logiken treffen, die häufig geprägt sind von Effizienzvorgaben, Steuerbarkeit und Standardisierung. Insgesamt gelingt es dem Beitrag, ein zentrales Spannungsfeld des aktuellen Bildungsdiskurses produktiv zu bearbeiten. Im Zentrum steht die Frage, wie Qualität und Kohärenz in der Lehrkräftebildung unter Bedingungen institutioneller Fragmentierung und ökonomischer Verknappung kooperativ gestaltet werden können, ohne die kritische Perspektive auf Macht- und Steuerungslogiken aus dem Blick zu verlieren.

Trotz dieser Stärken wird auch deutlich, dass sich transformative Impulse in einem hochgradig regulierten und politisierten Feld wie der Lehrkräftebildung nur begrenzt entfalten können:

- **Strukturelle Fragmentierung:** Beide Beiträge zeigen auf, wie tief die institutionellen Trennlinien zwischen den Phasen und Akteur:innen verlaufen und wie schwer es ist, trotz scheinbar guter Konzepte und partizipativer Formate verbindliche Kooperationen aufzubauen. Vieles bleibt projektbezogen, personenabhängig und damit strukturell prekär.
- **Asymmetrische Machtverhältnisse:** Während Kooperation als gleichwertiger Aushandlungsprozess konzipiert wird, bleiben ungleiche Ressourcen, Einflussmöglichkeiten und institutionelle Interessen der beteiligten Akteure eine reale Begrenzung. Die Beiträge adressieren diese Spannungen, können sie aber systemisch nicht auflösen.
- **Konflikt von Steuerungslogik und Beziehungsarbeit:** Besonders im zweiten Beitrag wird deutlich, wie ökonomistische Steuerungslogiken (z. B. Lehrkräftemangel, Kapazitätsszahlen) mit relationalen Anforderungen kollidieren. Diese Spannungsfelder werden benannt, aber die Frage, wie damit konstruktiv umzugehen ist, bleibt offen. Es wird deutlich, dass Beziehungsarbeit nicht gegen, sondern innerhalb einer zunehmend

standardisierten und ökonomisierten Bildungsbürokratie gestaltet werden muss, was ein kaum aufzulösender Widerspruch ist.

5.3 Sozioökonomische Hochschulbildung

Ein dritter Strang fokussiert die Hochschulbildung, als Ort ökonomischer Bildung und zugleich als Möglichkeitsraum einer transformativen, pluralistischen ökonomischen Bildung.

- Diettrich, A., Hantsch, R., & Peyer, V. (2022). Sozioökonomische Perspektiven im Studiengang Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock: Angehende Berufsschullehrkräfte zwischen „Mündigkeit“ und „Hörigkeit“. In L. M. Schröder, H. Hantke, T. Steffestun, & R. Hedtke (Hrsg.), *In Krisen aus Krisen lernen. Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37780-9> . (Anhang E 2, S. 164)
- Hantsch, R. (2024). Transformative Wirtschaftspädagogik: Sozioökonomische Bildung in der universitären Hochschullehre. Entwicklung und Reflexion des Moduls „Sozioökonomische Bildung und strukturelle Reflexion“. In G. Tafner, N. Ackermann, U. Hagedorn & C. Wagner (Hrsg.), *BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung. Humane Ökonomie – selbstverständlicher Auftrag sozioökonomischer Bildung und Wissenschaft oder sozialromantische Utopie?* (S. 87–106). Bundesinstitut für Berufsbildung. (Anhang F, S. 187)
- Hantsch, R. (2025). Transformative economic education. *Journal of Transformative Education* (angenommen, Anlage G, S. 205).

Das dritte Cluster widmet sich der Gestaltung transformativer Lernräume im Kontext der sozioökonomischen Hochschulbildung. Die drei Beiträge untersuchen gemeinsam, wie ökonomische Bildung an Hochschulen nicht nur qualifizierend-affirmativ, sondern zugleich reflexiv, kritisch und gesellschaftlich positionierend gestaltet werden kann. Im Zentrum steht die Entwicklung, Erprobung und Evaluation des Moduls „Sozioökonomische Bildung und strukturelle Reflexion“ an der Universität Rostock. Wissenschaftlich leisten die Beiträge einen doppelten Beitrag. Einerseits tragen sie, insbesondere mit Blick auf die Integration kritischer und transformativer Zugänge, zur disziplinären Weiterentwicklung wirtschaftspädagogischer Hochschullehre bei. Andererseits zeigen sie, dass gestaltungsorientierte Forschung nicht nur Praxisveränderung intendiert, sondern auch Forschung als reflexive Praxis versteht. Damit markieren sie nicht nur Etappen meines eigenen Forschungsprozesses, sondern auch produktive Irritationen für ein disziplinäres Selbstverständnis zwischen Gestaltung, Kritik und sozialer Verantwortung.

Der Beitrag von Diettrich, Hantsch und Peyer (2022) wurde in einem Sammelband veröffentlicht und einem offenen Peer-Review-Verfahren unterzogen. Als Hauptautor habe ich darin die curriculare Verankerung sozioökonomischer Bildung im wirtschaftspädagogischen Studiengang der Universität Rostock analysiert. Grundlage ist eine lernzieltaxonomische Curriculanalyse sowie eine qualitative Rekonstruktion außerplanmäßiger Lehrformate. Ziel war es, Potenziale und Grenzen einer kritisch-reflexiven ökonomischen Bildung innerhalb der

Hochschulstrukturen sichtbar zu machen. Die Analyse zeigt, dass Elemente sozioökonomischer Bildung im Curriculum randständig bleiben, während sich im außerplanmäßigen Bereich ein lebendiger Möglichkeitsraum entwickelt hat. Der Beitrag macht die Spannung zwischen formaler Steuerungslogik und pädagogischer Verantwortung sichtbar. Er versteht Hochschule als doppelt codierten Ort: als Raum ökonomischer Reproduktion und zugleich als Raum pädagogischer Intervention.

Der Beitrag Hantsch (2024) wurde im Rahmen eines Single-Blind-Reviewverfahrens von unabhängigen Gutachter:innen begutachtet. Er dokumentiert die Entwicklung und erste Erprobung des Moduls „Sozioökonomische Bildung und strukturelle Reflexion“. Grundlage ist eine qualitative Inhaltsanalyse studentischer Essays, in denen dominante ökonomistische Denkmuster rekonstruiert werden. Ziel des Beitrags ist es, ein didaktisches Design zu entwickeln, das diese Denkformen irritiert, statt sie zu reproduzieren. Es sind die Prinzipien des kritisch-reflexiven, achtsam-zugewandten und subversiv-aktivistischen Handelns, die sozioökonomische Bildung mit transformativer Pädagogik verbinden. Der Beitrag zeigt, wie curriculare Intervention und reflexive Hochschuldidaktik verbunden werden können, jenseits modularer Standardisierung.

Der Beitrag Hantsch (2025, angenommen im Double-Blind-Peer-Review) bildet den Abschluss des Entwicklungsprozesses rund um das Modul „Sozioökonomische Bildung und strukturelle Reflexion“. Er evaluiert das Modul auf Basis qualitativer Fokusgruppeninterviews mit Studierenden. Ziel war es zu verstehen, ob und wie sich das Modul als transformatorischer Bildungsraum etabliert hat. Die empirische Auswertung zeigt Entwicklungsmomente der Studierenden, Perspektivwechsel, Irritationen und eine gestärkte Bereitschaft zur gesellschaftlichen Mitgestaltung. Aus diesen Erfahrungen wurden fünf didaktische Designprinzipien abgeleitet, die biografische Verankerung, sinnlich-ganzheitliches Lernen und gemeinschaftliche Diskursfähigkeit betonen. Der Beitrag versteht Bildung nicht als Anpassung, sondern als Neuausrichtung und positioniert sich damit im Rahmen transformativer Wissenschaftspraxis.

Der Cluster zur sozioökonomischen Hochschulbildung folgt einer forschungslogisch konsistenten Entwicklung, die von der Analyse curricularer Leerstellen über die didaktische Gestaltung bis hin zur Evaluation reicht. Allen drei Beiträgen ist gemeinsam, die Hochschule als Möglichkeitsraum alternativer ökonomischer Bildungspraxis zu gestalten. Die folgende Kritik verweist auf strukturelle Spannungen, die einer dauerhaften Verstetigung solcher Bildungsräume im Weg stehen. Auch wenn dies nicht immer das unmittelbare Ziel der Beiträge war, bieten sie wichtige Ausblicke:

- **Strukturelle Prekarität:** Die außercurricularen Formate sind bislang nicht institutionell verankert und hängen stark vom Engagement einzelner Lehrender ab. Sie werden von Studierenden aktiv mitgestaltet, doch fehlt eine systematische Erforschung ihrer Wahrnehmung, Wirkung und Bedeutung. Hier eröffnen sich Perspektiven für vertiefte Bildungsforschung, die Studierende nicht nur als Rezipient:innen, sondern als Ko-Produzent:innen ernst nimmt.

- **Irritation vs. Integration:** Der kritische Anspruch der Module steht im Spannungsverhältnis zu hochschulischen Steuerungslogiken, die sich etwa in Prüfungsformaten, Leistungspunktsystemen oder Modulstrukturen manifestieren. Bildungsräume, die auf Irritation und Reflexion zielen, müssen sich gegen formale Anforderungen behaupten, oft im Modus des Aushandelns, manchmal auch des Widerstands. Der Transformationsprozess ist nicht abgeschlossen. Vielmehr zeigt sich, dass vorhandene Spielräume genutzt werden, ohne dass die übergeordneten Strukturen grundlegend verändert wurden.
- **Fehlende institutionelle Anschlussstrategie:** Wie die entwickelten Impulse und Gestaltungsprinzipien in Studiengangentwicklung, Akkreditierung oder Hochschulsteuerung systematisch integriert werden können, bleibt offen. Auch wenn dies bislang nicht Ziel war, ist eine perspektivische Anschlussfähigkeit zentral, um fundierte Lehrentwicklung wirksam werden zu lassen.

Neben den drei thematisch gebündelten Clustern enthält dieses kumulative Promotionsprojekt einen weiteren Beitrag, der in besonderer Weise auf die Verbindung von wissenschaftlicher Reflexion, bildungspolitischer Relevanz und praxisnaher Gestaltung verweist. Der Methodenkoffer „Demokratie leben!“¹⁴ greift zentrale Prinzipien auf, die auch das Verständnis transformativer Bildung in dieser Arbeit prägen, insbesondere mit Blick auf Subjektorientierung, Machtkritik und partizipative Bildungsprozesse. Im gleichnamigen Bundesmodellprojekt wurde zusammen mit Praktiker:innen ein Weiterbildungsangebot entwickelt, das Bildungspersonal im Umgang mit diskriminierenden Verhaltensweisen unterstützt. Obwohl keine vertiefte wissenschaftliche Begleitung z. B. im Sinne eines DBR-Prozesses stattfand, lassen sich zentrale Elemente gestaltungsorientierter Bildungspraxis erkennen. Statt auf standardisierte Verfahren lag der Fokus auf der subjektiven Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit ihren eigenen Haltungen, Wahrnehmungen und Erfahrungen. Die Weiterbildung versteht sich als Einladung zur Selbstreflexion, zur kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen und zur Entwicklung neuer Perspektivität im beruflichen Handeln. Besonders hervorzuheben ist die partizipative Entwicklung der Materialien in enger Zusammenarbeit mit Nichtregierungsorganisationen, zivilgesellschaftlichen Initiativen und Fachexpert:innen. Diese Form der Kooperation steht für gemeinsames Gestalten, gegenseitige Unterstützung und kollektive Verantwortung. Ausdruck findet dies etwa in der im Methodenkoffer enthaltenen Sammlung institutioneller Ansprechpartner:innen, an die sich Schulen und Lehrkräfte bei Bedarf wenden können. Insgesamt stellt der Methodenkoffer ein praxisnahes und reflexiv fundiertes Weiterbildungsformat dar, das über die einzelne Schulungseinheit hinausweist.

Was zunächst als thematisch heterogene Sammlung erscheinen mag, verweist bei näherer Betrachtung auf eine geteilte Forschungshaltung. Viele der Beiträge bewegen sich im Rahmen eines responsiven und gestaltungsorientierten Wissenschaftsverständnisses, das Bildungsräume

¹⁴ Die Veröffentlichung zum Methodenkoffer „Demokratie leben!“ wird nicht als eigenständiger Beitrag im Anhang dieser Dissertation aufgeführt, da sie außerhalb des wissenschaftlichen Begleitprozesses entstand. Die Materialien sind online zugänglich unter: https://www.f-bb.de/fileadmin/Projekte/ADL/2018-fbb-methodenkoffer--Demokratieleben_final_zumUpload.pdf.

mitgestaltet und kritisch begleitet. Das transformative Potenzial steht nicht in jedem Beitrag im Zentrum, zeigt sich jedoch in vielen implizit, etwa in der Irritation ökonomischer Routinen, in neuen didaktischen Formaten oder im Zusammenspiel von Forschung und Praxis. Die erkennbare Ordnung ist nicht Ergebnis eines festen Programms, sondern eines nachträglichen Reflexionsprozesses. Kohärenz entsteht im Rückblick aus wiederkehrenden Fragen, methodischen Entscheidungen und theoretischen Bezugnahmen. Dabei wird deutlich, dass sich über die Beiträge hinweg eine erkenntnistheoretische Orientierung abzeichnet, die an ökologisches Denken im Sinne Batesons und an die relationale Entwicklungsperspektive Bronfenbrenners anschließt. Beide Perspektiven bilden das Fundament für die theoretische Skizze im folgenden Kapitel, in der zentrale Linien aufgenommen, weitergeführt und zu einer konzeptionellen Perspektive transformativer Wirtschaftspädagogik verdichtet werden.

6. Auf dem Weg zu einer transformativen Wirtschaftspädagogik: Eine ökosystemische und epistemologische Grundlegung

Die theoretischen und konzeptionellen Überlegungen in diesem Kapitel sind werden vorausgesetzt, sondern sind im Laufe des Forschungsprozesses konkret geworden. Sie wurden nicht planvoll aus der Literatur abgeleitet, sondern sind in der Reibung mit Praxisfeldern, Forschungsprojekten und disziplinären Spannungsverhältnissen gewachsen. Was also hier zur Sprache kommt, ist nicht der Ausgangspunkt, sondern das Ergebnis einer Suchbewegung zwischen Analyse, Beteiligung und Reflexion.

Diese Arbeit begann mit einer Irritation gegenüber den Routinen ökonomischen Denkens und den Formen von Bildung, die diese Routinen stabilisieren. Kapitel 2 hat diese Ausgangsfrage in den Zusammenhang globaler Krisen gestellt und deutlich gemacht, dass Bildung nicht außerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse steht, sondern daran mitwirkt. Kapitel 3 hat die Wirtschaftspädagogik als disziplinäres Spannungsfeld sichtbar gemacht. Zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen ökonomischer Rationalität und pädagogischer Verantwortung zeigen sich historische Brüche, erkenntnistheoretische Konflikte und programmatische Unschärfen. Die Disziplin erscheint nicht nur als Forschungsfeld, sondern zugleich als Teil jener Problemlagen, die sie zu analysieren beansprucht. Kapitel 4 öffnet diesen Blick für Konzepte transformativer Bildung und Wissenschaft. Es wurde sichtbar, dass Erkenntnisprozesse nicht neutral sind, sondern gesellschaftlich situiert sind und dass Transformation nicht als Ziel, sondern als Bewegung verstanden werden kann. Kapitel 5 hat schließlich die im Rahmen dieser Dissertation entstandenen Beiträge rekonstruiert, als Wegmarken einer Suchbewegung, die sich zwischen Analyse, Gestaltung und Selbstvergewisserung entfaltet. In ihnen zeigt sich ein gemeinsamer Impuls, wirtschaftspädagogische Forschung nicht nur als Beschreibung, sondern als Beitrag zur Reflexion und Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse zu denken.

Im Rückblick zeigen sich die bis hierhin dargelegten Erkenntnisse als Annäherung an ein disziplinäres Selbstverständnis, das Bildung nicht als Antwort auf Probleme begreift, sondern als epistemische Praxis, die diese mit hervorbringt, reproduziert und reflexiv bearbeitbar machen kann. Die thematischen Ausgangspunkte waren dabei vielfältig: Studiengangentwicklung, Hochschullehre, Lernortgestaltung, sozioökonomische Bildung, disziplinäre Selbstverortung. Gemeinsam war ihnen eine geteilte Irritation gegenüber Denkformen, die menschliche Entwicklung strukturieren, durch implizite Prämissen, normative Setzungen und epistemische Muster, die definieren, was als ökonomisch gilt, welche Rationalitätsformen als legitim erscheinen und welche Subjektpositionen als bildungsfähig gelten.

Diese Perspektive bezieht auch die Wirtschaftspädagogik selbst als disziplinären sowie epistemisch wirkmächtigen Akteur mit ein. Diese Beobachtungen werfen grundlegende Fragen auf: In welchen Mustern, Praktiken und Ordnungen formiert sich Wissen innerhalb der Disziplin? Welche ökonomischen Denkformen und Subjektbilder schreibt sie fort? Und inwiefern ist sie

selbst verstrickt in jenes Denken, das soziale Spaltung, ökologische Zerstörung und kulturelle Entfremdung nicht nur zulässt, sondern vielleicht auch strukturell mitträgt?

Kapitel 6 nimmt diese Fragen auf, nicht mit dem Anspruch, sie abschließend zu beantworten, sondern um sie als Ausgangspunkt für eine dichte Beschreibung transformativer Wirtschaftspädagogik fruchtbar zu machen. Gerade weil Bildung in Krisenzeiten oft als Lösung ins Spiel gebracht wird, lohnt es sich, hier genauer hinzusehen. Denn schon vor Jahrzehnten warnte E.F. Schumacher:

“the volume of education has increased and continues to increase, yet so do pollution, exhaustion of resources, and the dangers of ecological catastrophe. If still more education is to save us, it would have to be education of a different kind: an education that takes us into the depth of things.” (Schumacher, 1997, S. 208).

Die Hoffnung auf Bildung als Lösung droht zu scheitern, wenn Bildung sich selbst nicht verändert. Wenn sie nicht tiefer greift, nicht nach den Voraussetzungen ihres eigenen Denkens fragt. Auch in der wirtschaftspädagogischen Praxis ist dieser Widerspruch spürbar. Die Diskrepanz zwischen Einsicht und Handlung verweist auf blinde Flecken der Profession. Bildung als transformierende Praxis zu denken, heißt deshalb auch, sie als politisch, widersprüchlich und selbstreflexiv zu begreifen. Gregory Bateson hat diesen Zusammenhang zwischen Denkform und Zerstörung in einen ebenso einfachen wie erschütternden Satz gefasst: „*Das Geschöpf, das gegen seine Umgebung siegt, zerstört sich selbst*“ (Bateson, 1985/2017, S. 632). Wenn wirtschaftliche Rationalität auf Trennung, Kontrolle und Überlegenheit gegenüber dem Anderen gründet, sei es Natur, Mensch oder Gesellschaft, dann muss sich auch wirtschaftspädagogische Reflexion diesem Verhältnis stellen. Andernfalls bleibt sie gefangen in dem Denken, das sie zu überwinden vorgibt.

Ziel dieses Kapitels ist es, die im Verlauf der Arbeit gewonnenen theoretischen und empirischen Einsichten zu einem heuristischen Reflexionsrahmen zu verdichten. Die hier formulierte Skizze basiert auf rekonstruierten Erkenntnissen aus Theorie, Forschung und Praxis. Sie beschreibt transformative Wirtschaftspädagogik als reflexive, relationale und gestaltungsfähige Praxis. Der Wert dieses Kapitels liegt nicht in der Systematik, sondern in der Möglichkeit, disziplinäre Routinen zu irritieren, begriffliche Perspektiven zu erweitern und Bildungsräume neu zu denken. Für die Wirtschaftspädagogik eröffnet sich damit ein erweitertes Selbstverständnis, als Disziplin, die nicht nur vermittelt, sondern auch gestaltet, nicht nur beschreibt, sondern auch kritisch interveniert. Damit geht diese Perspektive weit über eine Engführung der Wirtschaftspädagogik als Berufsbildungsforschung hinaus. Sie versteht sich als interdisziplinäres Unterfangen, das ökonomische Bildung nicht auf eine affirmative Anpassungsleistung reduziert, sondern als gesellschaftlich wirksame Praxis auffasst. Im Zentrum steht die Frage, wie sich ökonomische Denk- und Handlungsmuster gegen die eigene Umwelt richten, wie sie in unterschiedlichen Lebensphasen entstehen und wie Bildungsprozesse diese Muster irritieren, erweitern und verändern können. Die Bezugspunkte für den heuristischen Reflexionsrahmen

bilden die systemtheoretischen und epistemologischen Überlegungen von Gregory Bateson und Urie Bronfenbrenner. Im Folgenden werden die Werke beider Wissenschaftlicher gewürdigt und jeweils vor dem Hintergrund wissenschaftlicher und pädagogischer Praxis diskutiert und zusammengeführt.

6.1 Theoretische Grundlegung: Bateson und Bronfenbrenner

Die Suche nach einem disziplinären Selbstverständnis, das Bildung als reflexive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, ökosystemischen und epistemischen Verhältnissen begreift, erfordert Bezugspunkte, die Komplexität nicht reduzieren, sondern produktiv erfahrbar macht. Zwei Perspektiven erweisen sich dabei als besonders tragfähig: die ökologische Systemtheorie von Urie Bronfenbrenner und die epistemologische Ökologie des Geistes von Gregory Bateson. Beide Theorien basieren auf einem relationalen Verständnis von Entwicklung, Lernen und Weltbezug als zirkuläre, kontextuell eingebettete Prozesse. Zugleich unterscheiden sie sich in ihrer Schwerpunktsetzung. Bronfenbrenner analysiert die strukturelle Verflechtung individueller Entwicklung mit gesellschaftlichen, institutionellen und kulturellen Umwelten. Bateson richtet den Blick auf die epistemologischen Bedingungen, unter denen überhaupt Bedeutung, Verhalten und Erkenntnis entstehen können.

Ökosystemische Perspektiven auf Wissenschaft und Erkenntnis

Urie Bronfenbrenners ökosystemischer Ansatz versteht menschliche Entwicklung als das Ergebnis wiederholter, zunehmend komplexer Interaktionen zwischen einem aktiven Subjekt und seiner Umwelt:

„Human development takes place through processes of progressively more complex reciprocal interaction between an active evolving biopsychological human organism and the persons, objects, and symbols in its immediate environment. [...] Such enduring forms of interaction [...] are referred to henceforth as proximal processes“ (Bronfenbrenner & Ceci, 1993, S. 317).

Wirkung entfaltet sich im Zusammenspiel mit den individuellen Merkmalen der Person, der Umwelt, von unmittelbaren bis hin zu gesellschaftlich-strukturellen Kontexten sowie deren zeitlicher Strukturierung. Dieses Zusammenspiel fasst das PPCT-Modell (Process-Person-Context-Time) systematisch (Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Bronfenbrenner unterscheidet dabei drei Typen von Personenmerkmalen: dispositionale (z. B. Neugier oder Impulsivität), ressourcenbezogene (z. B. Wissen, Gesundheit) und sichtbare, sogenannte *demand characteristics* (z. B. Alter, Geschlecht, Temperament), die soziale Reaktionen hervorrufen können (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Die proximalen Prozesse entfalten sich immer im Kontext von Mikrosystemen, also jenen Umwelten, in denen direkte Interaktionen stattfinden. Darüber hinaus wirken auch Meso-, Exo- und Makrosysteme ein. In der finalen Ausarbeitung des Modells wurde zudem die Rolle der Zeit differenziert und auf drei Ebenen gefasst: Mikrozeit (Verlauf einzelner Episoden), Mesozeit (Regelmäßigkeit über Wochen) und Makrozeit (historischer Wandel) (ebd., S. 796). Die Entwicklung eines Menschen wird so als

Ergebnis dynamischer Wechselwirkungen verstanden, nicht nur in objektiven Umwelten, sondern auch in subjektiv erlebten Kontexten. Die Forschungsperspektive des Modells zielt auf ein integratives Design, das die vier Komponenten Prozess, Person, Kontext und Zeit, in ihrer Interdependenz betrachtet und komplexe Entwicklungsverläufe in realweltlichen Settings nachvollziehbar macht (Bronfenbrenner, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Ein erster Versuch, Bronfenbrenners Theorie systematisch für die Berufsbildungswissenschaft nutzbar zu machen, wurde durch Adolf Kell (2006, 2015) unternommen. Kell greift die ökologische Entwicklungstheorie auf, um die Relevanz struktureller Bildungsbedingungen und individueller Lernprozesse innerhalb beruflicher Lern- und Bildungsräume sichtbar zu machen. Dabei bezieht er sich vor allem auf das ursprüngliche ökologische Modell (Bronfenbrenner, 1979), das die Entwicklung von Individuen als eingebettet in ein verschachteltes System aus Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystemen versteht. Diese Systemebenen dienen Kell als analytische Folie, um die komplexe Verschränkung zwischen individueller Bildungserfahrung und gesellschaftlicher Rahmung in der beruflichen Bildung zu erfassen. Kell nutzt dieses Modell primär zur Beschreibung von Bildungsprozessen über die Lebensspanne, insbesondere im Hinblick auf Übergänge, biografische Pfade und strukturelle Bedingungs-lagen. Die Stärke des Beitrags liegt in der Systematisierung der vielfältigen Kontexte, in denen berufliches Lernen und Bildung stattfinden, etwa im Zusammenspiel zwischen vorberuflicher Erfahrung, Betrieb, Schule, Arbeitsmarkt und Bildungspolitik. Bronfenbrenners Modell wird dabei als heuristisches Raster genutzt, um die institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Berufsbildung zu analysieren. Damit leistet Kell einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung einer systemisch ausgerichteten Berufsbildungsforschung. Kritisch ist jedoch anzumerken, dass Kell, wie bereits von Tudge et al. (2016) für viele Rezeptionen Bronfenbrenners festgestellt hat, ausschließlich auf die frühe ökologische Modellierung zurückgreift. Die spätere ökosystemische Modellierung mit dem Fokus auf proximale Prozesse als „*engines of development*“ (Bronfenbrenner & Evans, 2000, S. 118), personale Merkmale, zeitliche Dynamiken sowie deren Wechselwirkungen betont, bleibt weitgehend unberücksichtigt. Ebenso wenig wird die epistemologische Verschiebung beachtet, die Bronfenbrenners spätere Arbeiten prägte. Also die Einsicht, dass nicht allein äußere Kontexte, sondern auch deren subjektive Erfahrung und die in ihnen wirksamen Interaktionen die eigentlichen Träger von Entwicklung darstellen.

Für eine wirtschaftspädagogische Forschung, die sich mit Fragen der Entwicklung von Subjektivität, mit Lern- und Bildungsprozessen sowie mit den gesellschaftlichen Verhältnissen ökonomischer Bildung beschäftigt, bietet das PPCT-Modell wichtige Impulse. Das ökosystemische Modell (PPCT) bietet einen heuristischen Bezugsrahmen für eine transformative Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft. Es erlaubt, ökonomisches Denken und ökonomische Bildung als prozesshafte, in Kontexte eingebettete und zeitlich strukturierte Phänomene zu fassen. Dabei rücken insbesondere jene sich wiederholenden, zunehmend komplexen Interaktionen in den Blick, die Bronfenbrenner als „proximal processes“ beschreibt. Sie bilden den Ausgangspunkt

für die Analyse von Bildungs- und Lernverläufen, in denen sich ökonomische Deutungsmuster formen, stabilisieren und möglicherweise transformieren.

Auch wenn sich Urie Bronfenbrenner und Gregory Bateson nie direkt aufeinander bezogen haben, teilen ihre Denkfiguren ein zentrales Anliegen. Sie begreifen Entwicklung, Lernen und Erkenntnis als Prozesse, die nicht isoliert, sondern nur in Relation zu sozialen, kulturellen und ökologischen Kontexten verstanden werden können. Das sogenannte Überlebensprinzip des ökologischen Rahmens ist für Bateson die Einheit aus Organismus und Umwelt (Bateson, 1985/2017, S. 620). Auch Bronfenbrenner verweist mit Bezug auf Lewin auf das Zusammenspiel von Person und Umwelt als Fundament für Verhalten und Entwicklung (Bronfenbrenner 1979). Beide Perspektiven kritisieren damit implizit ein reduktionistisches Denken, das Subjekt und Kontext, Erkenntnis und Welt, Mensch und Natur voneinander trennt.

Gregory Bateson versteht Wissen nicht als distanzierendes Abbild der Realität, sondern als Prozess innerhalb lebender Systeme. Dieser Prozess strukturiert sich durch Rückkopplung, Kommunikation und zirkuläre Informationsflüsse. Geist (in engl. mind) ist für ihn kein innerpsychisches Phänomen, sondern entsteht überall dort, wo Unterschiede wahrgenommen, Bedeutungen erzeugt und Systeme miteinander in Beziehung treten (Bateson, 1985/2017, S. 356). Geist ist nicht an ein Individuum gebunden, sondern Teil einer umfassenderen ökologischen Ordnung. Auch Ideen können in diesem Sinne überleben, nicht als Besitz Einzelner, sondern als Teil einer kontextuell situierten Bedeutungsökologie. Aus dieser Perspektive wird auch die Praxis wissenschaftlicher Erkenntnis neu lesbar. Erkenntnis entsteht nicht durch Abgrenzung vom Beobachteten, sondern durch Teilnahme. Forschende stehen nicht außerhalb des Systems, das sie untersuchen. Sie sind Teil davon, mitverstrickt in seine Dynamiken, mitverantwortlich für seine Ordnungen. Wenn Bateson formuliert: „*Das Geschöpf, das gegen seine Umwelt siegt, zerstört sich selbst.*“ (Bateson, 1985/2017, S. 632), so ist das nicht nur eine ökologische Mahnung, sondern eine erkenntniskritische Zäsur. Ein Denken, das Subjekt und Umwelt trennt, das Beobachter:in und Beobachtetes als voneinander unabhängig konstruiert, untergräbt die Grundlagen seiner eigenen Erkenntnisfähigkeit. Wissenschaft ist nicht neutral. Sie ist in Denkformen verstrickt, die bestimmen, was sichtbar wird, was sagbar ist und was ausgeschlossen bleibt. Diese reflexive Verantwortung gilt insbesondere in gesellschaftsbezogenen Feldern wie der Sozialwissenschaft. Begriffe, Theorien und Methoden sind nicht bloß Werkzeuge, sondern Ausdruck einer epistemischen Ordnung. Gerade wenn es um ökonomisches Denken geht, wirken diese Ordnungen besonders machtvoll. Effizienz, Rationalität, Wettbewerb sind nicht nur ökonomische Prinzipien, sondern prägen auch Forschung, Lehre und institutionelle Kultur. Diese Einsicht findet sich auch bei Gayatri Chakravorty Spivak, einer Denkerin, die sich explizit in die batesonsche Linie stellt, ohne sie zu wiederholen. Gayatri Chakravorty Spivak greift den von Bateson geprägten Begriff des *double bind* auf, um die paradoxe Position postkolonialer Subjekte und auch der Forschenden selbst in globalisierten Wissensregimen zu beschreiben. Sie formuliert eine Kritik an der Vorstellung eines epistemischen Außen und zeigt, dass wissenschaftliches Arbeiten nie außerhalb kapitalistischer Verhältnisse operiert.

„As long as we are interested, and we must be interested, in hiring and firing, in grants and allocations, in budgets, in funding new job descriptions, in fighting for tenure and recommending for jobs, we are in capitalism..” (Spivak, 2012, S. 140).

Wissenschaft ist demnach keine neutrale Zone, in der Wissen außerhalb von Macht produziert wird. Stattdessen fordert Spivak eine doppelte Verortung ein. Eine Involviertheit, die weder affirmativ noch entzogen ist, sondern erkenntnisfähig. Ihr Konzept der *affirmativen Sabotage*, beschreibt eine dekonstruktive Praxis, die verlernt, was sie gelernt hat, und analysiert, wie Wahrheiten gemacht und verändert werden können (Spivak, 2012, S. 4). Diese Haltung ist verwandt mit Batesons Vorschlag, Erkenntnis nicht über Abgrenzung, sondern über Teilnahme zu denken. Beide verwerfen die Vorstellung eines autonomen Subjekts, das von außen über Systeme verfügt. Wer forscht, verändert. Wer beschreibt, ist beteiligt. Wer Wahrheit behauptet, muss sich fragen lassen, wem sie nützt und wem sie fehlt.

Bildung als ökosystemische und epistemologische Praxis

Bronfenbrenners ökosystemischer Ansatz begreift Entwicklung als Produkt fortgesetzter Wechselwirkungen zwischen einer Person und ihrer Umwelt, vermittelt durch sogenannte proximale Prozesse. Diese gelten als dauerhaft wiederkehrende und zunehmend komplexe Interaktionen mit Personen, Objekten und Symbolen, die die eigentlichen Motoren menschlicher Entwicklung darstellen (Bronfenbrenner & Ceci, 1993). Dabei wird Lernen nicht als linearer Fortschritt gedacht, sondern als emergenter Prozess, der durch die Qualität, Dichte und Dauer dieser Interaktionen geprägt ist. Entscheidend ist, dass sich Entwicklung nicht unabhängig vom Kontext denken lässt. Individuelle Lernprozesse entfalten sich in einem verschachtelten System aus Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystemen, das durch wechselseitige Beziehungen strukturiert ist (Bronfenbrenner, 1979). Der Kontext ist dabei nicht nur äußerer Einfluss, sondern konstitutives Element der Entwicklung selbst. Diese ökosystemische Perspektive eröffnet einen Bildungsbegriff, der relational und prozesshaft bestimmt ist. Für die Bildungstheorie lässt sich aus Bronfenbrenners Ansatz ableiten, dass Bildung nicht als individueller Akt, sondern als relationale Praxis in verschachtelten Kontexten verstanden werden muss. Diese Kontexte sind zugleich räumlich und zeitlich strukturiert, wobei Bronfenbrenner Mikro-, Meso- und Makrozeit als entscheidende Dimensionen beschreibt, die selbst Teil von Entwicklungsprozessen sind. Damit steht Bronfenbrenners Ansatz in einer Reihe mit bildungstheoretischen Positionen, die Lernen als Wechselspiel von Selbst- und Weltverhältnissen verstehen, ohne dieses auf Individuen zu verkürzen (Walker, 2023). Bildung ist in diesem Verständnis eine Frage der Gestaltung von Kontexten, in denen sich stabile, aber durchlässige Beziehungsmuster entfalten können. Diese relationale Perspektive auf Bildung lässt sich bildungstheoretisch zuspitzen. Im Anschluss an Koller (2022) wird Bildung verstanden als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen. Solche Prozesse sind nicht steuerbar, sondern setzen Erfahrungen voraus, die vertraute Deutungsmuster erschüttern. Diese Einsicht steht in einer bildungstheoretischen Linie,

wie sie etwa im Umfeld der Hamburger Schule durch Peukert, Kokemohr und Marotzki entfaltet wurde. Sie hebt Bildung als Möglichkeitsraum epistemischer Selbstverhältnisse hervor.

Gregory Bateson erweitert diesen ökologischen Bildungsbegriff in epistemologischer Hinsicht. Bildung wird hier als Transformation epistemischer Ordnung verstanden. Während Bronfenbrenner die Bedingungen und Dynamiken von Entwicklung systematisch beschreibt, fragt Bateson nach den Möglichkeitsbedingungen von Erkenntnis und Bedeutungsbildung selbst. Lernen ist bei ihm kein innerpsychischer Vorgang, sondern ein systemischer Prozess, in dem Unterschiede wahrgenommen, Muster erkannt und durch Rückkopplung transformiert werden (Bateson, 1985/2017, S. 362; Oliveira, 2013). Geist (Mind) ist dort, wo Informationen zirkulieren, sich verdichten, differenzieren und in Beziehung treten. Besonders relevant für eine transformative Bildungstheorie ist Batesons Unterscheidung verschiedener Lernstufen. Während *Learning I* auf funktionale Anpassung innerhalb eines gegebenen Deutungsrahmens zielt, beschreibt *Learning II* den Wechsel von Rahmenbedingungen (das Lernen über das Lernen). *Learning III* schließlich markiert eine tiefgreifende epistemische Umstellung, eine Reorganisation des Denkens selbst, ausgelöst durch Irritation, Widerspruch oder paradoxe Kommunikation (Bateson, 1985/2017, S. 362; Lutterer, 2021, S. 81). In einer Welt, in der Denkformen selbst zur Ursache von Krisen werden, gewinnt dieser Zugang besondere Relevanz. Lernen ist dann nicht nur kumulativer Wissenszuwachs, sondern Möglichkeit zur Musterunterbrechung und zur Infragestellung scheinbar selbstverständlicher Ordnungen. Batesons Theorie des Geistes bricht mit einem individualistischen Konzept von Subjektivität. Geist ist nicht an das Gehirn gebunden, sondern Teil eines größeren ökologischen Zusammenhangs, in dem auch kulturelle Artefakte, symbolische Systeme und soziale Praktiken eingebunden sind (Borden 2017).

Zwischen Ökologie und Epistemologie - Eine synoptische Heuristik

Die zuvor entwickelten Perspektiven von Bronfenbrenner (Kontexte und Prozesse) und Bateson (epistemologische Reflexivität) eröffnen eine doppelte Perspektive auf Bildung ebenso wie Wissenschaft. Sie sensibilisieren für die kontextuelle Einbettung von Entwicklung und für die epistemischen Voraussetzungen von Erkenntnis. Um diese Impulse sowohl für die wissenschaftliche als auch für die pädagogische Praxis einer transformativen Wirtschaftspädagogik fruchtbar zu machen, wird im Folgenden ein heuristisches Modell vorgestellt. Dieses dient als eine Orientierungsfigur, die zentrale Denkfiguren beider Ansätze in einer offenen Struktur vereint. Im Zentrum steht Transformation als Möglichkeitsraum, der sich im Zusammenspiel von epistemologischer Haltung, kontextueller Verflechtung und politischer Zielsetzung entfaltet.

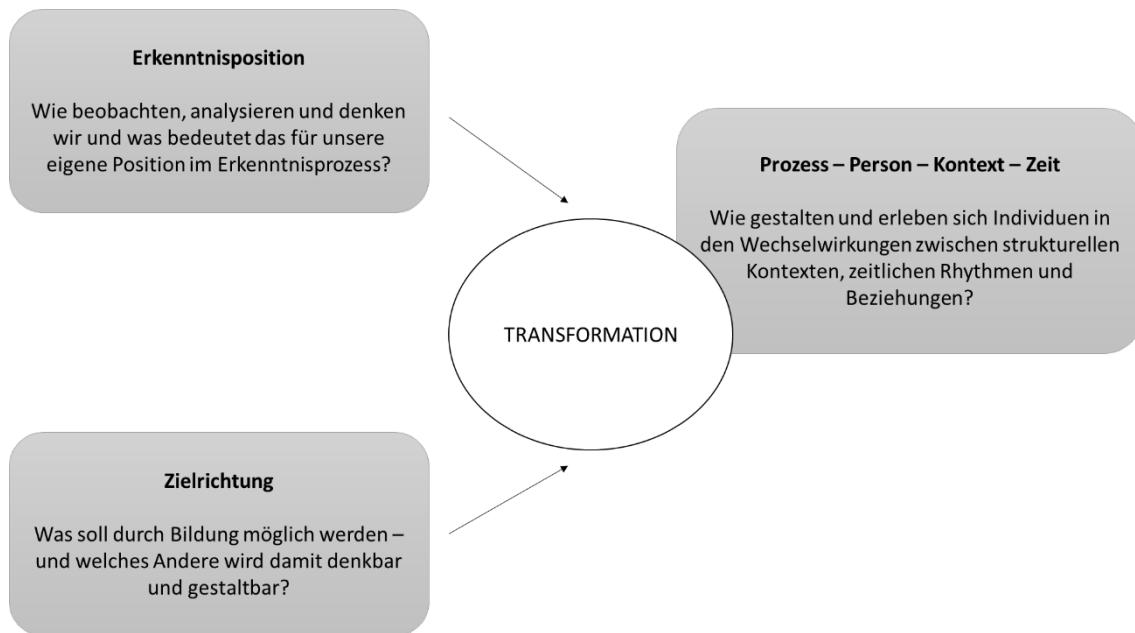


Abbildung 3: Synoptische Heuristik zur Verbindung ökologischer und epistemologischer Perspektiven
Quelle: eigene Darstellung

Die Heuristik strukturiert sich entlang von drei Dimensionen, die miteinander verschränkt sind und keine feste Reihenfolge vorgeben, aber eine bestimmte argumentative Bewegung nahelegen. **Erstens** geht es um die Erkenntnisposition. Ausgehend von Batesons epistemologischer Perspektive wird gefragt, wie wir beobachten, analysieren und denken und was das für unsere eigene Position im Erkenntnisprozess bedeutet. Zentral ist dabei die Idee, dass jede Forschung immer auch Teil des Systems ist, das sie untersucht. Reflexive Forschung bedeutet, sich in die Suchbewegung nach jenen Mustern des ökonomischen Denkens und Handelns zu begeben, die destruktiv wirken, und gleichzeitig das eigene Denken darin zu spiegeln. Es geht nicht um ein Außen zur Welt, sondern um eine relationale Haltung, die Differenz, Kontext und Verbindung zugleich ernst nimmt. **Zweitens** steht die Zielrichtung im Fokus. In der Verschränkung beider theoretischer Bezugspunkte stellt sich die Frage nach dem Wozu: Was heißt Lernen unter den Bedingungen einer schlechten Welt? Bildung erscheint hier nicht mehr als bloße Vermittlung, sondern als Möglichkeit zur Transformation von Bedeutungen, von Handlungsmustern, von Differenzordnungen, wie Bateson es mit Learning III als Reorganisation des Denkens beschreibt. Eine transformative Wirtschaftspädagogik ist daher immer auch politisch. Sie fragt, was anders werden soll und wie sich dieses Andere überhaupt denken lässt.

Drittens geht es um das Zusammenspiel von Prozess, Person, Kontext und Zeit, wie es Bronfenbrenner in seinem PPCT-Modell entwickelt hat. Diese Dimension versteht Bildung nicht als linearen Ablauf, sondern als dynamischen Prozess. Im Mittelpunkt stehen komplexe Wechselwirkungen. Sie umfassen strukturell, kulturell und institutionell geprägte Kontexte, zeitliche Rhythmen auf Mikro- wie Makroebene sowie personale Dispositionen, die Lernende als aktiv Beteiligte sichtbar machen. Besonders bedeutsam sind dabei sogenannte proximale Prozesse, also wiederkehrende Interaktionen zwischen Person und Umwelt, die, ähnlich wie

bei Bateson, als Rückkopplungsschleifen gedacht werden können. Sie stabilisieren oder verändern bestehende Muster.

Diese drei Dimensionen bilden keine feste Ordnung. Vielmehr sind sie durchzogen von Rückkopplungen, Differenzierungen und Kontextverschiebungen. Ihre Verbindung eröffnet einen Möglichkeitsraum für eine Wirtschaftspädagogik, die sich sowohl als transformative Wissenschaft als auch als transformative Bildung versteht. Die Heuristik dient im nächsten Kapitel als strukturierende Linse, durch die unterschiedliche Elemente einer transformativen Wirtschaftspädagogik sichtbar und begründbar werden. Sie erlaubt es, theoretische Überlegungen, forschungspraktische Konsequenzen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten miteinander zu verbinden und dabei eine Haltung zu entwickeln, die Relationen statt Entitäten, Prozesse statt Zustände sowie Differenz statt Repräsentation in den Mittelpunkt rückt.

6.2 Elemente einer transformativen Wirtschaftspädagogik

Kapitel 6.2 bildet eine zentrale Station im Erkenntnisprozess dieser Dissertation. Die theoretischen Reflexionen, empirischen Rekonstruktionen und pädagogischen Erfahrungen, die in den vorangegangenen Kapiteln entwickelt wurden, werden hier in einer erkenntnisleitenden Zusammenschau gebündelt. Ziel ist es, zentrale Elemente einer transformativen Wirtschaftspädagogik in einer Weise zu entfalten, die für Theorie, Forschung und Praxis anschlussfähig bleibt. Diese Darstellung versteht sich nicht als fertiges Modell, sondern als konzeptionelle Orientierung für den Umgang mit komplexen Bildungs- und Gesellschaftsverhältnissen. Sie basiert auf der in Kapitel 6.1 entwickelten heuristischen Perspektive, die eine epistemische Haltung mit kontextuellen Verflechtungen und transformativen Zielsetzungen verknüpft. Entlang dieser Perspektive wird im Folgenden zwischen Wirtschaftspädagogik als Wissenschaftspraxis und pädagogischer Praxis unterschieden. Der zugrunde liegende Erkenntnisprozess folgt keiner linearen Abfolge. Vielmehr entsteht er als rückgekoppelte Bewegung zwischen Analyse, Entwurf und Praxisreflexion. Diese Bewegung wurde bereits in Kapitel 2 als erkenntnistheoretische Anlage beschrieben. In dieser Logik versteht sich auch das vorliegende Kapitel nicht als Abschluss, sondern als produktive Zwischenform. Es entsteht ein Reflexionsraum, in dem das bisher Gedachte verdichtet wird. Diese Skizze erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Allgemeingültigkeit. Sie ist ein wissenschaftlich begründetes Angebot, offen für Widerspruch, Weiterarbeit und Transformation.

Transformative Wirtschaftspädagogik als Wissenschaftspraxis¹⁵

Wie bereits in der heuristischen Perspektive entfaltet, strukturieren hier Erkenntnisposition, Zielrichtung und Prozessdimension die Überlegungen zur Wissenschaftspraxis einer transformativen Wirtschaftspädagogik. Die Skizze einer transformativen Wissenschaftspraxis greift Anregungen aus relationalen, systemischen und reflexiven Denkfiguren auf, wie sie im Zusammenspiel von Bronfenbrenner und Bateson sichtbar werden. In diesem Sinne steht zu Beginn keine Methode, sondern ein ethisches Anliegen und damit eine Entscheidung über die Bedingungen, unter denen Forschung legitim ist.

Aus dieser doppelten Perspektive verschiebt sich auch der **Gegenstandsbereich**. Nicht das ökonomische Handeln im engeren Sinne steht im Mittelpunkt, sondern ökonomische Denk- und Handlungsmuster, die als epistemische Brille unsere Wahrnehmung von Welt, Subjekten und Möglichkeiten prägen. Sie strukturieren, was als rational gilt, was als normal erscheint und was unsichtbar bleibt. Eine transformative Wirtschaftspädagogik richtet ihren Blick daher auf die Analyse jener ökonomischen Denkformen, die zur Normalisierung von Ungleichheit, zur Zerstörung ökologischer Grundlagen und zur Legitimation von Ausgrenzung beitragen. Diese Denkstile entfalten ihre Wirksamkeit nicht nur im ökonomischen Feld, sondern durchziehen Bildungsinstitutionen, Forschungspraktiken und gesellschaftliche Diskurse entlang aller Lebensphasen. Die Aufgabe transformativer Wirtschaftspädagogik besteht darin, diese Muster zu dekonstruieren, ihre historische Gewordenheit sichtbar zu machen und Perspektiven auf deren Veränderbarkeit zu eröffnen. Gefragt wird, wie sich solche Brillen ausbilden, wie sie in Alltag, Bildung und Institutionen verankert werden und wie Bildungsprozesse gestaltet sein können, die sie irritieren, verschieben oder durchlässiger machen. Bronfenbrenners Modell ermöglicht hier eine mehrdimensionale Analyse. Sie wird über Systemebenen hinweg in konkreten Lernsituationen durch wiederkehrende proximale Prozesse realisiert. Batesons Blick verweist tiefer auf die epistemischen Strukturen, in denen sich Bedeutung formt, sowie auf Differenzen, die unsere Wahrnehmung lenken, ohne benannt zu werden. Er erinnert mit seiner „Ökologie des Geistes“ daran, dass Forschende ihre eigene Position im Erkenntnisprozess stets mitdenken müssen.

Dementsprechend ist auch die **erkenntnistheoretische Grundlage** relational, reflexiv und systemisch. Erkenntnis ist kein neutrales Abbild, sondern immer Teil jener Welt, die sie zu verstehen sucht und zugleich mitgestaltet. Diese Haltung begreift wissenschaftliches Arbeiten nicht als distanzierte Beobachtung, sondern als Form der Weltbeziehung, in der sich Denken,

¹⁵ Im Sinne Spivaks bedeutet transformative Praxis nicht, sich in ein vermeintliches „Außerhalb“ der Macht zu imaginieren, sondern anzuerkennen, dass auch die Akteur:innen der Wissenschaft, mitsamt ihren Stellenlogiken, Drittmittelprojekten, Anträgen, Gutachten und Empfehlungen, tief in das kapitalistische System eingebunden sind: „*As long as we are interested, and we must be interested, in hiring and firing, in grants and allocations, in budgets, in funding new job descriptions, in fighting for tenure and recommending for jobs, we are in capitalism...*“ (Spivak, 2012, S. 140). Statt sich als avantgardistische Außenseiter:innen zu inszenieren, gilt es, die eigene Verstrickung anzuerkennen und dennoch, im Sinne einer „affirmativen Sabotage“, epistemische Verschiebungen anzustoßen. Die Passage wurde bereits in Kapitel 6.1 im Zusammenhang mit erkenntnistheoretischen Fragen zitiert. An dieser Stelle wird sie erneut aufgenommen, um ihre Relevanz für die reflexive Verortung wissenschaftlicher Praxis im institutionellen und politischen Feld zu verdeutlichen. Die Wiederholung ist bewusst gesetzt. Sie markiert die doppelte Bedeutung dieser Aussage sowohl für eine kritische Theorie der Erkenntnis als auch für eine verantwortliche Wissenschaftspraxis im Modus des Künftigen.

Leben und politisches Handeln nicht trennen lassen. Eine transformative Wissenschaft setzt nicht erst ex post bei der Frage nach Wirkung oder Transfer an. Sie fragt von Beginn an, in welchem Verhältnis Erkenntnis zur Welt steht, welche Ordnungen sie stabilisiert oder irritiert. Damit wird transformative Forschung nicht nur zur Analyse bestehender Denkformen, sondern auch zur Suchbewegung nach Alternativen und zur praktischen Mitgestaltung neuer Möglichkeitsräume in Bildungsprozessen, Institutionen und gesellschaftlichen Diskursen.

Die **methodologische Konsequenz** ist eine Forschungspraxis, die diese prozessuale Offenheit ernst nimmt. Sie ist nicht linear, sondern prozessorientiert, iterativ, dialogisch und kontextsensibel. Forschende sind nicht außerhalb des Systems, sondern Teil der Prozesse, die sie beschreiben. Transformation ist Teil des Erkenntnisprozesses selbst. Methodisch erfordert dies Formate, die pragmatisch, relational, rekonstruktiv und experimentell sind. Eine Forschung, die Widersprüche aushält, Ambivalenzen sichtbar macht und mit Unsicherheiten produktiv umgeht. Sie schreibt sich nicht in die Sprache der Effizienz ein, sondern in die Bewegung des Suchens, tastend, irritierbar, oppositionell.

Die folgenden sieben Prinzipien¹⁶ verdichten diese Perspektive in eine Haltung. Sie markieren keine disziplinäre Standortbestimmung, sondern eine ethisch-politische Orientierung. Sie folgen keiner Theorie, sondern einer Notwendigkeit: einer Wissenschaft, die sich selbst nicht mehr als neutraler Beobachter versteht, sondern als Teil jener Welt, die sie erforscht und als Mitverantwortliche für das, was möglich, sichtbar, sagbar wird.

Subversivität meint die bewusste Irritation bestehender Denkstile, Routinen und Deutungsmuster. Transformative Wirtschaftspädagogik sucht gezielt nach Brüchen, blinden Flecken und Gewissheiten, die nie als solche benannt wurden. Sie stellt nicht bloß Fragen, sondern zielt auf Verschiebung. Sie stabilisiert keine Ordnung, sondern öffnet Möglichkeitsräume, gerade dort, wo das Selbstverständliche regiert. Subversivität bedeutet, sich nicht im System zu bewegen, sondern in dessen Rissen zu denken.

Widerständigkeit verweist auf eine Haltung, die sich der Reproduktion funktionaler Erwartungen, ökonomischer Verwertungslogiken und entpolitisierter Wissenschaftspraxen entzieht. Sie ist unbequem, langsam, querliegend. Sie nimmt den Preis ihrer Opposition in Kauf, weil sie sich nicht auf Diagnose beschränkt. Widerständige Forschung lässt sich nicht instrumentalisieren und kultiviert das Denken gegen die Ordnung, in der sie stattfindet.

Gestaltung hebt den produktiven, zukunftsbezogenen Charakter transformativer Wirtschaftspädagogik hervor. Kritik allein genügt nicht. Es geht um das Entwerfen von Alternativen, das Skizzieren von Möglichkeitsräumen, das Öffnen von Perspektiven jenseits der Reproduktion. Gestaltung meint nicht Planung, sondern ein responsives Sich-Einlassen auf gesellschaftliche Herausforderungen, auf noch nicht gedachte Verbindungen. Sie geschieht in geteilten Räumen, nicht im abgeschlossenen Reflexionszirkel.

¹⁶ Diese sieben Prinzipien sind nicht als Gütekriterien im klassischen Sinne zu verstehen. Für die berechtigte Frage nach wissenschaftlichen Standards und Gütekriterien kann hier keine abschließende Klärung vorgenommen werden. Die Prinzipien verstehen sich vielmehr als reflexive Orientierungspunkte für eine Forschungspraxis, die sich im Spannungsfeld von Wissenschaft, Bildung und gesellschaftlicher Transformation verortet.

Prozessualität meint die Anerkennung von Forschung als offene, iterative Bewegung. Erkenntnis entsteht nicht linear, sondern in Schleifen, durch Rückkopplung, durch Unterbrechung. Transformative Wirtschaftspädagogik nimmt sich die Freiheit, nicht effizient zu sein. Sie lernt mit der Zeit, gegen die Zeit und verändert sich im eigenen Vollzug.

Komplexitätssensibilität verweist auf eine Haltung, die die Vielschichtigkeit gesellschaftlicher, pädagogischer und epistemischer Zusammenhänge ernst nimmt. Sie zielt nicht auf Kontrolle, sondern auf Orientierung im Spannungsfeld. Sie erkennt, dass Ambivalenz nicht aufgelöst werden kann, sondern (aus)gehalten werden muss. Transformative Wirtschaftspädagogik agiert nicht trotz, sondern mit Komplexität, nicht über ihr, sondern mittendrin.

Selbstreflexion ist kein methodischer Zusatz, sondern konstitutiv. Die eigene Position, die disziplinären Prägungen, die methodischen Routinen, sie alle werden zum Gegenstand. Reflexivität wird zur Form der Verantwortung für das, was wir denken denken, wie wir forschen und wie wir sprechen. Selbstreflexion meint zudem, sich nicht nur als Denkendes, sondern als Handelndes zu verstehen, mit allen Konsequenzen.

Transdisziplinarität schließlich unterstreicht die Notwendigkeit, über disziplinäre Grenzen hinaus zu denken. Transformative Wirtschaftspädagogik sucht nicht nur Austausch, sondern geteilte Orientierung. Gesprächspartner:innen finden sich nicht zwangsläufig in der eigenen Zukunft. Es sind vielleicht Künstler:innen, Aktivist:innen, Jurist:innen, Lehrkräften, Menschen in anderen Feldern, die sich derselben Aufgabe verschrieben haben: der Infragestellung dessen, was ist. Transdisziplinarität meint deshalb nicht nur Integration, sondern die Bereitschaft, sich selbst irritieren zu lassen und daraus neue Koalitionen zu bilden.

Transformative Wirtschaftspädagogik als Pädagogische Praxis

Ausgangspunkt ist die Diagnose, dass bestimmte Formen ökonomischen Denkens zur Reproduktion von Verhältnissen beitragen, die Ausgrenzung, Entmenschlichung und ökologische Zerstörung ermöglichen. In Anlehnung an Helmut Peukerts (2000) ethisches Bildungsverständnis geht es dabei nicht um Veränderung um ihrer selbst willen, sondern um Transformation im Sinne eines anderen Weltverhältnisses. Diese Diagnose einer schlechten Welt und das ethische Bildungsverständnis von Peukert finden eine systemische und epistemologische Präzisierung in den Ansätzen von Bronfenbrenner und Bateson. Während Bronfenbrenner die Wechselwirkungen von Person, Kontext und Zeit als Motoren von Entwicklung begreift, lenkt Bateson den Blick auf die epistemologischen Voraussetzungen von Erkenntnis und Transformation. Beide Perspektiven bilden die Grundlage für eine Wirtschaftspädagogik, die Bildung nicht als linearen Prozess, sondern als vielschichtige, relationale Praxis versteht. Bildung wird hier als Antwort auf ein Denken verstanden, das Alternativen unsichtbar macht und soziale sowie ökologische Zusammenhänge ausblendet. Transformative Wirtschaftspädagogik begreift Bildung daher nicht als bloße Instruktion, sondern als gesellschaftliche Weltbeziehung. Lernen entsteht, ganz im Sinne von Batesons Learning III, durch Erfahrungen, die Ordnungen irritieren, Subjektivität herausfordern und Weltverhältnisse verhandelbar machen. Es geht um Teilnahme an Prozessen, gerahmt durch Rückkopplung mit Kontext, Zeit und Person, in denen Bedeutung

entsteht. Pädagogisches Handeln wird so zur politischen Praxis, die nicht über Parolen funktioniert, sondern über Resonanz, Differenz und das Sichtbarmachen von Alternativen. Entscheidend ist nicht Veränderung an sich, sondern welche Transformation ermöglicht oder verhindert wird. Bildung öffnet Räume, in denen Subjekte sich in ihrer Kreativität, Beziehungsfähigkeit und Differenz erfahren können. Diese Praxis folgt keiner Technik, sondern einer Ethik, einem Gespür für das *Für-wen* und das *Wozu*. Sie gründet in einer relationalen Erkenntnishaltung, in der Subjekt und Welt nicht getrennt gedacht werden. Neben kognitiven und kommunikativen Formen sind es auch ästhetisch-sinnliche Zugänge, die diesen Bildungsprozess erweitern. Sie lassen Welt spürbar, verkörpert und symbolisch verhandelbar werden. Diese pädagogische Praxis ist jedoch nicht einfach ein programmatisches Ideal, sondern entfaltet sich in konkreten Haltungen und Prinzipien, die das pädagogische Handeln prägen und als Orientierung für eine transformative Wirtschaftspädagogik dienen. Die folgenden Prinzipien verdichten diese Perspektiven. Diese Prinzipien sind nicht als Abschluss zu verstehen. Was daraus wird, hängt nicht nur von Theorie ab, sondern auch von Begegnung, Widerspruch und weiterem gemeinsamen Denken.

Kritische Reflexion und Ideologiekritik: Transformative Wirtschaftspädagogik zielt auf die Analyse von Deutungsmustern, Machtverhältnissen und hegemonialen Praktiken. Ziel ist nicht Moral, sondern das Sichtbarmachen dessen, was als selbstverständlich gilt und das Eröffnen anderer Perspektiven. Bildungsprozesse beginnen dort, wo implizite Annahmen fraglich werden, z. B. in Schulbüchern, politischen Diskursen oder alltäglichen Routinen. Ideologiekritik wird damit zur Grundlage demokratischer Urteilskraft. In diesem Zugang geht es nicht darum, gegen vermeintliche Ideologien anzudenken, sondern darum, die eigenen Denkformen in ihren politischen, sozialen und historischen Bedingungen zu erkennen und dadurch verschiebbar zu machen.

Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen: Ziel ist eine Bildung, die über reine Wissensaneignung hinausgeht und Lernprozesse ermöglicht, in denen Wahrnehmung, Deutung und Selbstverhältnisse irritiert und verändert werden können. Transformation meint hier nicht Überzeugung, sondern das Öffnen eines Möglichkeitsraums für neue Weltbezüge. Lernende werden mit Brüchen, Ambivalenzen und Widersprüchen konfrontiert, um reflexive Selbst- und Welterfahrung zu ermöglichen. Es geht um die Erschütterung des Gegebenen aus Hoffnung auf Veränderbarkeit.

Subjektorientierung und Biografiearbeit: Das lernende Subjekt ist kein leeres Gefäß, sondern ein erfahrungs- und sinnbildender Akteur. Ökonomisches Denken und Handeln sind nie neutral, sondern in Biografien eingebettet. Bildungsprozesse knüpfen an diese kulturellen, emotionalen und sozialen Erfahrungen an. In der transformativen Wirtschaftspädagogik wird Bildung zur biografischen Praxis. Lernende reflektieren ihre Prägungen, entwickeln neue Deutungen und erproben andere Weltverhältnisse. Dabei entstehen Spannungen zwischen Eigenem und Fremdem, zwischen Gewohntem und Möglichem, die nicht aufgelöst, sondern produktiv gehalten werden.

Alteritätserfahrungen und Erlebnisse: Lernen wird als offener Prozess der Weltaneignung gedacht, nicht planbar, nicht linear, nicht kontrollierbar. Pädagogik schafft Erlebnisse, in denen Lernende mit komplexen, widersprüchlichen Situationen konfrontiert werden. Statt Instruktion geht es um Unverfügbarkeit, um Resonanz, Perspektivwechsel und symbolische Tiefenerfahrung. Ästhetisch-performative Formate, körperlich-sinnliche Zugänge oder atmosphärisch gestaltete Settings ermöglichen eine Bildung, die nicht nur denkt, sondern auch spürt und darin Welt anders erfahrbar macht.

Sorge, Achtsamkeit und Verbundenheit: Gegen Beschleunigung, Konkurrenz und Effizienzlogiken werden Prinzipien relationaler Einbettung gesetzt. Bildung wird als Sorgepraxis verstanden, die einen Blick auf sich, auf Andere und auf Welt fördert. Achtsamkeit meint dabei nicht Rückzug ins Private, sondern das Wahrnehmen systemischer Verwobenheit. Verbundenheit entsteht in Räumen, in denen Erfahrungen geteilt, Beziehungen ernst genommen und das Andere nicht objektiviert, sondern anerkannt wird. Ästhetische Zugänge, symbolische Praktiken und geteilte Resonanzmomente bilden hier nicht das Beiwerk, sondern das Medium dieser Beziehung.

Multiperspektivität und Pluralismus: Welt ist nicht einheitlich und Bildung darf es auch nicht sein. In der transformativen Wirtschaftspädagogik sind feministische, postkoloniale, ökologische, postwachstumsorientierte sowie indigene Perspektiven nicht ergänzend, sondern konstitutiv. Ziel ist nicht Relativismus, sondern Urteilskraft in Differenz. Pluralismus wird nicht didaktisch inszeniert, sondern epistemisch ernst genommen. Voraussetzung dafür, dass Lernende komplexe Weltverhältnisse nicht vereinfachen, sondern in ihrer Vielschichtigkeit befragen können.

Solidarisch-partizipative Lernkultur: Solidarisch-partizipative Lernkultur meint keine harmlose Mitbestimmung, sondern eine Haltung, in der Lernprozesse als kollektive Aushandlung und geteilte Verantwortung verstanden werden. Lernende werden als gleichwürdige Akteur:innen anerkannt, deren Perspektiven nicht nur berücksichtigt, sondern als konstitutiv für das Lernen begriffen werden. Dabei geht es auch darum, Entscheidungsbefugnisse und Partizipation in Lernumgebungen aktiv umzuverteilen, im Sinne ein bewusstes Zurücktreten und Ermöglichen (siehe z.B. Ideen des Powersharings Chehata & Jagusch, 2023). Lernräume werden so zu sozialen Räumen, in denen Differenz nicht als Störung, sondern als Möglichkeit behandelt wird. Diese Kultur entsteht nicht durch Regeln, sondern durch geteilten Mut zur Unsicherheit und die Bereitschaft, Verantwortung füreinander und für gemeinsame Erkenntnisse zu übernehmen.

Handlungsmacht und subversives Handeln: Ziel ist eine Pädagogik, die nicht auf Anpassung zielt, sondern auf Weltgestaltung. Lernende sollen nicht nur verstehen, sondern eingreifen und verändern können. Subversives Handeln bedeutet dabei nicht bloße Provokation, sondern eine reflexive, kreative Form des Dagegenseins, welches neue Möglichkeitsräume erschließt. Handlungsmacht meint dabei ein Empowerment, also die Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Denken, Handeln und Gestalten zu übernehmen.

7. Perspektiven entfalten - Ein Epilog

Diese Prinzipien sind kein fertiges Modell. Sie sind ein Versuch, ein Fragment, ein Angebot. Vielleicht wirken sie auch etwas überhöht, zu idealistisch oder zu geschlossen gedacht. So, wie wir manchmal schreiben, wenn wir versuchen, gegen die Schwerkraft der Gewöhnung anzudenken. Ich selbst scheitere täglich an ihren Ansprüchen. Aber vielleicht ist genau das der Punkt. Nicht Perfektion, sondern Bewegung. Nicht Konsens, sondern Dissens. Nicht Anwendung, sondern Auseinandersetzung. Transformative Wirtschaftspädagogik beginnt nicht mit Gewissheit, sondern mit dem Unbehagen an den Verhältnissen und dem Mut, sie anders zu denken. Sie braucht nicht nur Konzepte, sondern Resonanzräume. Nicht nur Argumente, sondern echte Begegnungen. Nicht nur Theorie, sondern Beteiligung. Im Rückblick lässt sich dieser Text auch als wissenschaftliche Praxis verstehen. Als Versuch, destruktive Muster ökonomischen Denkens zu analysieren, ihre epistemischen und bildungstheoretischen Voraussetzungen offenzulegen und Alternativen zu skizzieren, die nicht normativ fixiert, sondern gestaltungsfähig gedacht sind. Ausgangspunkt war das Unbehagen an der Disziplin, an ihren blinden Flecken, an ihrem Schweigen zur Welt. Gefragt wurde, wie eine Wirtschaftspädagogik aussehen könnte, die sich nicht länger als Vermittlungsinstanz, sondern als mitverantwortliche Kraft in gesellschaftlichen Transformationsprozessen versteht.

Die vorliegenden Überlegungen verstehen sich als Beitrag zu einer Wirtschaftspädagogik, die sich nicht nur mit Bildungsprozessen in ökonomischen Kontexten beschäftigt, sondern die diese Kontexte selbst zum Gegenstand kritischer Reflexion und gestalterischer Praxis macht. Eine transformative Wirtschaftspädagogik erweitert damit das disziplinäre Selbstverständnis. Sie begreift ökonomische Bildung nicht als funktionale Vermittlung, sondern als Möglichkeit, ökonomisches Denken selbst infrage zu stellen, neue Weltverhältnisse zu erproben und Bildungsräume als Resonanzräume gesellschaftlicher Veränderung zu gestalten. Erkenntnistheoretisch verbindet sie reflexive Theoriebildung mit forschender Praxis, bildungstheoretisch bindet sie ökonomische Bildung zurück an Fragen von Demokratie, Gerechtigkeit und ökologischer Zukunftsfähigkeit. Gerade in dieser Öffnung zeigen sich weiterführende Forschungs- und Entwicklungsbedarfe: Wie lassen sich transformative Lernprozesse institutionell verankern, wie lässt sich gestaltungsorientierte Forschung in transdisziplinäre Kontexte einbinden, und welche epistemologischen Voraussetzungen braucht eine Wirtschaftspädagogik, die sich ihrer gesellschaftlichen Mitverantwortung bewusst ist? Damit ist transformative Wirtschaftspädagogik mehr als eine Reaktion auf krisenhafte Gegenwart. Sie ist ein Vorschlag, wirtschaftspädagogisches Denken reflexiv, gestaltend und gesellschaftlich mitverantwortlich auszurichten. Ihr Beitrag liegt in der Verbindung von epistemischer Selbstreflexion, bildungstheoretischer Öffnung und politischer Handlungsfähigkeit. Sie stellt nicht nur Fragen an die Welt, sondern auch an die eigene Position in ihr.

Was mich dabei leitet, ist nicht der Anspruch, fertige Antworten zu liefern, sondern die Hoffnung, Räume für andere Fragen zu öffnen. Fragen, die nicht nur dem Wie des Forschens gelten, sondern dem Wozu. Auch ich schreibe diese Arbeit nicht als neutraler Beobachter, sondern als

jemand, der sich in den Spannungsfeldern von Wissenschaft, Bildung und Gesellschaft bewegt. Als Vater zweier Kinder. Als Ostkind, das sich manchmal nicht verstanden fühlt. Als weißer Mann, dem seine eigenen Privilegien erst allmählich bewusst wurden. Als Wissenschaftler in einem hochökonomisierten Wettbewerb. Als Mensch, der seine eigenen destruktiven Muster nur langsam erkennt. In diesem Zusammenspiel verstehe ich wissenschaftliches Arbeiten auch immer als ethisch-politisches Handeln. Nicht im Sinne von Parteilichkeit, sondern im Sinne einer Verantwortung dafür, welche Perspektiven sichtbar werden, welche Strukturen stabilisiert oder verändert werden, welche Muster verankert, welche Zukunftsentwürfe denkbar gemacht werden. Diese Haltung lässt sich nicht in Programme übersetzen. Aber sie kann den Blick weiten für mögliche Richtungen, Irritationen und Aufbrüche.

Daraus ergeben sich Anschlussmöglichkeiten, die ich nicht als Handlungsanweisungen, sondern als Denkräume anbiete. Wir könnten zum Beispiel bereits im frühkindlichen Bereich untersuchen, wie sich ökonomische Deutungsmuster etablieren, wie sie sich im Längsschnitt stabilisieren und welche Impulse in Erziehung und Bildung dazu beitragen können, diese Muster zu irritieren oder zu transformieren. Wir könnten schulische Bildung unter dem Gesichtspunkt einer hegemonialen ökonomischen Praxis analysieren und würden vielleicht besser verstehen, wie Schule zur Verfestigung destruktiver Muster beiträgt, etwa durch administrative Logiken, Raumanordnungen, Haltung von Lehrkräften, Notengebung oder Aufwand-Nutzen-Kalküle. Wir könnten die berufliche Bildung nicht nur als Qualifizierungsraum, sondern als demokratische Gestaltungssphäre begreifen z. B. mit Blick auf das historische Potenzial gewerkschaftlicher Kämpfe und auf neue Formen solidarischer Ökonomie, wie sie etwa im Mietshäusersyndikat oder in der solidarischen Landwirtschaft erprobt werden. Auch die Hochschule wäre neu zu denken, nicht als Durchlauferhitzer im Takt der Credit Points, sondern als Ort intellektueller Verschwendung, in dem Lernzeit nicht verwaltet, sondern geteilt wird. Und schließlich könnten wir die Weiterbildung und das Rentenalter nicht mehr bloß als nachgelagerte Reparaturprozesse begreifen, sondern als Möglichkeitsräume für Verlernen, Neuorientierung und kollektive Sorgearbeit. All das sind keine fertigen Forschungsvorhaben. Es sind Andeutungen. Skizzen. Ein Versuch, die Idee einer transformativen Wirtschaftspädagogik nicht als Theorieformel zu hinterlassen, sondern als Impuls zum Weiterdenken, zum Nachforschen, zum Einmischen.

Darum bleibt dieser Text unvollständig. Und das ist kein Mangel, sondern eine Einladung. Sich einzumischen. Zu widersprechen. Mitzusuchen. In den Riss zu gehen, wo Welt sich verändert. Zu lernen, miteinander, voneinander und in Differenz. Und vielleicht, ganz vielleicht, dabei auch zu verkünde, dass es anders gehen könnte. Dass Bildung mehr sein darf als Anpassung. Und dass wir, selbst wenn wir nicht immer so handeln, wie wir es uns wünschen - wenigstens damit anfangen, es zu versuchen.

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F. & Beck, K. (2024). Über die Etablierung der Berufs- und der Wirtschaftspädagogik als Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft. In K. Büchter, V. Herkner, K. Kögler, H.-H. Kremer & U. Weyland (Hrsg.), *Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Kontinuität, Wandel und Perspektiven* (1. Auflage, S. 23–44). Verlag Barbara Budrich.
- Adorno, T. W. (1966). *Negative Dialektik*. Suhrkamp.
- Aprea, C. & Suna, M. (2024). Finanzbildungsangebote in Deutschland – Bestandsaufnahme, kritische Würdigung und Perspektiven für die nationale Strategie-entwicklung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*(13), 238–335.
- Bateson, G. (1985/2017). *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (H. G. Holl, Übers.) (13. Aufl.). *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 571*. Suhrkamp.
- Beck, K. (2010). Berufsbildungsforschung im Paradigma des Kritischen Rationalismus. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & P. T. Tramm (Hrsg.), *UTB Pädagogik: Bd. 8442. Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 373–378). Verlag Julius Klinkhardt.
- Beck, K. & Seifried, J. (Hrsg.). (2023). *Wirtschaft - Beruf - Ethik: Bd. 43. Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs* (1. Auflage). wbv Media.
<https://doi.org/10.3278/9783763976065>
- bell hooks. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Blankertz, H. (1964). Die Menschlichkeit der Technik. *Westermanns pädagogische Beiträge*(H. 10), 451–460.
- Blühdorn, I. (2020). Haben wir es gewollt? Vorüberlegung. In I. Blühdorn, F. Butzlaff, M. Deflorian, D. Hausknost & M. Mock (Hrsg.), *X-Texte zu Kultur und Gesellschaft. Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit: Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet* (S. 13–28). transcript.
- Bokelmann, H. (1964). *Die ökonomisch-sozialethische Bildung. Problem und Entwurf einer didaktischen Theorie für die gymnasiale Oberstufe*. Quelle & Meyer.
- Bourdieu, P. (1992). Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Schriften zu Politik & Kultur / Pierre Bourdieu. Hrsg. von Margareta Steinrücke: Bd. 1. Die verborgenen Mechanismen der Macht* (Unveränd. Nachdr. d. Erstauf. von 1992, S. 49–80). VSA-Verl.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4., durchgesehene und aktualisierte Auflage). Springer VS.

- Brie, M. (Hrsg.). (2014). *Futuring: Perspektiven der Transformation im Kapitalismus über ihn hinaus* (1. Aufl.). Westfälisches Dampfboot.
- Bröckling, U. (2019). *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform* (7. Auflage). *suhrkamp taschenbuch wissenschaft: Bd. 1832*. Suhrkamp.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Hrsg.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (S. 3–28). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10317-001>
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1993). Heredity, environment, and the question "How?": A first approximation. In R. Plomin & G. E. McClearn (Hrsg.), *Nature, nurture & psychology* (S. 313–324). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10131-015>
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. W. (2000). Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. *Social Development*, 9(1), 115–125. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (6. ed., S. 793–828). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Brookfield, S. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions* (First edition). *The Jossey-Bass higher and adult education series*. Jossey-Bass.
- Buchmann, U. (2024). Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Widerspruch zwischen Zukunftsbedeutsamkeit und Legitimationsverlust – Reflexionen zum disziplinären Common Ground. In K. Büchter, V. Herkner, K. Kögler, H.-H. Kremer & U. Weyland (Hrsg.), *Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Kontinuität, Wandel und Perspektiven* (1. Auflage, S. 193–210). Verlag Barbara Budrich.
- Büchter, K. (2019). Kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie – Historische Kontinuität und Kritik. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*(36), 1–21. http://www.bwpat.de/ausgabe36/buechter_bwpat36.pdf
- Buckel, S. (2014). Dirty Capitalism. In D. Martin (Hrsg.), *Perspektiven und Konstellationen Kritischer Theorie* (1st ed., S. 29–48). Westfälisches Dampfboot Verlag Hans-Gunter Thien u. Hanns Wienold.
- Buschfeld, D., Kremer, H.-H. & Sloane, P. P. (2024). Hochzeit(en) der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Wissenschaftsdisziplin(en). Eine kleine Zeitreise aus gegebenem Anlass. In K. Büchter, V. Herkner, K. Kögler, H.-H. Kremer & U. Weyland (Hrsg.),

- Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Kontinuität, Wandel und Perspektiven* (1. Auflage, S. 63–82). Verlag Barbara Budrich.
- Casper, M. (2021). *Lebendige Wirtschaftsdidaktik*. Dissertation. *Research* [XVI, 132 Seiten]. Springer VS.
- Casper, M., Kastrup, J. & Nölle-Krug, M. (2023). Lebendiges Lernen mit kreativen und erfahrungsbasierten Methoden zur didaktischen Umsetzung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In M. Ansmann, J. Kastrup & W. Kuhlmeier (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Berufliche Handlungskompetenz für nachhaltige Entwicklung: Die Modellversuche in Lebensmittelhandwerk und -industrie* (1. Auflage, S. 180–197). Verlag Barbara Budrich.
- Chehata, Y. & Jagusch, B. (Hrsg.). (2023). *Diversität in der Sozialen Arbeit. Empowerment und Powersharing: Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Beltz Juventa.
- Crutzen, P. J. & Stoermer, E. F. (2021). The ‘Anthropocene’ (2000). In S. Benner, G. Lax, P. J. Crutzen, U. Pöschl, J. Lelieveld & H. G. Brauch (Hrsg.), *Springer eBook Collection: Bd. 1. Paul J. Crutzen and the Anthropocene: A New Epoch in Earth’s History* (1st ed. 2021, Bd. 1, S. 19–21). Springer International Publishing; Imprint Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82202-6_2
- Danielzik, C.-M. (2013). Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*(36), Artikel 1, 26–33. <https://doi.org/10.25656/01:10615>
- Davis-Manigaulte, J., Yorks, L. & Kasl, E. (2006). Expressive ways of knowing and transformative learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*(109), 27–35. <https://doi.org/10.1002/ace.205>
- de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung Für Nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (1st ed., S. 23–42). VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.
- Dirkx, J. M. (2012). Nurturing Soul Work. A Jungian Approach to Transformative Learning. In E. W. Taylor & P. Cranton (Hrsg.), *Jossey-Bass higher and adult education series. The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (1st ed., S. 116–130). Jossey-Bass a Wiley Imprint.
- Dörre, K., Lessenich, S., Rosa, H. & Barth, T. (Hrsg.). (2009). *Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft: Bd. 1923. Soziologie - Kapitalismus - Kritik: Eine Debatte* (Orig.-Ausg.). Suhrkamp. <https://doi.org/29523>

- Dörre, K., Rosa, H., Becker, K., Bose, S. & Seyd, B. (Hrsg.). (2019). *Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften: Sonderband des Berliner Journals für Soziologie*. Springer VS.
- Dreiwes, M. (2023). Uneingestanden politisch? Eine rettende Kritik der Transformativen Wissenschaft. *Philosophie InDebate*. <https://philosophie-indebate.de/indepth-longread-uneingestanden-politisch/>
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 36(4 (138), 273–290.
<http://www.jstor.org/stable/23032294>
- Euler, D. & Sloane, P. P. (Hrsg.). (2014). *Design-Based Research* (1. Aufl., Beiheft 27). Franz Steiner Verlag. <https://elibrary.steiner-verlag.de/book/99.105010/9783515108416>
- Fischer, A. & Hantke, H. (2019). Potenzielle „Familienähnlichkeit“ zwischen der sozioökonomischen Bildung und dem Lernfeldansatz der wirtschaftsberuflichen Bildung. In C. Fridrich (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft Ser. Historizität und Sozialität in der Sozioökonomischen Bildung* (S. 81–106). Springer VS.
- Fleck, L. (2011). *Denkstile und Tatsachen: Gesammelte Schriften und Zeugnisse* (Erste Auflage). *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 1953*. Suhrkamp.
<https://doi.org/29553>
- Foster, J. B. (2020). *The return of nature: Socialism and ecology*. Monthly Review Press.
- Freire, P. (1998). *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit* (101.-103. Tausend Juli 1998). *rororo rororo-Sachbuch: Bd. 6830*. Rowohlt.
- Fromm, E. (2005). *Haben oder Sein: Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft* (Ungekürzte Ausgabe). *dtv: Bd. 34234*. dtv.
- Fukuyama, F. (2022). *Das Ende der Geschichte* (1. Auflage). Hoffmann und Campe.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (2010). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446221853>
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin and Garvey.
- Großmann, K. & Roskamm, N. (2022). Den Dissens aufwühlen: Kritik, Konflikt und Konsens in der Nachhaltigkeitsdebatte. In J. Zilles, E. Drewing & J. Janik (Hrsg.), *Soziale Bewegung und Protest: Band 7. Umkämpfte Zukunft: Zum Verhältnis von Nachhaltigkeit, Demokratie und Konflikt* (S. 123–140). transcript.
- Grunwald, A. (2015). Transformative Wissenschaft - eine neue Ordnung im Wissenschaftsbetrieb? *GAI A - Ecological Perspectives for Science and Society*, 24(1), 17–20.
<https://doi.org/10.14512/gaia.24.1.5>
- Hantke, H. (2018). „Resonanzräume des Subpolitischen“ als wirtschafts-didaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-) betriebliche Lebenssituationen – eine

- Forschungsheuristik vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsidee. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*(35), 1–23.
- Hantke, H. (2020). Systemische Visualisierung^κ als Lernmethode zur normativen und gestaltenden Reflexion wirtschaftsbetrieblicher Situationen im Kontext der Nachhaltigkeitskritik. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik*, 21(3).
- Hedtke, R. (2019). Ökonomisierung: Programm oder Problem? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*(35), 1–19.
- Heid, H. (2018). Was haben betriebliche Qualifikationsanforderungen mit Bildung zu tun? In J. Schlicht (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze Zwischen Wirtschaft und Pädagogik: Reflexionen Aus Theorie und Praxis* (S. 59–70). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Hickel, J. (2022). *Weniger ist mehr: Warum der Kapitalismus den Planeten zerstört und wir ohne Wachstum glücklicher sind* (1. Auflage). oekom.
- Hochuli, A., Hoare, G. & Cunliffe, P. (2021). *The end of the end of history: Politics in the twenty-first century*. Zero Books.
- Huisinga, R. & Lisop, I. (1999). *Wirtschaftspädagogik: Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch*. Vah lens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Vahlen.
- Hütten, M., Maman, D., Rosenhek, Z. & Thiemann, M. (2018). Critical financial literacy: an agenda. *Int. J. Pluralism and Economics Education*(9), Artikel 18.
- Irwin, A. (1995). *Citizen science: A study of people, expertise and sustainable development. Environment and society*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203202395>
- Javdani, M. & Chang, H.-J. (2023). Who said or what said? Estimating ideological bias in views among economists. *Cambridge Journal of Economics*, Artikel 1. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1093/cje/beac071>
- Kapeller, J., Puehringer, S. & Grimm, C. (2022). Paradigms and policies: the state of economics in the German-speaking countries. *Review of International Political Economy*, 29(4), 1183–1210. <https://doi.org/10.1080/09692290.2021.1904269>
- Kell, A. (2006). Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (2., überarb. und aktualisierte Aufl., S. 453–484). VS Verl. für Sozialwiss.
- Kell, A. (2015). Arbeit und Beruf aus Sicht ökologischer Berufsbildungswissenschaft. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*(29), 1–25. http://www.bwpat.de/ausgabe29/kell_beitrag1_bwpat29.pdf
- Koerrenz, R. (2023). Der hermeneutische Zirkel. *Pädagogische Rundschau*, 77(2), 135–163. <https://doi.org/10.3726/PR022023.0012>
- Koller, H.-C. (2022). Bildung als Transformation? Zur Diskussion um die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In D. Yacek (Hrsg.), *Kindheit – Bildung – Erziehung. Philosophische Perspektiven. Bildung und Transformation: Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs* (S. 11–28). J.B. Metzler.

- Koneffke, G. (1969). Integration und Subversion: Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. *Das Argument*(54), 389–430.
- Kuhlmeier, W. & Vollmer, T. (2018). Ansatz einer Didaktik der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In P. T. Tramm, M. Casper & T. Schlömer (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Didaktik der beruflichen Bildung: Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte* (S. 131–151). W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Kuhn, T. S. (2020). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (H. Vetter, Übers.) (Zweite revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage, 27. Auflage). *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 25*. Suhrkamp.
- Kutscha, G. (1976). *Das politisch-ökonomische Curriculum. Wirtschaftsdidaktische Studien zur Reform der Sekundarstufe II*.
- Kutscha, G. (2010). Ansatz und Einfluss der kritischen Theorie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & P. T. Tramm (Hrsg.), *UTB Pädagogik: Bd. 8442. Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 379–382). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kutscha, G. (2019). Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-ökonomischer Reflexion. Eine Polemik in konstruktiver Absicht und Wolfgang Lempert zum Gedenken. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*(35), S. 1–19. http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf.
- Kutscha, G. (2023). „Ökonomische Bildung“ unter dem Aspekt der Bildung für nachhaltige Entwicklung – Hintergründe, Gedanken und Thesen zu Nicole Ackermanns Revitalisierung eines wirtschaftspädagogischen Konzepts. In K. Beck & J. Seifried (Hrsg.), *Wirtschaft - Beruf - Ethik: Bd. 43. Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs* (1. Auflage, S. 95–105). wbv Media.
- Lagasnerie, G. de. (2018). *Denken in einer schlechten Welt* (Erste Auflage). Matthes & Seitz Berlin.
- Landry, D. & Spivak, G. C. (Hrsg.). (1996). *The Spivak reader: Selected works of Gayatri Chakravorty Spivak*. Routledge.
- Lempert, W. (1971). *Leistungsprinzip und Emanzipation*.
- Lempert, W. (2006). Rezension des Buches „Professionelle Realität von Berufspädagogen im internationalen Vergleich“ von P. Grollmann. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*(H. 4), 622–631.
- Lempert, W. (2008). Zwei einfältige Fragen an alle 'gelernten' Berufs- und Wirtschaftspädagogen: wider die Unvernunft derzeit gravierender, weltweit grassierender, längst dominierender, noch eskalierender, weiter sich steigernder ökonomistischer Perversionen menschlichen Handelns, Lehrens und Lernens. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*(104), Artikel 3. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-131862>

- Lingenfelder, J. (2025). *Politische Bildung und sozial-ökologische Transformation: Impulse aus Bildungspraxen der Klimagerechtigkeitsbewegung* (1. Auflage). *Wochenschau Wissenschaft*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/2338>
- Lutterer, W. (2021). Eine kybernetische Systemtheorie: Gregory Bateson, *Steps to an Ecology of Mind* (1972). In D. Baecker (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Systemtheorie* (4. Auflage, S. 75–84). Springer VS.
- Marcuse, H. (1969). *Der eindimensionale Mensch : Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*. Luchterhand.
- Mau, S [Søren]. (2019). *Stummer Zwang*. Dissertation. *Theorie* [359 Seiten].
- Mau, S [Steffen]. (2024). *Ungleich vereint: Warum der Osten anders bleibt* (Originalausgabe). *edition suhrkamp Sonderdruck*. Suhrkamp.
- McKibben, B. (1989). *The end of nature* (1. ed.). Random House.
- Mertens, D. M. (2017). Transformative research: personal and societal. *International Journal for Transformative Research*, 4(1), 18–24. <https://doi.org/10.1515/ijtr-2017-0001>
- Mey, G. (2020). Performative Sozialwissenschaft - im Gespräch. *Journal für Psychologie*, 28(1), 3–14. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2020-1-3>
- Mezirow, J. (1978). *Education for Perspective Transformation. Women's Re-entry Programs in Community Colleges.: with contributions by Victoria Marsick*. Center for Adult Education, Teachers College, ColumbiaUniversity.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning* (1. ed.). *The Jossey-Bass higher and adult education series*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2012). Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In E. W. Taylor & P. Cranton (Hrsg.), *Jossey-Bass higher and adult education series. The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (1st ed., S. 73–95). Jossey-Bass a Wiley Imprint.
- Michaelis, C. & Berding, F. (2021). Editorial. In F. Berding & C. Michaelis (Hrsg.), *Wirtschaft – Beruf – Ethik: Bd. 39. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen* (S. 11–16). wbv Media.
- Moore, J. W. (2015). *Capitalism in the web of life: Ecology and the accumulation of capital*. Verso.
- Nida-Rümelin, J. (2015). *Die Optimierungsfalle: Philosophie einer humanen Ökonomie* (Genehmigte Taschenbuchausgabe). *btb: Bd. 74969*. btb.
- Nohl, A.-M. (2011). Ressourcen von Bildung. Empirische Rekonstruktionen zum biographisch situierten Hintergrund transformativer Lernprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik*(57), Artikel 6.
- Nohl, A.-M. (2016). Bildung und transformative learning. In D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Hrsg.), *Medienbildung und Gesellschaft: Band 31. Von der Bildung zur Medienbildung: Festschrift für Winfried Marotzki* (163-177). Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2024). Bildung, Gemeinwohlerziehung oder politische Erziehung für nachhaltige Entwicklung? In H. Kminek, M. Singer-Brodowski & V. Holz (Hrsg.),

- Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft“ der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Umbruch? Beiträge zur Theorieentwicklung angesichts ökologischer, gesellschaftlicher und individueller Umbrüche* (S. 15–40). Verlag Barbara Budrich.
- Nowotny, H. (2003). Democratising expertise and socially robust knowledge. *Science and Public Policy*, 30(3), 151–156. <https://doi.org/10.3152/147154303781780461>
- Oliveira, C. C. (2013). What Bateson had in Mind About ‘Mind’? *Biosemiotics*, 6(3), 515–536. <https://doi.org/10.1007/s12304-013-9190-8>
- O’Sullivan, E. (2002). The project and Vision of Transformative Education. Integral Transformative Learning. In E. O’Sullivan, A. Morrell & M. O’Connor (Hrsg.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning: Essays on Theory and Praxis* (1st ed., S. 1–12). Palgrave Macmillan.
- Peukert, H. (2000). Reflexionen über die Zukunft von Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(4), 507–524. <https://doi.org/10.25656/01:6910>
- Piketty, T. & Sandel, M. J. (2025). *Die Kämpfe der Zukunft: Gleichheit und Gerechtigkeit im 21. Jahrhundert*. C.H. Beck.
- Polanyi, K. (1978). *The great transformation: Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen* (1. Aufl.). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 260. Suhrkamp.
- Pongratz, L. A. (2019). *Falsche Fährten. Illusionen der Bildungsreform*. TU-Prints. <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/id/eprint/9308>
- Rebmann, K., Tenfelde, W. & Schlömer, T. (2011). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Eine Einführung in Strukturbegriffe* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer-Link Bücher. Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-6375-8>
- Reckwitz, A. (2019). *Das Ende der Illusionen: Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne* (Originalausgabe). Edition Suhrkamp: Bd. 2735. Suhrkamp.
- Reinisch, H. (2009). Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Anmerkungen aus wissenschaftssoziologisch inspirierter Sicht.(16), 1–20. www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch_bwpat16.pdf
- Richardson, K., Steffen, W., Lucht, W., Bendtsen, J., Cornell, S. E., Donges, J. F., Drüke, M., Fetzer, I., Bala, G., Bloh, W. von, Feulner, G., Fiedler, S., Gerten, D., Gleeson, T., Hofmann, M., Huiskamp, W., Kummu, M., Mohan, C., Nogués-Bravo, D., . . . Rockström, J. (2023). Earth beyond six of nine planetary boundaries. *Science advances*, 9(37), eadh2458. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458>
- Rieckmann, M. (2021). Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive. *Religionspädagogische Beiträge*, 44(2), 5–16. <https://doi.org/10.20377/rpb-153>
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, A., Chapin, F. S., Lambin, E. F., Lenton, T. M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H. J., Nykvist, B., Wit, C. A. de,

- Hughes, T., van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P. K., Costanza, R., Svedin, U., . . . Foley, J. A. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, 461(7263), 472–475. <https://doi.org/10.1038/461472a>
- Schäfer, L. (1993). *Das Bacon-Projekt: Von der Erkenntnis, Nutzung und Schonung der Natur* (1. Aufl.). Suhrkamp.
- Scheidler, F. (2015). *Das Ende der Megamaschine: Geschichte einer scheiternden Zivilisation*. Promedia.
- Schemme, D. (2017). Kritische Überlegungen zu theoretischen und methodologischen Fragestellungen einer gestaltungsorientierten Forschung und ihren Rahmensetzungen in Reformprogrammen. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Gestaltungsorientierte Forschung - Basis für soziale Innovationen: Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (S. 15–45). Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB.
- Schneidewind, U. (2018). *Die große Transformation: Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels* (Originalausgabe). *Forum für Verantwortung: Bd. 70259*. Fischer Taschenbuch. <https://doi.org/27647>
- Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft: Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem* (2., verbesserte und aktualisierte Auflage). Metropolis Verlag.
- Schumacher, E. F. (Hrsg.). (1997). *This I believe and other essays*. Resurgence Book.
- Schweitzer-Krah, E. & Engartner, T. (2019). Die Pluralismusdebatte der Ökonomik aus Studierendensicht. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung an deutschen Hochschulen. In C. Fridrich (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft Ser. Historizität und Sozialität in der Sozioökonomischen Bildung* (S. 107–138). Springer VS.
- Seifried, J. & Beck, K. (2023). Epilog: Was bleibt von der exemplarischen Annäherung an eine diskursive disziplinäre Nabelschau? In K. Beck & J. Seifried (Hrsg.), *Wirtschaft - Beruf - Ethik: Bd. 43. Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs* (1. Auflage, S. 353–360). wbv Media.
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik. (2014). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge*. <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-7-berufs-und-wirtschaftspaedagogik>
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13–17. <https://doi.org/10.25656/01:15443>
- Sloane, P. P. (2001). Wirtschaftspädagogik als Theorie sozialökonomischer Erziehung: Eine Annäherung. *Wirtschaftspädagogische Beiträge Paderborn*(1).

- Sloane, P. P. (2006). Berufsbildungsforschung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (2., überarb. und aktualisierte Aufl., S. 610–627). VS Verl. für Sozialwiss.
- Sloane, P. P. (2010). Berufsbildungsforschung im geisteswissenschaftlichen Paradigma. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & P. T. Tramm (Hrsg.), *UTB Pädagogik: Bd. 8442. Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 367–372). Verlag Julius Klinkhardt.
- Sloane, P. P. (2018). Evidenzbasierte Didaktik – Das ‚What works‘- Phänomen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*(114), Artikel 3.
- Sloane, P. P. (2020). Berufsbildungsforschung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *ProQuest Ebook Central. Handbuch Berufsbildung* (3., völlig neu bearbeitete Auflage, S. 667–681). Springer VS.
- Sloane, P. P., Twardy, M. & Buschfeld, D. (2004). *Einführung in die Wirtschaftspädagogik* (2., überarb. und erw. Aufl.). Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Spivak, G. C. (2008). *Righting wrongs: = Unrecht richten* (S. Finck & J. Keim, Übers.) (1. Auflage). *Transpositionen*. diaphanes.
- Spivak, G. C. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization* (First Harvard University Press paperback edition). Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/9780674257931>
- Stieger, S. & Jekel, T. (2019). Ideology, Education, and Financial Literacy: Uncovering Neoliberal Ideology in Assessment Studies of Economics Education – The Case of Austria. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.4119/jsse-906> (JSSE - Journal of Social Science Education, Vol 18 No 2 (2019).
- Strohschneider, P. (2014). Zur Politik der Transformativen Wissenschaft. In A. Brodocz, D. Herrmann, R. Schmidt, D. Schulz & J. Schulze Wessel (Hrsg.), *Die Verfassung des Politischen: Festschrift für Hans Vorländer* (S. 175–192). Springer VS.
- Swyngedouw, E. (2018). Post-Politicizing the Environment: “Ecology as the New Opium of the Masses”. In E. Swyngedouw (Hrsg.), *The MIT Press Ser. Promises of the Political: Insurgent Cities in a Post-Political Environment* (S. 65–90). MIT Press.
<https://doi.org/10.7551/mitpress/10668.003.0009>
- Tafner, G. (2015). *Reflexive Wirtschaftspädagogik: Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa : eine neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses*. *Wirtschaftspädagogisches Forum: Band 48*. Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.
- Tafner, G. (2018). Reflexive Wirtschaftspädagogik und sozioökonomische Didaktik. Basale Grundlagen und ein Unterrichtsdesign in Diskussion. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*(35), 1–26. http://www.bwpat.de/ausgabe35/tafner_bwpat35.pdf
- Tisdell, E. J. & Tolliver, D. E. (2003). Claiming a Sacred Face. *Journal of Transformative Education*, 1(4), 368–392. <https://doi.org/10.1177/1541344603257678>

- Tudge, J. R. H., Payir, A., Merçon-Vargas, E., Cao, H., Liang, Y., Li, J. & O'Brien, L. (2016). Still Misused After All These Years? A Reevaluation of the Uses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory & Review*, 8(4), 427–445. <https://doi.org/10.1111/jftr.12165>
- Walker, G. (2023). Developing an ecology of disabilities framework: viewing disability inclusively. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1108/JRIT-07-2023-0096>
- WBGU. (2011). *Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation ; Hauptgutachten* (Redaktionsschluss: 17.03.2011). *Welt im Wandel*. Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU).
- Weber, S., Oser, F., Achtenhagen, F., Fretschner, M. & Trost, S. (Hrsg.). (2014). *Professional and VET learning: Volume 3. Becoming an entrepreneur: Professional and Vet Learning*. Sense Publishers.
- Weingart, P. (2013). *Wissenschaftssoziologie* (3., unveränd. Aufl.). *Einsichten. Themen der Soziologie*. transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839400371>
- Winter, R. (2010). Ein Plädoyer für kritische Perspektiven in der qualitativen Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Artikel 7. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs110171>
- Winther, E. (2023). Eine Disziplin, die umdreht, geht. In K. Beck & J. Seifried (Hrsg.), *Wirtschaft - Beruf - Ethik: Bd. 43. Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs* (1. Auflage, S. 45–54). wbv Media.
- Zabeck, J. (1965). Zur Stellung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft (zugleich ein Aufriß der semiotischen Struktur der Pädagogik). *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*(61), Artikel 11.
- Zilles, J., Drawing, E. & Janik, J. (2022). Zurück in der Zukunft? Demokratie und Nachhaltigkeit zwischen fortgesetzter Gegenwart, Katastrophe und konkreter Utopie: Sieben Thesen zum Fazit. In J. Zilles, E. Drawing & J. Janik (Hrsg.), *Soziale Bewegung und Protest: Band 7. Umkämpfte Zukunft: Zum Verhältnis von Nachhaltigkeit, Demokratie und Konflikt* (S. 405–423). transcript.
- Zinn, S. (2013). *Bildungsziel Nachhaltigkeit!/? Eine interdisziplinäre Reflexion*. Zugl.: Würzburg, Univ., Diss., 2012. *Moderne, Kulturen, Relationen: Bd. 16*. Lang. <https://doi.org/264096>

Eidesstattliche Versicherung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer Prüfungsbehörde zur Erlangung eines akademischen Grades vorgelegt.

Rostock,

25.06.2025

(Datum)



(Vollständige Unterschrift)

Anhangsverzeichnis

A	A 1: Nachweis des Eigenanteils an Arbeiten mit mehreren Autoren	74
	A 2: Hantsch, R., Feichtenbeiner, R., & Weber, H. (2021). Modell zur Gestaltung nachhaltiger betrieblicher Lernorte. In C. Melzig, W. Kuhlmeier, & S. Kretschmer (Hrsg.), <i>Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015-2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur</i> (S. 362–381). Bonn.	75
B	B 1: Nachweis des Eigenanteils an Arbeiten mit mehreren Autoren	96
	B 2: Hantsch, R., & Weber, H. (2023). Gestaltungsansätze zur Entwicklung nachhaltiger Lernorte in betrieblichen Kontexten – Ansätze und Erfahrungen aus BMBF/BIBB-Modellversuchen. In I. Pfeiffer & H. Weber (Hrsg.), <i>Zum Konzept der Nachhaltigkeit in Arbeit, Beruf und Bildung – Stand in Forschung und Praxis</i> (S. 91–109). Bonn.	97
C	C 1: Nachweis des Eigenanteils an Arbeiten mit mehreren Autoren	117
	C 2: Hantsch, R., Peyer, V., & Diettrich, A. (2022): Kollaborationen zur Strukturentwicklung beruflicher Lehramtsausbildungen – Herausforderungen phasenübergreifender Professionalisierung. In: <i>Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022</i> . Leverkusen: Budrich.	118
D	D 1: Nachweis des Eigenanteils an Arbeiten mit mehreren Autoren	134
	D 2: Hantsch, R., & Hantke, H. (2024): VET Teacher Education – A Co-Constructive Design Process. <i>International Journal of Vocational Education Studies</i> , 1(2), 57–84. https://doi.org/10.14361/ijves-2024-010204	135
E	E 1: Nachweis des Eigenanteils an Arbeiten mit mehreren Autoren	163
	E 2: Diettrich, A., Hantsch, R., & Peyer, V. (2022). Sozioökonomische Perspektiven im Studiengang Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock: Angehende Berufsschullehrkräfte zwischen „Mündigkeit“ und „Hörigkeit“. In L. M. Schröder, H. Hantke, T. Steffestun, & R. Hedtke (Hrsg.), <i>In Krisen aus Krisen lernen. Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft</i> . Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37780-9	164
F	Hantsch, R. (2024). Transformative Wirtschaftspädagogik: Sozioökonomische Bildung in der universitären Hochschullehre. Entwicklung und Reflexion des Moduls „Sozioökonomische Bildung und strukturelle Reflexion“. In G. Tafner, N. Ackermann, U. Hagedorn & C. Wagner (Hrsg.), <i>BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung. Humane Ökonomie – selbstverständlicher Auftrag sozioökonomischer Bildung und Wissenschaft oder sozialromantische Utopie?</i> (S. 87–106). Bundesinstitut für Berufsbildung.	187
G	Hantsch, R. (2025). Transformative economic education. <i>Journal of Transformative Education</i> . (Manuskriptversion)	205
H	Prozessbegleitung bei der Erstellung des Manteltextes	240

Anhang A

A 1: Nachweis des Eigenanteils an Arbeiten mit mehreren Autoren

A 2: Hantsch, R., Feichtenbeiner, R., & Weber, H. (2021). Modell zur Gestaltung nachhaltiger betrieblicher Lernorte. In C. Melzig, W. Kuhlmeier, & S. Kretschmer (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015-2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur* (S. 362-381). Bonn.

Rechtliche Grundlage: § 9 Absatz 3 Satz 6 der Promotionsordnung der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät (WSF) der Universität Rostock.

Titel der Dissertation:

Transformative Wirtschaftspädagogik

Betreffender Artikel:

Hantsch, R., Feichtenbeiner, R., & Weber, H. (2021). Modell zur Gestaltung nachhaltiger betrieblicher Lernorte. In C. Melzig, W. Kuhlmeier, & S. Kretschmer (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015-2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur* (S. 362–381). Bonn.

Autor / Doktorand: Robert Hantsch

Koautoren: Rolf Feichtenbeiner & Heiko Weber

Eigenanteil des Doktoranden:

Nachfolgend wird der Eigenanteil des Doktoranden an dem genannten Artikel in Bezug auf die einzelnen wissenschaftlichen Teilleistungen angegeben

Wissenschaftliche Teilleistung	Eigenanteil (in %)
Formulierung der Fragestellung	70 %
Konzeption der Studie(n)	70 %
Durchführung der Studie(n)	70 %
Auswertung der Studie(n)	80%
Verfassen des Textes	80 %

Bestätigung des Doktoranden:

Hiermit bestätige ich, dass die angegebenen Eigenanteile zutreffend sind.

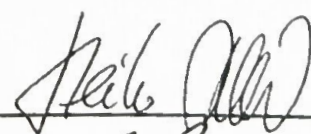
Datum: 21.06.2025

Unterschrift: 


Bestätigung der Koautoren:

Hiermit bestätige ich, dass die angegebenen Eigenanteile des Doktoranden zutreffend sind.

Datum: 17.6.2025

Unterschrift: 

Datum: 20.06.2025

Unterschrift: 

Robert Hantsch, Rolf Feichtenbeiner, Heiko Weber

► **Modell zur Gestaltung nachhaltiger betrieblicher Lernorte**

- Nachhaltiger Lernort
- Lernumgebung
- Lehr-/Lernsituation
- Kompetenzentwicklung
- Betriebliche Bildung

Die Gestaltung nachhaltiger Lernorte umfasst zum einen die Weiterentwicklung von Organisationsstrukturen oder Produkten. Zum anderen geht es darum, dass möglichst allen Mitgliedern einer Organisation – seien es Beschäftigte, Auszubildende, Ausbilder/-innen oder das Management – das Lernen nachhaltigkeitsrelevanter Aspekte ermöglicht wird und sie dadurch an Innovationen teilhaben können. Die dafür notwendige Transformation von Lernorten ist mit Herausforderungen verbunden, und mitunter sind Umwege zu gehen. Der Vergleich mit einer Reise ist daher naheliegend: Auch bei einer Reise eröffnen sich immer wieder neue Wege, Perspektiven und Möglichkeiten. Der Beitrag stellt ein Modell zur Gestaltung nachhaltiger Lernorte vor.

1 Der Weg zum nachhaltigen Lernort

Das Postulat der nachhaltigen Entwicklung stellt Unternehmen vor diverse Herausforderungen. Eine holistische und langfristige Verankerung von Nachhaltigkeit im Unternehmen kann ohne die Unterstützung aller Mitarbeitenden nur auf einer oberflächlichen Ebene verbleiben (vgl. BIEKER/DYLLICK 2006, S. 98). Damit nachhaltige Entwicklung in Betrieben gelingt, reicht eine ausschließliche *Top-down*-Steuerung durch die Unternehmensleitung daher nicht aus. Es besteht die Gefahr, dass nicht alle Mitarbeitenden zur aktiven Partizipation und Gestaltung von Veränderungsprozessen motiviert und befähigt werden. Aus diesem Grund bedarf es hierarchieübergreifender Austausch- und Lernprozesse innerhalb des Unternehmens. Für die Gestaltung dieser Lernprozesse kommt der beruflichen Aus- und Weiterbildung eine wichtige Rolle zu. Aufgabe der Berufsbildung ist es, „Menschen auf allen Ebenen,

von der Facharbeit bis zum Management, zu befähigen, Verantwortung zu übernehmen, ressourceneffizient und nachhaltig zu wirtschaften sowie die Globalisierung gerecht und sozialverträglich zu gestalten“ (DIETRICH u. a. 2007, S. 8).

Doch wie kann eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) strukturell verankert werden? Wichtige Handlungsbereiche dafür stellen die Beschreibung und Förderung von Kompetenzen für nachhaltiges Handeln, die Neuausrichtung von Curricula und Ordnungsmitteln, die Etablierung von Netzwerken und Kooperationen sowie die Weiterentwicklung von Lernorten der beruflichen Bildung dar. Trotz des Wissens um diese Handlungsfelder zeigt die Realität, dass von einer umfassenden Umsetzung und Anwendung einer BBNE innerhalb des Berufsbildungssystems bislang nicht gesprochen werden kann (vgl. FISCHER/MERTINEIT/SKRZIPIETZ 2009, S. 13; KASTRUP u. a. 2012, S. 120; VOLLMER/KUHLMEIER 2014, S. 206).

Ziel der Modellversuche der Förderlinie II „Nachhaltige Lernorte gestalten“ war es, einen Beitrag zur strukturellen Verankerung einer BBNE zu leisten. Die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung war es, aus diesen teilweise sehr unterschiedlichen Ansätzen allgemeingültige Aspekte für die Gestaltung nachhaltiger Lernorte herauszuarbeiten, durch die eine strukturelle Verankerung der BBNE unterstützt werden kann. Ergebnis dieses Prozesses ist ein Modell zur Gestaltung nachhaltiger betrieblicher Lernorte. Um sich dem Modell anzunähern war zunächst eine kritische Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen wie der nachhaltigen Entwicklung, dem Lernort und der BBNE notwendig. Hier konnte auf vielfältige Erkenntnisse vergangener Modellversuche zurückgegriffen werden. Im Prozess der Modellentwicklung ergaben sich verschiedene Herausforderungen, von denen im folgenden Abschnitt drei skizziert werden sollen.

Erstens wurde in der Ausgestaltung der Wissenschafts-Praxis-Kooperation der jeweiligen Modellversuche schnell deutlich, dass die Praxispartner den Begriff „Nachhaltigkeit“ sehr unterschiedlich interpretieren. Es hat sich gezeigt, dass Nachhaltigkeit nicht geradlinig entlang der normativen Idee in den Unternehmen umgesetzt werden kann und eher als ein Ergebnis kontinuierlicher Aushandlungsprozesse verstanden werden muss (vgl. MERTINEIT/NICKOLAUS/SCHNURPEL 2001, S. 78). Die Wissenschaftspartner standen vor der Aufgabe, sich an betrieblichen Strukturen und Prozessen zu orientieren ohne dabei die analytische Distanz aus den Augen zu verlieren. Die Modellversuche bewegten sich dementsprechend in einem Spannungsfeld zwischen Konkretisierung und notwendiger Abstraktion des Nachhaltigkeitsbegriffs sowie zwischen wissenschaftlichem Anspruch und praktischer Realität. Das Ergebnis dieser Aushandlungs- und Definitionsprozesse war ein spezifisches Nachhaltigkeitsverständnis, das in den Modellversuchen sehr unterschiedlich ausgeprägt war. Im Modellversuch KoProNa (vgl. den Beitrag von Reißland u. a. in diesem Band) lag ein starker Fokus auf der Beziehungsgestaltung zwischen Auszubildenden und Ausbildenden. Der Modellversuch NL-G (vgl. den Beitrag von Stomporowski/Laux in diesem Band) widmete sich eher der ökologischen Nachhaltigkeit in Hotel- und Gastronomiebetrieben. Für die Identi-

fikation der wesentlichen Aspekte von Nachhaltigkeit im Rahmen der Modellentwicklung stellte dies eine Herausforderung dar.

Zweitens stellte auch die Heterogenität der Praxispartner (Betriebe und Bildungsorganisationen unterschiedlicher Branchen, Betriebsgrößen und Vorerfahrungen mit Nachhaltigkeit) eine Herausforderung für die Modellentwicklung aus ähnlichen Gründen dar. Diese erschwerte es, verallgemeinerbare Erkenntnisse zur Etablierung nachhaltiger Lernorte bei verschiedensten Institutionen zu treffen, die unterschiedliche Ziele verfolgen und jeweils eigene Logiken und Mechanismen besitzen.

Drittens erfolgte die Konkretisierung des Lernortbegriffs ausgehend von den formulierten Zielen des Förderschwerpunkts in den Modellversuchen selbst. Dies hatte zur Folge, dass unterschiedliche Gestaltungsfelder zur Entwicklung eines nachhaltigen Lernortes definiert und bearbeitet wurden. Diese reichten in ihrem Kern von Ansätzen der Organisationsentwicklung und Personalentwicklung auf der unternehmensstrategischen Ebene, wie z. B. die Etablierung der Qualitätszirkel in Q_EN_POLIS (vgl. den Beitrag von Pietschmann/Eckert/Roth in diesem Band) bis hin zu konkreten Lehr-/Lernformen auf der Ebene der Auszubildenden und Auszubildenden, wie z. B. das Qualifizierungskonzept in ANLIN (vgl. den Beitrag von Mertineit u. a. in diesem Band). Damit ist es in den Modellversuchen gelungen, verschiedene Potenziale eines nachhaltigen Lernortes für die Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden und deren Einbindung innerhalb der nachhaltigen Unternehmensentwicklung aufzuzeigen. Die Herausforderung bei der Modellentwicklung bestand darin, diese verschiedenen Gestaltungsansätze und Perspektiven zum Lernortbegriff in Bezug zu setzen und in ein Modell zu überführen.

Das Ziel dieses Beitrags ist, das Modell zur Gestaltung nachhaltiger Lernorte und die Hintergründe des Entwicklungsprozesses zu skizzieren. Im Prozess der Modellentwicklung wurde deutlich, dass es den einen nachhaltigen Lernort vor allem aus den folgenden zwei Gründen nicht gibt: (1) Die nachhaltige Entwicklung beschreibt einen Transformationsprozess. Die Auslegung des „nachhaltigen Lernorts“ als statische Erscheinung ist daher wenig zielführend, beschreibt diese doch ein Ergebnis und nicht die im Rahmen der nachhaltigen Entwicklung erforderlichen Such- und Gestaltungsprozesse. (2) Die Vielfalt der institutionellen Lernorte, die in der beruflichen Bildung zusammenwirken, verdeutlicht, dass ein für alle Lernorte einheitliches Modell nicht zielführend ist. Schließlich verfolgen Betriebe im Gegensatz zu Schulen und Bildungseinrichtungen primär wirtschaftliche Zwecke. Bildung, Lernen und Kompetenzentwicklung stellen häufig nicht deren originäre Handlungsfelder, sondern eher begleitende Unterstützungsprozesse dar.

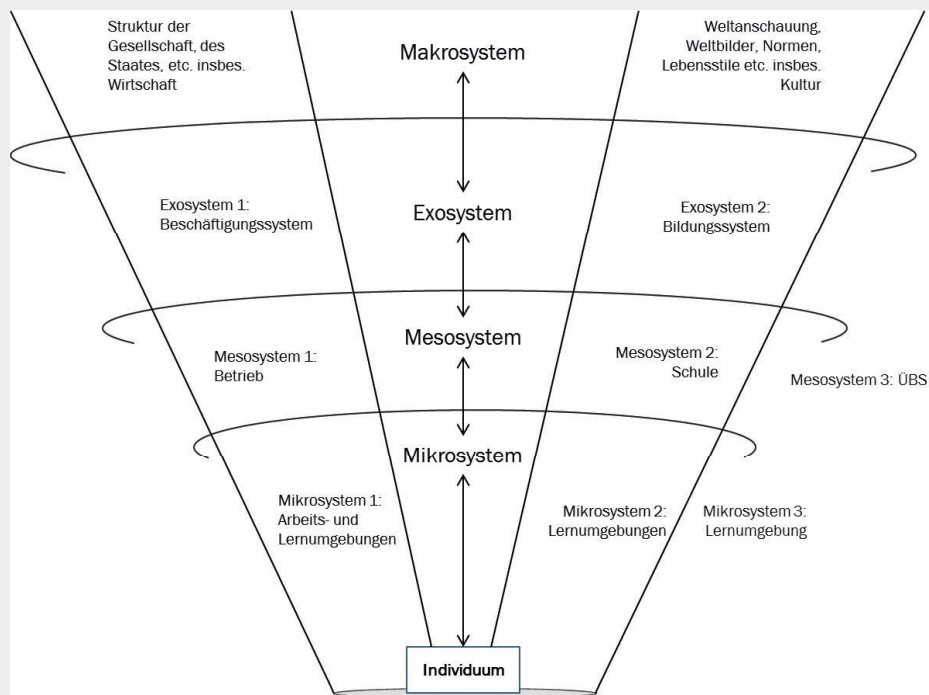
Im Folgenden wird zunächst auf die ökologische Entwicklungstheorie von Bronfenbrenner (1981) eingegangen, welche die theoretische Grundlage des entstandenen Modells darstellt. Im Anschluss erfolgt eine nähere Betrachtung des Lernortbegriffs. Aufbauend auf dieser Grundlage wird das Modell zur Gestaltung nachhaltiger Lernorte skizziert, welches unterschiedliche Perspektiven auf einen Lernort miteinander verschränkt und mögliche Ziele eines nachhaltigen Lernortes aufzeigt. In einem weiteren Schritt werden sowohl Ge-

staltungsebenen als auch Handlungsmöglichkeiten innerhalb der Gestaltungsebenen des Lernortmodells vorgestellt, welche als Anregungen zur Gestaltung nachhaltiger Lernorte genutzt werden können. Die Schlussbetrachtung thematisiert die Möglichkeiten und Grenzen der Modellentwicklung und gibt einen Ausblick auf weiterführende Entwicklungen.

2 Das Umweltsystem beruflichen Lernens als theoretische Ausgangsbasis

Für die Entwicklung des Modells eines „nachhaltigen Lernortes“ soll zunächst der Blick auf das historisch gewachsene System der Berufsausbildung gerichtet werden. Dies ermöglicht, Lernorte als Teil des Umweltsystems der beruflichen Bildung verstehen zu können. Die berufliche Bildung in Deutschland kann als ein System aus topologischen, ineinander geschachtelten konzentrischen Kreisen beschrieben werden (vgl. KELL 1995, S. 375).

Abbildung 1: Umweltsystem der beruflichen Bildung



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an KELL 1995, S. 375

Diese Betrachtung folgt der ökologischen Entwicklungstheorie nach Bronfenbrenner (1981), die später für den Gegenstandsbereich der Berufsbildung ausgelegt und konkretisiert wurde (erstmalig KELL 1989, zuletzt KELL 2013).

Das Umweltsystem kann in vier verschiedene Systemebenen differenziert werden (vgl. Abb. 1). Die Makro-, Exo- und Mesosystemebenen fungieren dabei als Bedingungsgefüge für pädagogisches Handeln, das sich innerhalb der Mikrosystemebene in Arbeits- und Lernsituationen ausdrückt. Folglich sind für die Entwicklung eines nachhaltigen Lernortes und die Verankerung einer BBNE unterschiedliche Akteure auf unterschiedlichen Ebenen mitverantwortlich und haben durch die Gestaltung von Umwelt- und Bedingungsfaktoren einen Einfluss auf das Lernen und Lehren in den Lernorten der beruflichen Bildung (vgl. weiterführend das Konzept des didaktischen Handelns von FLECHSIG/HALLER 1975; MERTINEIT 2017a, S. 3).

Im Exosystem stehen sich das Beschäftigungssystem und das Bildungssystem gegenüber. Häufig wird dabei dem Beschäftigungssystem unterstellt, allein durch Produktionstechnologien und betriebswirtschaftliches Gewinnkalkül bestimmt zu sein. Dem Bildungssystem ginge es im Gegensatz dazu ausschließlich um die Befriedigung menschlicher Bedürfnisse, ohne sich an sozioökonomischen Erfordernissen zu orientieren (vgl. HEID 1999, S. 241). In der Praxis ist diese klare Trennung allerdings eher selten anzutreffen. Auch Bildungseinrichtungen unterliegen finanziellen Zwängen, gleichzeitig werden unternehmerische Entscheidungen auch von Werthaltungen wie beispielsweise der unternehmerischen Sozialverantwortung (*Corporate Social Responsibility*, CSR) beeinflusst. Dies zeigt sich letztlich auch im Engagement der betrieblichen Partner innerhalb der Modellversuchsarbeit.

Innerhalb der Mesoebene wird das Umweltsystem im Allgemeinen durch zwei verschiedene Institutionen der beruflichen Bildung abgebildet: Betrieb und Berufsschule. Diese sollen in einer Lernortkooperation vor dem Hintergrund der gemeinsamen Zielstellung der beruflichen Kompetenzförderung von Auszubildenden zusammenwirken. Bei genauerer Betrachtung der Kooperationsstrukturen innerhalb der Förderlinie wird bereits deutlich, dass bei der Lernortfrage die Dualität kein hinreichendes Beschreibungskriterium sein kann. In den Modellversuchen waren auch eine überbetriebliche Bildungsstätte und ein Verbundausbildungsträger vertreten. In diesen Fällen handelt es sich eher um ein triales oder plurales System.

Auf der Mikroebene unterscheidet KELL (2005, S. 462) grundlegend zwischen dem Arbeitsplatz und dem Lernplatz. Sie stellen zwei verschiedenen strukturierte Systeme dar, in denen sich Personen entwickeln können. Darüber hinaus sind in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten viele Mikrosysteme neu organisiert und strukturiert worden. Das Ergebnis waren neue Lernumgebungen, pädagogisch gestaltete Lehr-/Lernarrangements, einschließlich lernorganisatorischer Verfahren und Methoden, die nicht mehr nur ausschließlich einem Lernort zugeordnet werden können (vgl. KELL 2005, S. 463).

Diese stark verkürzte Darstellung des Umweltsystems der beruflichen Bildung gibt bereits einen Hinweis darauf, dass bei der Entwicklung eines Modells zur Gestaltung nachhal-

tiger Lernorte unterschiedliche Ebenen und unterschiedliche Akteure berücksichtigt werden sollten. In Abbildung 1 wird bereits auf die große Relevanz des Lernortes im System der beruflichen Bildung hingewiesen. Im folgenden Kapitel soll der aktuelle Stand zu Lernorten in der beruflichen Bildung beziehungsweise auf die Ausführungen von Dehnbostel (1996, S. 18; 2002, S. 356) beschrieben werden.

3 Die Lernortfrage

Mit dem Begriff des Lernorts ist ein Konzept verbunden, das in der Berufsbildungsforschung seit Mitte der 1970er-Jahre kontrovers diskutiert wird. Im Mittelpunkt der Diskussionen steht vor allem der Vorwurf der fehlenden Abgrenzung bzw. Ausdifferenzierung (vgl. DEHNBOSTEL 1996, S. 17). Deutlich wurde, dass sich die Modellversuche dem Begriff unterschiedlich genähert haben. Aus diesem Grund sollen an dieser Stelle drei Perspektiven auf den Lernort skizziert werden:

3.1 Lernorte im institutionellen Sinne

In Deutschland dominiert eine institutionenorientierte Perspektive auf den Begriff des Lernortes (vgl. BONZ 2009). Das zeigt sich u. a. in der Aufgabenstellung der Förderlinie II (siehe oben) und im Berufsbildungsgesetz (BBiG). In § 2 BBiG wird zwischen betrieblichen Lernorten, schulischen Lernorten und sonstigen Berufsbildungseinrichtungen außerhalb der schulischen und betrieblichen Berufsbildung unterschieden. Weiterhin stellt das BBiG heraus, dass die Ausbildung innerhalb eines Ausbildungsverbands (§ 10 BBiG) sichergestellt werden kann und Teile der Berufsausbildung im Ausland durchgeführt werden können. Für den Lernort der berufsbildenden Schulen hat die Kultusministerkonferenz (KMK) bereits 2007 gefordert, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) verstärkt in der Schulentwicklung aufgegriffen werden müsse und für eine Profilierung von Bildungseinrichtungen genutzt werden könne (vgl. BMZ/KMK 2007). Diesbezüglich sind im letzten Jahrzehnt auch Konzepte entstanden, die die Organisationsentwicklung von Schulen und Bildungsstätten mit BNE als Qualitätsstandard verbinden (vgl. MERTINEIT 2017b, S. 19).

3.2 Lernorte im Sinne pädagogischer/organisatorischer Einheiten

Die Beschränkung auf eine rein institutionelle Kennzeichnung des Lernortes greift dann zu kurz, wenn Entwicklungsprozesse im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung bei Lernenden angestoßen werden sollen. Bereits die Definition des Lernortbegriffs der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates – diese hat den Begriff erstmals verwendet – legt ein breiteres Verständnis zugrunde:

„Unter Lernort ist eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung zu verstehen, die Lernangebote organisiert. Der Ausdruck Ort besagt zunächst, dass

das Lernen nicht nur zeitlich [...], sondern auch lokal gegliedert ist. Es handelt sich aber nicht allein um räumlich verschiedene, sondern in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Orte.“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 69)

Konkret bedeutet dies, dass sowohl Berufsschulen als auch Betriebe über mehrere „Orte“ verfügen, an denen gelernt wird. Im Betrieb ist das beispielsweise der Arbeitsplatz im Sinne des „Lernens im Prozess der Arbeit“, der Schulungsraum oder die Lerninsel. In der Berufsschule etwa der Klassenraum oder die Werkstatt. Diese beispielhaften „organisatorischen Einheiten“, in denen Lernen sowohl mit als auch ohne Anleitung stattfindet, lassen sich dabei allerdings nicht immer einer spezifischen Institution zuordnen (vgl. ACHTENHAGEN/BENDORF/WEBER 2004, S. 77). Unter dem Begriff Lernort können demnach alle räumlichen Einheiten verstanden werden, die Lernende sowohl im Kontext formal-organisierter Einrichtungen als auch im Rahmen informeller Lernprozesse pädagogisch stimulieren (vgl. SIEBERT 2006, S. 20).

3.3 Lernorte im Sinne sozialer Situationen

Auf der Mikroebene erfolgt das Lernen in sozialen Prozessen und in konkreten sozialen Situationen, also in der täglichen Kommunikation und dem Verhalten von Lernenden und Lehrenden. Soziale Situationen sind als zeitlich begrenzte und themenbezogene Interaktionen in das betriebliche Alltagsgeschäft eingebunden (vgl. WITTWER 1985; GEISLER/WITTWER 1994, S. 17). Im Mittelpunkt der sozialen Situation im Betrieb steht die Arbeitshandlung von Individuen. Die sich daraus ableitende Handlungssituation birgt ein pädagogisches Potenzial, welches durch die Handlungselemente der „Akteure des Lehr-Lernprozesses zu didaktischen Elementen des Lehr-Lernprozesses werden“ (WITTWER/DIETRICH 2015, S. 17). Sie stellen weiterhin dar, dass der dadurch entstehende Handlungsraum der sozialen Situation die Grundform des Lernraums darstellt. Raum wird allerdings weniger als ein physisch greifbarer Rahmen verstanden, in dem sich soziale Situationen abspielen. Er entsteht vielmehr durch Handeln und Kommunikation von Individuen (vgl. WITTWER/ROSE 2015, S. 84).

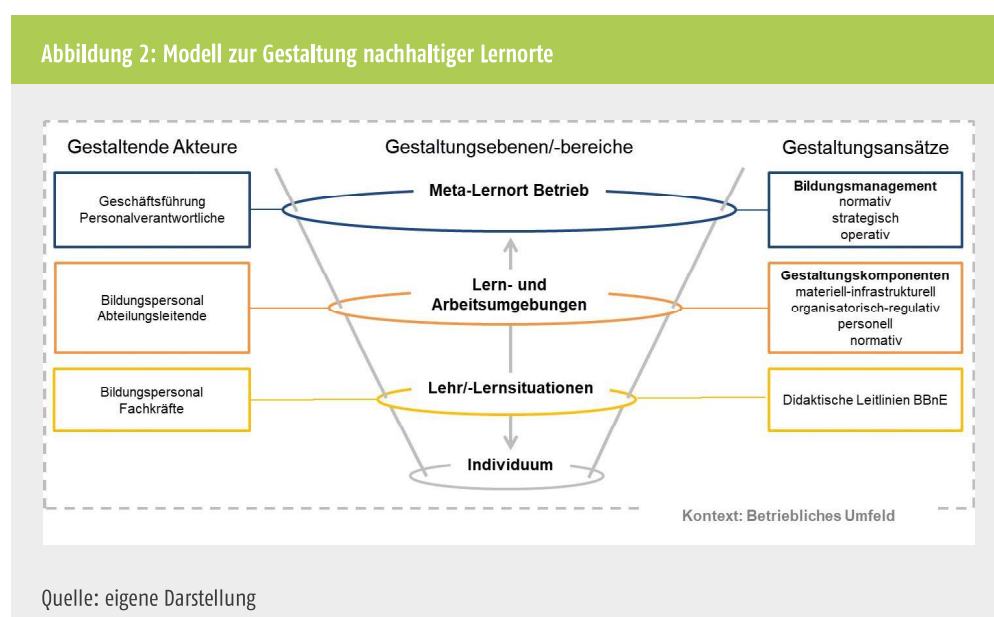
Aus diesen Überlegungen heraus folgt im nächsten Kapitel die Darstellung des Modells zur Gestaltung nachhaltiger Lernorte. Lernort wird aus einer systemisch-konstruktivistischen Sicht als ein organisatorisch-struktureller sowie didaktischer Ermöglichungsrahmen innerbetrieblicher Lernprozesse verstanden. Es geht also weniger um die Darstellung eines Organisationsentwicklungskonzepts als um den Entwurf von organisatorisch-didaktischen Handlungsfeldern, die den BBNE-Anforderungen gerecht werden.

4 Modell zur Gestaltung nachhaltiger Lernorte

Um die vielfältigen Gestaltungsansätze, Erkenntnisse und Erfahrungen der Modellversuche abbilden zu können, hat die wissenschaftliche Begleitung einen Orientierungsrahmen in Form eines Strukturmodells entwickelt, um Anregungen zur Gestaltung betrieblicher Rah-

menbedingungen zur Förderung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung aufzuzeigen. Mithilfe der Modellversuchsergebnisse wurden dafür wesentliche Gestaltungsfelder identifiziert. Der Begriff Lernort wird dabei in drei Ebenen differenziert: Unter Meta-Lernort wird die Institution des Betriebes verstanden, in dem Lernen stattfindet. Weitere Meta-Lernorte können demnach Berufsschulen oder Überbetriebliche Berufsbildungsstätten sein. Innerhalb verschiedener Meta-Lernorte können wiederum mehrere Lernorte identifiziert werden, die als Lernumgebungen bezeichnet werden. Die dritte Ebene ist die Lehr-/Lernsituation, in der letztlich das Lernen selbst im Mittelpunkt steht.

Abbildung 2: Modell zur Gestaltung nachhaltiger Lernorte



Angelehnt an das Modell zum Umweltsystem der beruflichen Bildung (siehe oben) ist auch das hier beschriebene Lernortmodell nicht linear, sondern systemisch in Form von konzentrischen Kreisen aufgebaut. Es folgt somit der ökologischen Entwicklungstheorie (vgl. BRONFENBRENNER 1981) und einem systemisch-konstruktivistischen Bildungsverständnis. Bei der Gestaltung von nachhaltigen Lernorten steht die subjektgebundene Erfolgsbedingung für die Verankerung von Nachhaltigkeit im Unternehmen im Mittelpunkt. Das bedeutet, dass die Bildung als individueller Entwicklungsprozess in der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner sozialen und natürlichen Umwelt maßgeblich den Erfolg einer nachhaltigen Unternehmensentwicklung bestimmt (vgl. SIEBENHÜNER u. a. 2006, S. 319). Folgerichtig steht das Individuum im Mittelpunkt des Modells.

Um das Individuum herum angeordnet sind die Lehr-/Lernsituationen, die sich in informellen sowie formalen Lernsettings ausdrücken und sich an den betrieblichen Handlungssituationen ausrichten. Daran schließen die Lernumgebungen an, die durch physische und

nicht physische Komponenten definiert werden und individuelles sowie kollaboratives Lernen ermöglichen. Auf oberster Ebene schließlich wird der Meta-Lernort als normativ-strategischer Ermöglichungsrahmen für Lernen im Betrieb abgebildet. Er wird durch Aspekte wie Kultur, Strategie und Strukturen definiert.

Die Modellversuche haben gezeigt, dass es keinen idealtypischen Weg gibt, einen Betrieb zu einem nachhaltigen Lernort zu entwickeln. Dies verdeutlicht, dass es für eine ganzheitliche Verankerung eines nachhaltigen Lernortes das Zusammenspiel verschiedener Gestaltungsansätze bedarf. Neben der Weiterbildung der Auszubildenden im Feld Nachhaltigkeit geht es auch um die Implementation von Leitbildern und Strategien, die Einführung von nachhaltigen Verfahren und Technologien in Arbeits- und Lernprozesse und die Entwicklung nachhaltigkeitsorientierter Lehr-/Lernsituationen. Des Weiteren ist ein nachhaltiger Lernort im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen zu betrachten. Mit der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung wurden auf der Makrosystemebene Konzepte für und Ansprüche an eine zukünftige, globalisierte Welt formuliert. Die Idee ist, gemeinsame Lösungen für die globalen Herausforderungen im Dreiklang zwischen wirtschaftlichem Fortschritt, sozialer Gerechtigkeit und im Rahmen der ökologischen Grenzen der Erde zu entwickeln. Nachhaltige Lernorte sollten diese Konzepte im Rahmen der Möglichkeiten des jeweiligen Unternehmens bzw. der jeweiligen Institution oder Organisation aufgreifen. Aus den dargelegten Ausführungen ergeben sich zwei Ziele für einen nachhaltigen Lernort, die an dieser Stelle als erste Orientierung verstanden werden sollen:

1. Ein nachhaltiger Lernort strebt eine inklusive, nach Qualitätskriterien geleitete Berufsbildung sowie lebensbegleitendes Lernen an und trägt somit zur Erreichung des vierten *Sustainable Development Goal* (SDG 4) der Vereinten Nationen bei.
2. Ein nachhaltiger Lernort ermöglicht eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und fördert somit die Entwicklung nachhaltigkeitsbezogener Handlungskompetenzen von Auszubildenden, Mitarbeitenden und Führungskräften.

In den folgenden Kapiteln werden die drei Gestaltungsebenen des Lernortmodells näher beschrieben. Dabei wird sowohl auf theoretische Grundlagen als auch praktische Gestaltungsansätze der Modellversuche eingegangen. Damit wird das Ziel verfolgt, Anregungen zur Gestaltung in der Berufsbildungspraxis zu geben.

4.1 Meta-Lernort Betrieb

Organisationen wie Betriebe, Schulen oder Bildungseinrichtungen sind geprägt durch regelhafte Handlungsmuster, Führungs- und Lernkulturen sowie rechtliche Normen, die die internen organisatorischen Abläufe der Institutionen bestimmen und sich letztlich auch auf das Lernen im Lernort Betrieb auswirken. Lernen kann durch das betriebliche Lernklima und durch die allgemeinen arbeits- und lernorganisatorischen Bedingungen begünstigt, aber auch gehemmt werden (vgl. ARNOLD/MÜNCH 1996, S. 42). In den Modellversuchen

hat sich gezeigt, dass speziell die Unternehmensleitung nicht nur von Nachhaltigkeit überzeugt, sondern auch bereit sein muss, Veränderungen entsprechend einer nachhaltigen Entwicklung anzustoßen bzw. zu unterstützen. Für die erfolgreiche Gestaltung einer nachhaltigkeitsorientierten Unternehmensentwicklung sollte die Unternehmensleitung organisationales und individuelles Lernen ermöglichen und legitimieren; diese hat dadurch einen wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung innerbetrieblichen Lernens (vgl. REBMANN/SLOPINSKI 2018, S. 85). In den Modellversuchen wurden über vielfältige Wege Veränderungen innerhalb der Ebene des Meta-Lernortes angestoßen. Gemein war diesen Ansätzen, dass sie an Unternehmenswerten, Beteiligungsstrukturen und der Unternehmenskultur ansetzen und hierfür Visionen, Leitbilder und Strategien entwickelt haben. In Anlehnung an das St. Galler Management-Modell (vgl. RÜEGG-STÜRM 2004, S. 70; DUBS u. a. 2004; DIESNER 2008, S. 42; HUNGENBERG 2012, S. 24) kann der Meta-Lernort als Ermöglichungsrahmen für innerbetriebliches Lernen verstanden werden. Dieser wird durch eine normative, eine strategische und eine operative Ebene konkretisiert:

Die **normative Ebene** konstituiert sich vor dem Hintergrund der Managementphilosophie und -kultur sowie der Unternehmenspolitik und übernimmt eine verhaltensbegründende Funktion (vgl. BLEICHER 2004, S. 89; DIESNER 2008, S. 205ff.). Die darin implizierte Notwendigkeit der Vermittlung von Sinn und Identität an die Mitglieder des Unternehmens führt letztlich zur Wertfrage unternehmerischen Handelns. Diese sinnstiftende Funktion findet ihren Ausdruck zum einen in der Orientierung von Lern- und Qualifikationszielen an Werten und Normen der Unternehmenskultur (vgl. DEHNBOSTEL 2012, S. 9). Zum anderen findet sie sich in der Lernkultur der Unternehmung selbst. Lernkultur drückt sich dabei im Stellenwert von Lernen im Unternehmen aus (vgl. SONNTAG u. a. 2004, S. 107). Dieser ist als ein bekundeter Wert zu verstehen, der nicht zwangsläufig als gelebter Wert der Organisation in Erscheinung treten muss (vgl. SCHEIN 1995, S. 30). Um diesen bekundeten Wert mit Leben zu füllen, wurden in den Modellversuchen gemeinsam mit Praxispartnern z. B. Zukunfts- und Nachhaltigkeitsleitbilder (wie in Q_EN_POLIS und ANLIN, vgl. die Beiträge von Pietschmann/Eckert/Roth und Mertineit u. a. in diesem Band) und speziell auf die Ausbildung ausgerichtete Ausbildungsleitbilder (in KoProNa, vgl. den Beitrag von Reißland u. a. in diesem Band) entwickelt. Die Ausrichtung auf eine zukünftige Vision zeigt sich auch im Prämissenkatalog des Modellversuchs NAUZUBI (vgl. den Beitrag von Dieball u. a. in diesem Band). Im Modellversuch InnoNE entwickelten die Praxispartner eigene Unternehmensvisionen und definierten darauf aufbauend Qualifikations- und Kompetenzziele von Lernenden (vgl. den Beitrag von Gebhardt u. a. in diesem Band).

Das strategische Management überführt die normativen Ansprüche an die nachhaltige Entwicklung des Unternehmens in Strategieprozesse (vgl. HUNGENBERG 2012, S. 24; MEFERT/KIRCHGEORG 1998, S. 451). Die **strategische Ebene** definiert den strategisch-organisatorischen Rahmen, der Lernen im Betrieb und die Beteiligung der Mitarbeitenden am nachhaltigen Unternehmenswandel ermöglicht und unterstützt (vgl. SONNTAG u. a. 2004, S. 107). Im Mittelpunkt steht dabei die langfristige Festlegung von Bildungs- und Qualifi-

kationszielen durch die Geschäftsführung oder andere leitende Funktionsträger/-innen, z. B. Abteilungsleitende, Personalverantwortliche (vgl. DEHNBOSTEL 2012, S. 8). Durch die Übersetzung der normativen Ansprüche in Strategien und Strukturen wird ein Handlungsrahmen geschaffen, in dem sich einzelne, konkrete Handlungen im Unternehmen vollziehen können. Damit übernimmt die strategische Ebene eine verhaltensleitende Funktion (vgl. MÜLLER 2007, S. 111). Die strategische Ebene wird z. B. in den Ausführungen des Modellversuchs NL-G adressiert, wenn es um die Fixierung eines Organisationskonzeptes geht, in dem Verantwortlichkeiten und Ziele festgeschrieben werden (vgl. den Beitrag von Stomprowski/Laux in diesem Band). Im Beitrag des Modellversuchs ANLIN wird die Notwendigkeit der Vernetzung und Kooperation von Akteuren des Nachhaltigkeitsmanagements und der beruflichen Aus- und Weiterbildung herausgestellt. Im Modellversuch NAUZUBI wurde an das betriebliche Qualitätsmanagementsystem angeknüpft. Nachhaltigkeitsaudits, welche die Auszubildenden selbstständig umsetzen, wurden in die Ausbildung integriert. Im Modellversuch InnoNE zeigt sich eine strategische Verankerung in der Implementation von Innovationsteams. Beschäftigte unterschiedlicher Funktionsbereiche und Hierarchieebenen erhielten den Raum und die Möglichkeit, nachhaltigkeitsorientierte Innovationsprojekte zu planen, umzusetzen und zu evaluieren. Im Modellversuch Q_EN_POLIS wurde durch die Gründung verschiedener Funktionsgruppen eine Struktur geschaffen, die die Mitarbeitenden an der Entwicklung und Umsetzung des eigenen Zukunftsbildes beteiligte.

Die **operative Ebene** übernimmt eine lenkende, realisierende Funktion (vgl. DIESNER 2008, S. 44). Dabei geht es um die Erarbeitung und Umsetzung von Zielen und Maßnahmen für den Funktionsbereich der innerbetrieblichen Bildung (vgl. Bildungsprozessmanagement nach MÜLLER 2007, S. 112). Im Mittelpunkt steht das Initiieren, Planen, Gestalten, Anbieten, Durchführen und Auswerten von Lernmöglichkeiten und die Gestaltung lernförderlicher Bedingungen im Betrieb (vgl. MÜLLER 2007, S. 112; DEHNBOSTEL 2014, S. 17; SONNTAG u. a. 2004, S. 107). Verschiedene Aktivitäten der Modellversuche lassen sich dieser Ebene zuordnen. So wurde es den verschiedenen Zielgruppen der Modellversuche ermöglicht, selbstständig Projekte umzusetzen (ANLIN), neue Lernumgebungen zu erschließen (NL-G), Nachhaltigkeitsaudits umzusetzen (NAUZUBI), an erlebnispädagogischen Workshops teilzunehmen (KoProNa), Innovationsprojekte zu realisieren (InnoNE) und Lernstationen zu entwickeln (Q_EN_POLIS). Allen Modellversuchen gemein war ein phasenweiser Ablauf des Planens, Durchführens und Bewertens. Im Idealfall werden diese Schritte innerhalb eines Regelkreises aufgebaut, um eine kontinuierliche Anpassung und ggf. Verbesserung des operativen Programms sicherzustellen (vgl. DEHNBOSTEL 2014, S. 16).

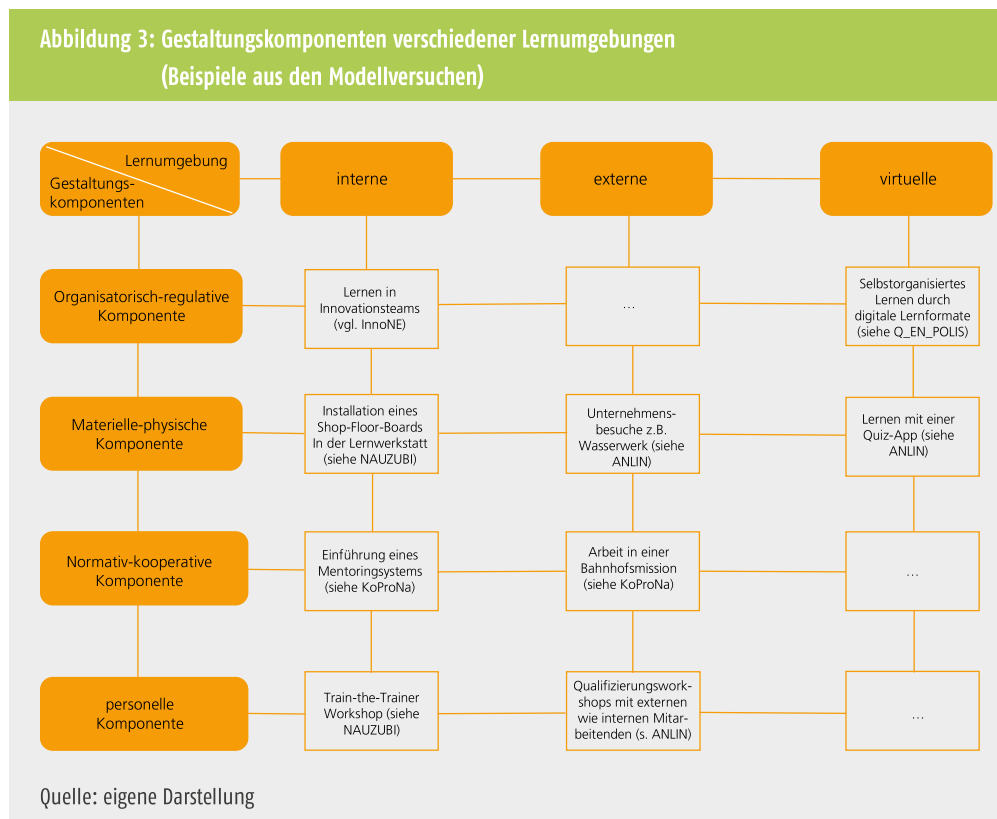
4.2 Lern- und Arbeitsumgebung

Lernumgebungen werden im Lernortmodell als „Räumlichkeiten“ verstanden, in denen durch pädagogisches Handeln formales Lernen ermöglicht und informelles Lernen angeregt wird (vgl. SIEBERT 2006, S. 20; FELL 2015, S. 42). In Betrieben kann potenziell jede Arbeitsumgebung als Lernumgebung genutzt werden, weshalb der Begriff der Lernumgebung im-

mer auch Arbeitsumgebungen miteinschließt (vgl. FELL 2015, S. 42). Dabei steht vor allem die komplexe Wechselbeziehung zwischen der räumlichen Umwelt und dem subjektiven Erleben der Lernenden im Mittelpunkt. Diese Annahme findet sich insbesondere im Konzept des „Bildungsraums“ von Müller (1991) wieder. Wichtig ist, den Raum nicht ausschließlich als bloßen Behälter räumlicher Funktionalitäten zu verstehen, sondern auch als ein soziales System, der Wahrnehmungs- und Handlungsraum für Lernende sein kann (vgl. MÜLLER 1991, S. 6; KÖSEL 1996, S. 28; WITTEW/DIETRICH 2015, S. 18): „Ein Ort wird dann zum Lernort, wenn die Konstellation von Wissensträger, Infrastruktur, Atmosphäre und Ko-Präsenz für eine bestimmte Person und einen konkreten Lerngegenstand zu einem gegebenen Zeitpunkt passend ist“ (KRAUS 2015, S. 49).

Diese theoretischen Überlegungen lassen sich in allen Modellversuchen wiederfinden. In der praktischen Arbeit zwischen Praxis- und Wissenschaftspartner stachen diesbezüglich die Unternehmensbesichtigungen heraus, welche Teil der meisten Modellversuche waren. Im Modellversuch ANLIN wurde sowohl innerhalb als auch außerhalb des Betriebes nach Umgebungen gesucht, in denen ein inhaltlicher Nachhaltigkeitsbezug hergestellt werden konnte. So wurde z. B. die betriebliche Solaranlage als Lerngegenstand genutzt oder ein außerbetriebliches Wasserwerk besucht, um den Auszubildenden den Wasserkreislauf näher zu bringen. Außerbetriebliche Lernumgebungen wurden auch im Modellversuch KoProNa genutzt. Die Teilnehmenden wurden innerhalb eines Workshops im Wald mit Elementen der Erlebnispädagogik in Berührung gebracht. Eine andere, externe Lernumgebung stellte eine Bahnhofsmission dar. In einem mehrtägigen praktischen Einsatz sind Auszubildende in dieser sozialen Einrichtung tätig geworden und wurden für einen offenen und verantwortungsbewussten Umgang mit der Vielfalt von Personen in der Gesellschaft sensibilisiert. Die Gestaltung und Nutzung einer „neuen“ Lernumgebung wurde auch im Modellversuch NL-G realisiert. Ein Hotel- und Restaurantgarten wurde als Nutzgarten speziell für die Bildung der Auszubildenden, Mitarbeitenden und auch der Kunden umgestaltet. In beiden Modellversuchen erfolgte zudem eine produktive Einbindung regionaler Wissensträger (z. B. Verein naturnaher Obstwiesen in N-LG) und Bildungsträger (Elan e. V. in KoProNa), was zeigt, dass ein Lernen in Netzwerken ein weiteres Merkmal nachhaltiger Lernorte sein kann.

Im Modell zum nachhaltigen Lernort werden interne (zentrale/dezentrale) Lernumgebungen, z. B. die Lehrwerkstatt und Lerninseln, externe (Werkstätten in Schulen, Bildungsträgern, regionale Partner usw.) und virtuelle unterschieden. Die Lernumgebungen wurden zum Teil aktiv innerhalb der Modellversuche (um-)gestaltet oder gezielt für die Vermittlung von Nachhaltigkeitsinhalten genutzt. Des Weiteren wurden bestimmte organisatorische Veränderungen angestoßen, um Lernen innerhalb dieser Lernumgebung zu ermöglichen. Die diversen Aktivitäten der Modellversuche werden innerhalb des Modells zu vier Gestaltungskomponenten verdichtet. Abbildung 3 zeigt vereinzelte Beispiele aus den Modellversuchen, welche den vier Gestaltungskomponenten zugeordnet wurden.



Die **organisatorisch-regulative Komponente** umfasst die organisatorische Rahmung sowie die Vorschriften und Regeln, die Handeln und Lernen bestimmen. Um Lernen zu begünstigen, können Betriebe Handlungsräume organisieren, in denen soziale Interaktionen und individuelle Selbststeuerung ermöglicht und angeregt werden. Die jeweiligen Arbeits- und Lernumgebungen haben dahingehend unterschiedliche Potenziale. Sind beispielsweise in der Lernumgebung Arbeitsplatz Arbeitshandlungen in einer stringenten Prozesskette und mit klar abgetrennten Bereichen organisiert, dann ist eine individuelle Selbststeuerung des Lernprozesses und soziale Interaktion über Abteilungen hinaus wahrscheinlich nur bedingt möglich. Erschwert wird das Lernen am Arbeitsplatz dadurch, dass im Arbeitsalltag oftmals die Zeit fehlt, um nachhaltige Handlungsweisen zu erlernen. Eine Lösung kann darin bestehen, zeitliche Schonräume zu schaffen, in denen Mitarbeitende neues Arbeitshandeln ausprobieren bzw. das eigene berufliche Handeln reflektieren können (vgl. SCHLÖMER 2009, S. 330). Den Mitarbeitenden sollte es zudem ermöglicht werden, die dabei neu gewonnenen Erkenntnisse im täglichen Arbeitshandeln anzuwenden und somit auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen (ebd., S. 330). Positive Effekte für das Lernen im Betrieb haben abwechslungsreiche Arbeits- und Lernhandlungen, in denen vollständige Arbeitshandlungen erlernt werden

können. Im Modellversuch InnoNE wurden über die Implementation von Innovationsteams Personen unterschiedlichster Unternehmensbereiche zusammengeführt, wodurch individuelles und organisationales Lernen miteinander verbunden und Innovationsprojekte von Planung bis Evaluierung realisiert werden konnten. Es ist ein gelungenes Beispiel für abwechslungsreiche, selbstgesteuerte Arbeits- und Lernhandlungen und soziale Interaktion. Neben solchen organisatorischen Bedingungen bestimmen Regeln und Vorschriften das Lernen und Arbeiten in den jeweiligen Lernumgebungen. Regeln und Vorschriften können in vielen Fällen eng mit Nachhaltigkeitsthemen verknüpft werden, z. B. beim Arbeits- und Gesundheitsschutz, beim betrieblichen Umweltmanagement oder bei Werkstattordnungen. Häufig sind solche (gesetzlichen) Vorschriften für Betriebsangehörige weniger gestaltbar und auch die Anwendung bietet häufig wenig Gestaltungsspielraum. Dieser ergibt sich aber beispielsweise aus der Notwendigkeit heraus, die Vorschriften innerhalb der beruflichen Aus- und Weiterbildung aufzugreifen und der Belegschaft zu vermitteln. Die notwendigen Unterweisungen und Einführungen in die gesetzlichen und betrieblichen Vorschriften könnten z. B. genutzt werden, um gezielt Themen der Nachhaltigkeit zu vermitteln.

Die **materiell-infrastrukturelle** Komponente umfasst ausstattungstechnische und materielle Umfeldbedingungen. Das können z. B. Arbeits- und Betriebsmittel sein, die unter Berücksichtigung von Nachhaltigkeitsaspekten beschafft und gepflegt werden. In Bezug auf das Lernen sind dies z. B. Lernmittel bzw. Lernmedien, die für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung gestaltet und genutzt werden können. Ein Lernmittel als physisch greifbarer Gegenstand, z. B. eine Solaranlage, ein Bienenstock oder eine Nutzpflanze (siehe ANLIN, KoProNa und NL-G), kann didaktisch aufbereitet werden und im Rahmen einer Lerneinheit zum Einsatz kommen (vgl. KAISER 2015, S. 115). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Arbeitsprozesse sowohl offen und nachvollziehbar als auch im Verborgenen ablaufen können, wenn es sich z. B. um automatisierte Produktionsanlagen handelt (vgl. SEVERING 1994, S. 182). Für Arbeitsplätze ist daher zu überprüfen, inwieweit sich diese didaktisch eignen. Die Gestaltungskomponente umfasst zudem ausstattungstechnische Elemente, z. B. die Beleuchtung, die Lärmbelastung, die gesundheitsförderliche und ergonomische Ausstattung des Arbeitsplatzes sowie die Sicherstellung von Barrierefreiheit. Werden ausstattungstechnische Elemente von Lernenden als störend wahrgenommen, wirkt sich dies hemmend auf das Lernen aus. Darüber hinaus sollte Lernen in den verschiedenen Lernumgebungen insbesondere vor dem Hintergrund einer inklusiven Berufsbildung durch die barrierefreie Gestaltung von Lernmaterialien oder Räumlichkeiten verschiedenen Zielgruppen ermöglicht werden.

Wenn Lernumgebungen als soziale Systeme verstanden werden, dann ist jede Lern- und Arbeitsumgebung durch bestimmte Werte- und Verhaltensmuster geprägt (vgl. WITTWER/DIETRICH 2015, S. 18). Dies drückt sich in der **normativ-kooperativen Komponente** aus. Im Modellversuch NL-G hat sich gezeigt, dass Werte und Normen eines Unternehmens durchaus infrage gestellt werden, sich informelle Wertvorstellungen entwickeln und Subkulturen bilden können. Merkmale der normativen Komponente können eine gelebte Lern- und Fehlerkultur sowie eine konstruktive, diskriminierungsfreie Konflikt- und Kommunikationskul-

tur sein. Nicht zuletzt geht es in dieser Komponente auch um die Qualität der Beziehung der Mitarbeitenden untereinander, die sich z. B. durch die soziale Unterstützung durch andere Mitarbeitende und Führungskräfte in Form von Anregungen und Hilfen oder die Gestaltung einer kollegialen Zusammenarbeit zeigt (vgl. SONNTAG u. a. 2004, S. 120). Im Modellversuch KoProNa haben Praxispartner z. B. Mentoring-Systeme eingeführt, um Auszubildende besser unterstützen zu können. Des Weiteren wurden Auszubildende in allen Modellversuchen bei der eigenen Projektumsetzung unterstützt und unterschiedliche Mitarbeitende in Modellversuchsaktivitäten miteinbezogen, wodurch diese gleichwertig und auf Augenhöhe zusammenarbeiteten.

Neben den zu vermittelnden Inhalten selbst ist auch von Bedeutung, wer die Inhalte vermittelt (vgl. ROTH 2004, S. 505). Dieser Aspekt wird mit der **personellen Komponente** aufgegriffen. Die Qualität betrieblicher Bildung und die Realisierung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung wird in einem entscheidenden Maße von den Kompetenzen und den Handlungsspielräumen des Berufsbildungspersonals bestimmt. Häufig wird dabei außer Acht gelassen, dass auch Funktionsträger/-innen, wie Facharbeiter/-innen, Führungskräfte und Betriebsräte und Betriebsrätinnen einen unmittelbaren sowie mittelbaren Einfluss auf Lernen in den unterschiedlichen Lernumgebungen haben können (vgl. Ausführungen zum Konzept des didaktischen Handelns von FLECHSIG/HALLER 1975). Die durchgeführten Professionalisierungsmaßnahmen der Modellversuche beschränkten sich ebenfalls nicht ausschließlich auf das ausbildende Personal; vielmehr wurden diese für vielfältige Funktionsträger/-innen geöffnet, um einen Austausch verschiedener Funktionsbereiche zu ermöglichen und möglichst viele Personen für BBNE zu sensibilisieren.

4.3 Lehr-/Lernsituationen

Mit den Ebenen Meta-Lernort und Lernumgebung wurde die (organisatorische) Gestaltung der Umwelt beruflichen Lernens innerhalb des nachhaltigen Lernortes adressiert. Individuelle Entwicklungsprozesse werden zudem auch von pädagogischen Interventionen beeinflusst (vgl. KELL 2005, S. 460). Anknüpfend an die Theorie sozialer Situationen als „Ur-Raum“ von Lernprozessen (vgl. WITTWER/DIETRICH 2015, S. 15) stellt die Lehr-/Lernsituation eine weitere Ebene innerhalb des Modells zur Gestaltung nachhaltiger Lernorte dar. Soziale Situationen lösen sich vom physisch greifbaren Rahmen und entstehen durch Handlungen und Kommunikation (vgl. SCHROER 2003, S. 71). Dadurch können sich diese einer bestimmten materiellen oder immateriellen Lernumgebung bedienen, sind darauf allerdings nicht zwangsläufig angewiesen (vgl. WITTWER/DIETRICH 2015, S. 15). In den verschiedenen Beiträgen dieses Sammelbandes wird diese Ebene aufgegriffen, indem z. B.

- ▶ Interaktionen von Individuen als Ausgangspunkt organisationalen Lernens beschrieben (vgl. InnoNE),
- ▶ die betriebliche Nachhaltigkeitssituation als Ausgangspunkt für den betrieblichen Gestaltungsrahmen dargestellt (vgl. NL-G) und

- ein Analyseraster zur Gestaltung der Ausbildungssituation (vgl. KoProNa) vorgestellt werden.

Für die intendierte Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen kann bereits auf verschiedene didaktische Konzepte zurückgegriffen werden, die auf Modellen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik basieren. Didaktische Leitlinien für BBNE wurden im vorliegenden Band vorgestellt und haben eine Weiterentwicklung erfahren (vgl. den Beitrag von Schütt-Sayed/Casper/Vollmer zur Didaktik der BBNE).

5 Schlussbetrachtung

Das von der wissenschaftlichen Begleitung entwickelte Lernortmodell stellt ein Strukturmodell dar, das sich an den politischen Forderungen der globalen Nachhaltigkeitsziele, dem nationalen Aktionsplan und den Zielen beruflicher Bildung orientiert. Dafür wurden erste Ziele formuliert, welche mit einem nachhaltigen Lernort verbunden werden können.

Sinn und Zweck des dargestellten Lernortmodells ist es nicht, den nachhaltigen Lernort als einen finalen Zustand im Sinne eines Entwicklungsergebnisses zu beschreiben. Es stellt daher keine „Bedienungsanleitung“ zur Etablierung eines nachhaltigen Lernortes dar und es gibt auch nicht vor, welcher Weg zur Erreichung der angebotenen Ziele der vermeintlich „richtige“ ist. Das Modell stellt einen Ermöglichungsrahmen dar, in dem verschiedene Personen auf unterschiedlichen Ebenen vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten haben. Somit wird das Modell als Versuch verstanden, didaktisches Handeln auf den Ebenen des Meta-Lernortes, der Lernumgebungen und der Lehr-/Lernsituationen zu verdeutlichen.

Für die Gestaltung eines nachhaltigen Lernortes steht der dafür notwendige Transformationsprozess im Mittelpunkt, der metaphorisch als Reise verstanden werden kann. Auf dieser Reise werden sich nicht nur Individuen, sondern auch Organisationen mit verschiedenen Widerständen und Widersprüchen auseinandersetzen müssen, wobei das entscheidende Entwicklungsmoment die Art und Weise der Auseinandersetzung sein wird. Diese Reise beginnt nicht erst heute. Betriebe setzen sich schon seit Jahrzehnten, ob bewusst oder unbewusst, mit verschiedenen Aspekten von Nachhaltigkeit auseinander. Auf einer individuellen Ebene ist der Umgang mit Heterogenität, mit Inklusion oder mit der Integration von Geflüchteten zu nennen. Auf einer organisationalen Ebene sind es gestiegene Umwelt- und Sicherheitsstandards und Trends wie Demografie, Digitalisierung oder Globalisierung, deren Gestaltung mehr oder weniger nachhaltig sein kann. In Zukunft wird es sehr unterschiedliche Mittel und Wege geben, um diese Reise zu gestalten. Wichtig ist, dass diese Reise aktiv und bewusst gestaltet wird und in diesem Zuge möglichst vielen Auszubildenden und Mitarbeitenden ganzheitliche Lernprozesse ermöglicht werden.

Die Darstellungen sind als Anregungen und erste Orientierung zur Gestaltung nachhaltiger Lernorte zu verstehen. Es werden künftig weiterführende, innovative Impulse für die Entwicklung nachhaltiger Lernorte erwartet. Aus den Erfahrungen bei der Modellentwick-

lung kann die Empfehlung für weitere Projekte gegeben werden, den nachhaltigen Lernort aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und zu differenzieren. Zielführend erscheint es, verschiedene Diskurse innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (z. B. zu Lernortkooperation, Digitalisierung, Inklusion und Rehabilitation) zu berücksichtigen und weitere Forschungsdisziplinen, z. B. Soziologie, Betriebswirtschaftslehre, Arbeitswissenschaft, Organisations- und Arbeitspsychologie, Architektur, Informatik oder Ingenieurwissenschaften, einzubeziehen.

Literatur

- ACHTENHAGEN, Frank; BENDORF, Michael; WEBER, Susanne: Lernortkooperation zwischen Wirklichkeit und „Vision“. In EULER, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation, Band 1. Bielefeld 2004, S. 77–101
- ARNOLD, Rolf; MÜNCH, Joachim: Pluralisierung der Lernorte und Lernverfahren in der betrieblichen Weiterbildung - eine Herausforderung für den erwachsenenpädagogischen Diskurs. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Entwicklung und Trends in der beruflichen Erwachsenenbildung (1996) 38, S. 39–49
- BLEICHER, Knut: Das Konzept Integriertes Management: Visionen – Missionen – Programm. Frankfurt am Main 2004
- BIEKER, Thomas; DYLLICK, Thomas: Nachhaltiges Wirtschaften aus managementorientierter Sicht. In: TIEMEYER, Ernst; WILBERS, Karl (Hrsg.): Berufliche Bildung für nachhaltiges Wirtschaften. Bielefeld 2006, S. 87–106
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (BMZ); STÄNDIGE KONFERENZ KULTUSMINISTER DER LÄNDER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (Hrsg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin, Bonn 2007
- BONZ, Bernhard: Methoden der Berufsbildung. Ein Lehrbuch. Stuttgart 2009
- BRONFENBRENNER, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981
- BERUFSBILDUNGSGESETZ vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), das zuletzt durch Artikel 14 des Gesetzes vom 17. Juli 2017 (BGBl. I S. 2581) geändert worden ist
- DEHNBOSTEL, Peter: Lernorte in der Berufsbildung – Konzeptionelle Erweiterungen in der Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“. In: DEHNBOSTEL, Peter; HOLZ, Heinz; NOVAK, Hermann: Neue Lernorte und Lernortkombinationen – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten. Bielefeld 1996, S. 9–23
- DEHNBOSTEL, Peter: Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 3, S. 356–377
- DEHNBOSTEL, Peter: Betriebliches Bildungsmanagement als Rahmung betrieblicher Bildungsarbeit. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 23 (2012) 1, S. 8–11
- DEHNBOSTEL, Peter: Betriebliches Bildungsmanagement, 5. Aufl. Oldenburg 2014

- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Die Bedeutung verschiedener Lernorte in der beruflichen Bildung, Band 38, Stuttgart 1974
- DIESNER, Ilona: Bildungsmanagement in Unternehmen. Konzeptualisierung einer Theorie auf der normativen und strategischen Ebene. Wiesbaden 2008
- DIETRICH, Andreas; HAHNE, Klaus; WINZIER, Dagmar: Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Hintergründe, Aktivitäten, erste Ergebnisse. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36 (2007) 5, S. 7–12
- DUBS, Rolf u. a. (Hrsg.): Einführung in die Managementlehre. 5 Bände. Bern 2004
- FELL, Margret: Andragogische Grundüberlegungen zu einer lernförderlichen Gestaltung von umbauten Bildungsräumen. In: WITWERT, Wolfgang; DIETRICH, Andreas; WALBER, Markus (Hrsg.): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden 2015, S. 31–64
- FISCHER, Andreas; MERTINEIT, Klaus-Dieter; SKRZIPIETZ, Frank: Vom Elfenbeinturm zum Ladentisch – nachhaltige Potenziale im Handel. Theoretische Reflexionen und empirische Analysen. Baltmannsweiler 2009
- FLECHSIG, Karl-Heinz; HALLER, Hans-Dieter: Einführung in didaktisches Handeln. Stuttgart 1975
- GEISSLER, Karlheinz A.; WITWERT, Wolfgang: Aus der Situation lernen. Ein Trainerseminar zur Gestaltung von situationsorientierter Weiterbildung. Teilnehmer-Unterlagen. Bielefeld 1994
- HEID, Helmut: Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 2, S. 231–244
- HUNGENBERG, Harald: Strategisches Management in Unternehmen. Ziele – Prozesse – Verfahren, 7. aktualisierte Aufl. Wiesbaden 2012
- KAISER, Matthias: Baukörper = Lehrkörper – Gestaltung von Lernumgebungen für die Berufsbildung. In: WITWERT, Wolfgang; DIETRICH, Andreas; WALBER, Markus (Hrsg.): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung, Wiesbaden 2015, S. 106–122
- KASTRUP, Julia u. a.: Mitwirkung an der Energiewende lernen – Leitlinien für die didaktische Gestaltung der Berufsbildung. In: lernen & lehren. Elektronik- Informatik und Metalltechnik (2012) 107, S. 117–124
- KELL, Adolf: Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten. In: KELL, Adolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Lernen und Arbeiten. Beiheft 8 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1989, S. 9–25
- KELL, Adolf: Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 369–397
- KELL, Adolf: Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden 2005, S. 453–484

- KELL, Adolf: Produktionsschule – Übergangssystem – Lern-Arbeits-System: Berufsbildungswissenschaftliche Perspektiven. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 09, S. 1–34 – URL: http://www.bwpat.de/ht2013/ws09/kell_ws09-ht2013.pdf (Stand: 19.03.2019)
- KÖSEL, Edmund: Grundzüge einer Theorie der Lernortkombination auf systemtheoretischer Grundlage. In: DEHNBOSTEL, Peter; HOLZ, Heinz; NOVAK, Hermann (Hrsg.): Neue Lernorte und Lernortkombinationen – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten. Bielefeld 1996, S. 9–23
- KRAUS, Katrin: Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In BERNHARD, Christian u. a.: Erwachsenenbildung und Raum theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld 2015, S. 41–53
- MEFFERT, Heribert; KIRCHGEORG, Manfred: Marktorientiertes Umweltmanagement: Konzeption – Strategie – Implementierung – mit Praxisfällen. 3. Aufl. Stuttgart 1998
- MERTINEIT, Klaus-Dieter; NICKOLAUS, Reinhold; SCHNURPEL, Ursula: Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung Machbarkeitsstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Hannover 2001
- MERTINEIT, Klaus-Dieter: Das BBS futur 2.0 – Modell für nachhaltige Schulentwicklung. In: Berufsbildungswissenschaftliche Erörterungen Leuphana-Seminar-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 17: Berufsbildungseinrichtungen nachhaltig gestalten. Lüneburg 2017a, S. 18–34
- MERTINEIT, Klaus-Dieter: Auf dem Weg zu einer nachhaltigen Gestaltung von Lernorten der beruflichen Bildung. In: Berufsbildungswissenschaftliche Erörterungen Leuphana-Seminar-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 17: Berufsbildungseinrichtungen nachhaltig gestalten. Lüneburg 2017b, S. 1–17
- MÜLLER, Kurt: Bildungsraum. In: Grundlagen der Weiterbildung –Praxishilfen. Loseblattsammlung. Register 7.80.10. vom 5. März 1991
- MÜLLER, Ulrich: Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In: SCHWEIZER, Gerd; IBERER, Ulrich; KELLER, Helmut (Hrsg.): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben. Bielefeld 2007, S. 99–122
- PIAGET, Jean: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart 1973
- REBMANN, Karin; SLOPINSKI, Andreas: Zum Diskrepanztheorem der (Berufs-)Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: SCHLICHT, Juliana; MOSCHNER, Ute (Hrsg.): Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik. Wiesbaden 2018, S. 73–90
- ROTH, Gerhard: Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 4, S. 496–506
- RÜEGG-STÜRM, Johannes: Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre. Bernfeld 2004
- SCHEIN, Edgar H.: Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte. Frankfurt am Main, New York 1995

- SCHLÖMER, Tobias: Berufliches Handeln und Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften. Ein Referenzmodell auf der Grundlage theoretischer und empirischer Explorationen. In: REBMANN, Karin (Hrsg.): Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 6. München, Mering 2009
- SCHROER, Markus: Raumgrenzen in Bewegung. Zur Interpretation realer und virtueller Räume. In: *Sociologia Internationalis* (2003) 1, S. 55–78
- SEVERING, Eckart: Grundlagen der Weiterbildung. Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien. Berlin 1994
- SIEBERT, Horst: Stichwort: Lernorte. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2006) 4, S. 20–22
- SIEBENHÜNER, Bernd u. a.: Organisationales Lernen und Nachhaltigkeit. Prozesse, Auswirkungen und Einflussfaktoren in sechs Unternehmensfallstudien. Marburg 2006
- SONNTAG, Karlheinz u. a.: Dem Lernen im Unternehmen auf der Spur: Operationalisierung von Lernkultur. *Unterrichtswissenschaft* 32 (2004) 2, S. 104–127
- VOLLMER, Thomas; KUHLMEIER, Werner: Strukturelle und curriculare Verankerung der Beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: KUHLMEIER, Werner; MOHORIČ, Andrea; VOLLMER, Thomas. (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld 2014, S. 197–225
- WITTWER, Wolfgang: Situationsorientiertes Lehr-/Lernkonzept zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. Modellversuch zur pädagogischen Qualifizierung der Ausbilder. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung. München 1985
- WITTWER, Wolfgang; DIETRICH, Andreas: Zur Komplexität des Raumbegriffs. In: WITTWER, Wolfgang; DIETRICH, Andreas, WALBER, Markus (Hrsg.): *Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung*. Wiesbaden 2015, S. 11–30
- WITTWER, Wolfgang; ROSE, Petra: Raum als sozialer (Erfahrungs)Raum. In: WITTWER, Wolfgang; DIETRICH, Andreas; WALBER, Markus (Hrsg.): *Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung*. Wiesbaden 2015, S. 163–170

Anhang B

B 1: Nachweis des Eigenanteils an Arbeiten mit mehreren Autoren

B 2: Hantsch, R., & Weber, H. (2023). Gestaltungsansätze zur Entwicklung nachhaltiger Lernorte in betrieblichen Kontexten – Ansätze und Erfahrungen aus BMBF/BIBB-Modellversuchen. In I. Pfeiffer & H. Weber (Hrsg.), *Zum Konzept der Nachhaltigkeit in Arbeit, Beruf und Bildung – Stand in Forschung und Praxis* (S. 91–109). Bonn.

Rechtliche Grundlage: § 9 Absatz 3 Satz 6 der Promotionsordnung der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät (WSF) der Universität Rostock.

Titel der Dissertation:

Transformative Wirtschaftspädagogik

Betreffender Artikel:

Hantsch, R., & Weber, H. (2023). Gestaltungsansätze zur Entwicklung nachhaltiger Lernorte in betrieblichen Kontexten – Ansätze und Erfahrungen aus BMBF/BIBB-Modellversuchen. In I. Pfeiffer & H. Weber (Hrsg.), *Zum Konzept der Nachhaltigkeit in Arbeit, Beruf und Bildung – Stand in Forschung und Praxis* (S. 91–109). Bonn.

Autor / Doktorand: Robert Hantsch

Koautor: Heiko Weber

Eigenanteil des Doktoranden:

Nachfolgend wird der Eigenanteil des Doktoranden an dem genannten Artikel in Bezug auf die einzelnen wissenschaftlichen Teilleistungen angegeben

Wissenschaftliche Teilleistung	Eigenanteil (in %)
Formulierung der Fragestellung	70 %
Konzeption der Studie(n)	70 %
Durchführung der Studie(n)	70 %
Auswertung der Studie(n)	80 %
Verfassen des Textes	60 %

Bestätigung des Doktoranden:

Hiermit bestätige ich, dass die angegebenen Eigenanteile zutreffend sind.

Datum: 18.06.2025 _____

Unterschrift: _____

Bestätigung des Koautors:

Hiermit bestätige ich, dass die angegebenen Eigenanteile des Doktoranden zutreffend sind.

Datum: 17.6.2025 _____

Unterschrift: _____

Robert Hantsch, Heiko Weber

► **Gestaltungsansätze zur Entwicklung nachhaltiger Lernorte in betrieblichen Kontexten – Ansätze und Erfahrungen aus BMBF/BIBB-Modellversuchen**

Ziel des Beitrages ist es, das Modell zur Gestaltung nachhaltiger Lernorte und die Hintergründe des Entwicklungsprozesses zu skizzieren. Das Modell wurde im Rahmen der Modellversuche des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE)“ von der wissenschaftlichen Begleitung der Förderlinie II „Nachhaltige Lernorte gestalten“ konzipiert. Die Gestaltung von und Transformationen zu einem nachhaltigen Lernort stellt einen wichtigen Grundstein für die strukturelle Verankerung von BBNE im Berufsbildungssystem dar. Dahingehend werden weiterführend Anregungen zur Gestaltung betrieblicher Rahmenbedingungen ausgearbeitet und erste Ansätze für eine Indikatorik herausgearbeitet.

1 Die Modellversuche „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung“

Die Globalisierung der Wirtschaft geht einher mit neuen Anforderungen an Umweltschutz, Ressourceneffizienz und menschengerechten Arbeitsbedingungen in den Lieferketten. Es gilt, die weitere gesellschaftliche Entwicklung auch durch ein verändertes Wirtschaften und einen verantwortlichen Konsum nachhaltigkeitsorientiert mitzugestalten. Eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) nimmt dabei eine Schlüsselrolle ein. Sie ermöglicht es Menschen auf allen Ebenen, von der Facharbeit bis zum Management, die eigene gesellschaftliche Verantwortung zu reflektieren, ressourceneffizient und nachhaltig zu wirtschaften sowie die gesellschaftlichen Herausforderungen mitzugestalten (vgl. DIETRICH/HAHNE/WINZIER 2007, S. 8).

Eine wichtige Rolle für die strukturelle Verankerung und Verbreitung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung spielt das BIBB, das in den letzten 15 Jahren mehrere nachhaltigkeitsbezogene Modellversuche initiiert hat (vgl. REBMANN/TENFELDE/SCHLÖMER

2011, S. 78).¹ Flankiert werden die Bestrebungen der BIBB-Modellversuche durch das Weltaktionsprogramm, welches die strukturelle Verankerung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung auf allen Ebenen und in allen Bereichen beschleunigen soll (vgl. UNESCO 2014, S. 14). Unter dem Motto „vom Projekt zu Struktur“ werden dafür fünf prioritäre Handlungsfelder herausgestellt:

- ▶ politische Unterstützung,
- ▶ ganzheitliche Transformation von Lehr- und Lernumgebungen,
- ▶ Kompetenzentwicklung bei Lehrenden und Multiplikatoren,
- ▶ Stärkung und Mobilisierung der Jugend,
- ▶ Förderung nachhaltiger Entwicklung auf lokaler Ebene.

Die Modellversuchsreihe des BIBB-Förderschwerpunkts „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung 2015–2019“ stellt in Hinblick auf die genannten Handlungsfelder einen sichtbaren Beitrag zur Umsetzung des „UNESCO-Weltaktionsprogramms Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung (WAP)“ dar (vgl. HEMKES 2021, S. 468). Aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wurden dahingehend insgesamt 18 Modellversuche in drei unterschiedlichen Förderlinien gefördert. Für die Modellversuche standen grob pointiert zwei zentrale Fragen im Mittelpunkt (vgl. MELZIG 2021, S. 15):

1. Welche (domänenspezifischen) Kompetenzen sind notwendig, um in der Berufsarbeit nachhaltig handeln zu können? (Förderlinie I & III)
2. Wie sieht ein nachhaltiger Lernort aus, der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung ermöglicht? (Förderlinie II)

Damit schließen die Modellversuche an zwei der fünf dargestellten prioritären Handlungsfelder des Nationalen Aktionsplans Bildung für nachhaltige Entwicklung (NAP BNE) an. Im folgenden Beitrag soll der Fokus auf der zweiten Frage liegen.

Ein erster Orientierungsrahmen für die Gestaltung nachhaltiger Lernorte innerhalb der Förderlinie II der BIBB-Modellversuche stellt das Handlungsfeld 2: „Ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen“ dar. Mit ganzheitlicher Transformation werden im Sinne eines *Whole Institution Approach* die Veränderung von Organisationen im strategischen, operativen und normativen Sinne verstanden (vgl. UNESCO 2014, S. 18). An dieser Stelle sollte jedoch herausgestellt werden, dass mit Zielorganisationen im NAP eher originäre Bildungseinrichtungen adressiert wurden, wobei die Besonderheit des dualen Berufsbil-

1 Dabei ist jedoch zu konstatieren, dass eine strukturelle Verankerung einer BBNE z. B. in politischen Rahmendokumenten und Ordnungsmitteln schleppend vorangeht (vgl. HEMKES 2014, S. 227; VOLLMER 2016, S. 254; HOLST/SINGER-BRODOWSKI 2020, S. 13). Ein bedeutender Schritt ist dabei sicherlich die Novellierung der Standardberufsbildpositionen zu Umweltschutz und Nachhaltigkeit im Jahr 2020.

dungssystems mit den zwei zentralen Lernorten Berufsschule und Betrieb keine besondere Berücksichtigung erhielt. Die BIBB-Modellversuche können demnach als Vorreiter verstanden werden, welcher die Besonderheit des Berufsbildungssystems frühzeitig aufgegriffen hat. Der besonderen Rolle von Betrieben für eine BBNE wird nun auch im aktuellen Fahrplan für die Umsetzung des neuen UNESCO-Programms zu Bildung für nachhaltige Entwicklung Rechnung getragen, indem Betriebe nun im Handlungsfeld 2 explizit genannt werden (vgl. UNESCO 2020, S. 28).

Ziel der Modellversuche in Förderlinie II war es, insbesondere betriebliche Lernorte im Rahmen der dualen Ausbildung nachhaltigkeitsorientiert weiterzuentwickeln und zu gestalten (vgl. MELZIG 2021, S. 23). Die Förderlinie II bestand aus sechs Modellversuchen und einer modellversuchsübergreifenden wissenschaftlichen Begleitung. Eine zentrale Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung war es dabei, modellversuchsübergreifende Erkenntnisse zu den übergeordneten Fragen der Förderlinie zu gewinnen.

Zentrale Fragen der Förderlinie II waren (vgl. ebd., S. 24):

- ▶ Was ist ein „nachhaltiger Lernort“?
- ▶ Welche Kennzahlen/Indikatoren sind zur Gestaltung nachhaltiger Lernorte bedeutsam?
- ▶ Wie ist die Anschlussfähigkeit an den Deutschen Nachhaltigkeitskodex (DNK) und ähnliche Systeme?
- ▶ Wie wird BBNE durch Organisations- und Personalentwicklung am Lernort erlebbar und gestaltbar?
- ▶ Welche Handlungsspielräume zur BBNE haben Auszubildende?
- ▶ Wer muss (noch) einbezogen werden und wie gelingt das?

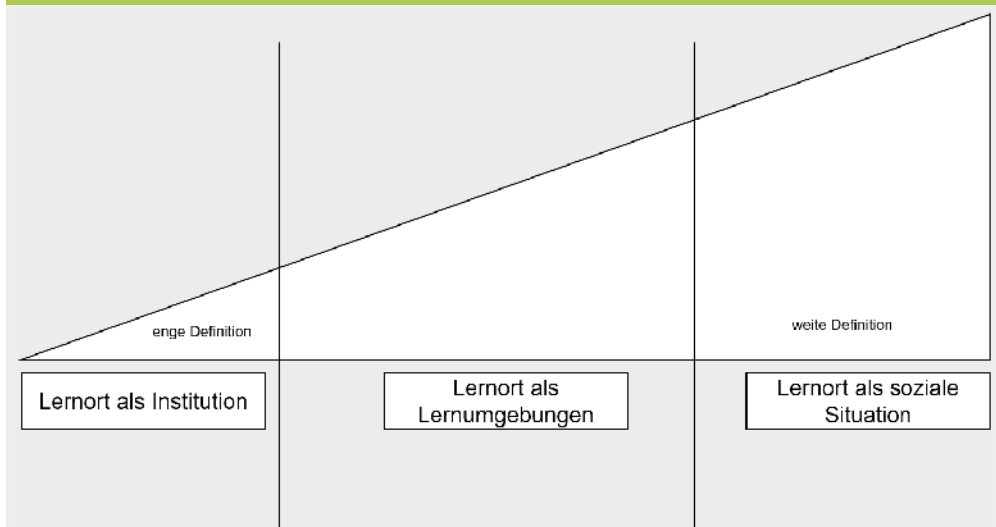
Im Mittelpunkt des Beitrages stehen insbesondere die ersten beiden Fragestellungen. Dahingehend werden im Beitrag zunächst Vorüberlegungen zum Lernortkonzept vorgestellt, um anschließend das Modell und den Modellierungsprozess eines „nachhaltigen Lernortes“ darzulegen. Das Modell wurde von der wissenschaftlichen Begleitung der Förderlinie II – dem Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) – entwickelt, um einen Orientierungsrahmen zur Gestaltung nachhaltiger Lernorte zu geben. Daran anknüpfend wird im zweiten Teil des Beitrags ein Ansatz für eine geeignete Indikatorik herausgearbeitet. Das letztlich entstandene Set aus quantitativen und qualitativen Indikatoren, aufgeteilt auf vier Gestaltungsbereiche und 13 Handlungsfelder können Betriebe und anderen Institutionen der beruflichen Bildung als Roadmap auf dem Weg zu mehr Nachhaltigkeit in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung nutzen. Die Ergebnisse zum nachhaltigen Lernort sowie zu den Merkmalen, mit denen solche Lernorte beschrieben werden können, werden nachfolgend zusammenfassend dargestellt. Detaillierte Ausführungen können in den originären Beiträgen von Feich-

tenbeiner/Weber/Hantsch (2020), Feichtenbeiner u. a. (2021) und Hantsch/Feichtenbeiner/Weber (2021) nachvollzogen werden.

2 Lernorte in der beruflichen Bildung

Bei der Beantwortung der Frage, was ein nachhaltiger Lernort ist, sollte zunächst geklärt werden, was unter Lernort verstanden werden kann. Der Begriff wurde 1974 vom deutschen Bildungsrat in den bildungspolitischen Diskurs eingebracht (vgl. PÄTZOLD/GOERKE 2006, S. 26). Die Einführung des Begriffs ist im Kontext der Bildungs- und Berufsbildungsreform der 1970er-Jahre zu betrachten und wurde seitens der Erziehungswissenschaften und Berufs- und Wirtschaftspädagogik in den Folgejahren teils scharf kritisiert (vgl. DEHNBOSTEL 2002). Dem Lernortbegriff wurde zum einen Unschärfe vorgeworfen und zum anderen bezog sich die Kritik häufig auf den oft reflexionslosen Umgang mit dem Lernortbegriff im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs (vgl. PÄTZOLD/GOERKE 2006, S. 27). Dennoch hat sich der Begriff im bildungspolitischen Diskurs und in der pädagogischen Fachsprache etabliert. Insbesondere der Appell an Betriebe, der mit der Kennzeichnung als Lernort mitschwingt, verdeutlicht die pädagogische Verantwortung im Lernprozess von betrieblichen Auszubildenden, Mitarbeitenden und Führungskräften, was letztlich auch für eine BBNE wichtig ist. In den Arbeitsforen des Förderprogramms, den Einzelgesprächen mit den Modellversuchsakteuren sowie den Veröffentlichungen und Berichten der Modellversuche wurde deutlich, dass die Modellversuche unterschiedliche Perspektiven auf den Lernort einnehmen und den Begriff dementsprechend unterschiedlich weit auslegen (siehe Abb. 1).

Abbildung 1: Entgrenzung des Lernortkonzepts



Quelle: eigene Darstellung

Dementsprechend lässt sich das Lernortkonzept aus drei Perspektiven diskutieren:

1. Institutionelle Perspektive (enge Definition) – Lernorte werden als die im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung verstanden, die Lernangebote organisiert (vgl. Pätzold/GOERKE 2006, S. 26);
2. pädagogisch-organisatorische Perspektive – Lernorte werden als alle räumlichen Einheiten verstanden, die Lernende sowohl im Kontext formal-organisierter Einrichtungen als auch im Rahmen informeller Lernprozesse pädagogisch stimulieren (vgl. SIEBERT 2006, S. 20);
3. Situationsperspektive – Lernorte werden als soziale Situationen verstanden, die sich durch die Interaktionen von Lernenden und Lehrenden konstituieren (vgl. WITTEWITZ 1985).

In Wissenschaft und Praxis dominiert die institutionelle Perspektive auf das Lernortkonzept (vgl. BONZ 2009). Im Berufsbildungsgesetz werden in § 2 drei unterschiedliche Lernorte – betrieblicher Lernort, berufsbildende Schulen und sonstige Berufsbildungseinrichtungen – unterschieden, welche bei der Durchführung der Berufsbildung miteinander kooperieren. Es ließen sich noch weitere Lernorte aus dem Gesetz ableiten, da die Berufsausbildung innerhalb eines Ausbildungsverbands sichergestellt werden kann und Teile der Berufsausbildung im Ausland durchgeführt werden können, jedoch spielten diese im Rahmen der Modellversuche keine explizite Rolle. Bereits die Definition des Lernortbegriffs der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, die den Begriff erstmals verwendete, legt ein breiteres Verständnis zugrunde:

„Unter Lernort ist eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung zu verstehen, die Lernangebote organisiert. Der Ausdruck Ort besagt zunächst, dass das Lernen nicht nur zeitlich [...], sondern auch lokal gegliedert ist. Es handelt sich aber nicht allein um räumlich verschiedene, sondern in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Orte“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 69).

Konkret bedeutet dies, dass sowohl Berufsschulen als auch Betriebe über mehrere „Orte“ verfügen, an denen gelernt wird und somit die räumliche Dimension des Lernortkonzeptes adressiert wird. Im Betrieb ist das beispielsweise der Arbeitsplatz im Sinne des „Lernens im Prozess der Arbeit“, der Schulungsraum oder die Lerninsel und in der Berufsschule der Klassenraum oder die Werkstatt. Diese beispielhaften „organisatorischen Einheiten“ (ACHTENHAGEN/BENDORF/WEBER 2004, S. 77), in denen Lernprozesse sowohl mit als auch ohne Anleitung stattfinden, lassen sich dabei allerdings nicht immer einer spezifischen Institution zuordnen: Lehrwerkstätten gibt es sowohl in Betrieben, Berufsschulen als auch in überbetrieblichen Ausbildungsstätten. Wird die institutionelle Perspektive eingenommen, dann können unter dem Begriff Lernort im weiteren Sinne, alle räumlichen Einheiten angesehen werden, die Lernende pädagogisch stimulieren – sowohl im Kontext formal-organisierter

Einrichtungen als auch im Rahmen informeller Lernprozesse. Lernorte sind demnach als Lernumgebungen zu verstehen, die Erwachsene mit dem expliziten und auch impliziten Ziel des Lernens zeitlich begrenzt aufsuchen (vgl. SIEBERT 2006, S. 20). Für die Ausgestaltung von Lernumgebungen sind neben den zu vermittelnden Wissensinhalten die Verfügbarkeit personeller und materieller Ressourcen sicherzustellen und zeitliche Freiräume zur Nutzung von Lernumgebungen zu schaffen. Für den Lernerfolg ist eben nicht nur entscheidend, was gelernt wird, sondern auch von Belang, wo, mit welcher Zeit und mit wem zusammen.

Wird die Perspektive auf den Lernortbegriff konsequent erweitert, so kann ein Lernort im Sinne einer sozialen Situation weniger als ein physisch greifbarer Rahmen verstanden werden, in dem sich soziale Situationen abspielen. Er entsteht vielmehr durch Handeln und Kommunikation von Individuen (vgl. WITTWER/ROSE 2015, S. 84). Demnach lassen sich Lernorte als soziale Situationen verstehen, die in einer Lernumgebung eingebettet sein können bzw. diese nutzen können, jedoch nicht vordergründig auf diese angewiesen sind. Situationen sind als zeitlich begrenzte und themenbezogene Interaktionen in das betriebliche Alltagsgeschäft eingebunden (vgl. WITTWER 1985; GEISSLER/WITTWER 1994, S. 17). Im Mittelpunkt der sozialen Situation im Betrieb steht die Arbeitshandlung von Individuen. Die sich daraus ableitende Handlungssituation birgt ein pädagogisches Potenzial, welches durch die Handlungselemente der „Akteure des Lehr-Lernprozesses zu didaktischen Elementen des Lehr-Lernprozesses werden“ (WITTWER/DIETRICH 2015, S. 17).

Die Aktivitäten und Ergebnisse der Modellversuche lassen sich den drei dargestellten Perspektiven zuordnen. Aufgabe der projektübergreifenden, wissenschaftlichen Begleitung auf Programmebene war es, die gewonnenen Erkenntnisse der einzelnen Modellversuche in ein übergreifendes Modell zum „nachhaltigen Lernort“ zusammenzuführen. Dahingehend wurde durch die wissenschaftliche Begleitung eine Modellierungsstrategie entwickelt, die im Folgenden dargestellt wird.

3 Modellierung im Modellversuchsförderschwerpunkt

In der Erziehungswissenschaft dominiert die Modelltheorie von Herbert Stachowiak. Darüber hinaus finden andere Fassungen der Modelltheorie wenig Berücksichtigung (vgl. ANHALT 2012, S. 190). Derweil existiert eine Vielzahl an Modellen, die kritisiert, verglichen, rezipiert oder kontinuierlich weiterentwickelt werden. Modelle dienen im Wesentlichen einer Komplexitätsreduzierung (Verkürzungsmerkmal) und Praktikabilität (pragmatisches Merkmal). Stachowiak (1973, S. 6) beschreibt das Abbildungsmerkmal als ein weiteres Hauptmerkmal. Abbildungen verkürzen Originale auf eine praktische Weise (vgl. ANHALT 2012, S. 203). Sie sollten an dieser Stelle allerdings nicht als einfache Repräsentation oder Widerspiegelung der Wirklichkeit, sondern vielmehr als eine Transformation mit Referenzfunktion verstanden werden (vgl. ANHALT 2012, S. 211).

Die zentrale Entwicklungsfrage, wie Dimensionen zur Gestaltung nachhaltiger Lernorte bestimmt werden können, wurde vor dem Hintergrund der dargestellten Merkmale um folgende Modellierungsfragen ergänzt:

Verkürzungsmerkmal: Welche zentralen Elemente sollten fokussiert werden und wie können die Zusammenhänge zwischen den Elementen aufgegriffen werden? Welche vertiefenden Konkretisierungen sind zielführend und in ihrem Umfang angemessen, ohne das Verständnis bzw. die Übersichtlichkeit negativ zu beeinflussen?

Pragmatisches Merkmal: Was ist das grundlegende Ziel des Modells? Vollzieht das Modell eine beschreibende Funktion oder zielt es auf die Ableitungen von Handlungsempfehlungen ab?

Abbildungsmerkmal: Inwieweit lassen sich das Verkürzungsmerkmal und das pragmatische Merkmal in einer Abbildung vereinen, um eine Referenzfunktion zu erfüllen? Welche logische Bestimmung im Sinne einer Transformation des Originals wird unternommen? Bezieht sich das Modell auf messbare Kennzahlen/Indikatoren oder auf normative Leitideen?

Eine besondere Herausforderung für die Modellierung war es dabei, die unterschiedlichen Perspektiven auf das Lernortkonzept in einem Modell zusammenzuführen. Basis der Modellierung waren demnach zum einen die Ergebnisse der Modellversuche und zum anderen eine weiterführende übergreifende Auseinandersetzung mit zentralen Diskursen, z. B. zu BBNE, Lernortkonzepten und Transformationsprozessen in Unternehmen.

Aus diesem Grund wurde in den nachfolgend dargestellten iterativen Modellierungsschritten über die gesamte Programmlaufzeit ein Modell zur „Gestaltung nachhaltiger Lernorte“ (siehe Abb. 2) entwickelt:

- ▶ Analyse der diversen Ergebnisse/Produkte der Modellversuche und Erstellung von Synopsen auf Grundlage der Berichte und Veröffentlichungen;
- ▶ Interviews mit den Wissenschaftspartnern der Modellversuche und Strukturlegetechniken zu Elementen eines nachhaltigen Lernortes;
- ▶ Identifikation modellversuchsübergreifender Gemeinsamkeiten und modellversuchsspezifischer Besonderheiten;
- ▶ Ableitung von zentralen Gestaltungsbereichen und -dimensionen eines nachhaltigen Lernortes;
- ▶ kommunikative und diskursive Validierung durch fortlaufende Projektgespräche, Arbeitsforen und Workshops mit Experten und Expertinnen, Austauschrunden mit wissenschaftlicher Begleitung der Förderlinie I);

- Identifikation und Ableitung von Beschreibungsmerkmalen zur Gestaltung eines nachhaltigen Lernortes.

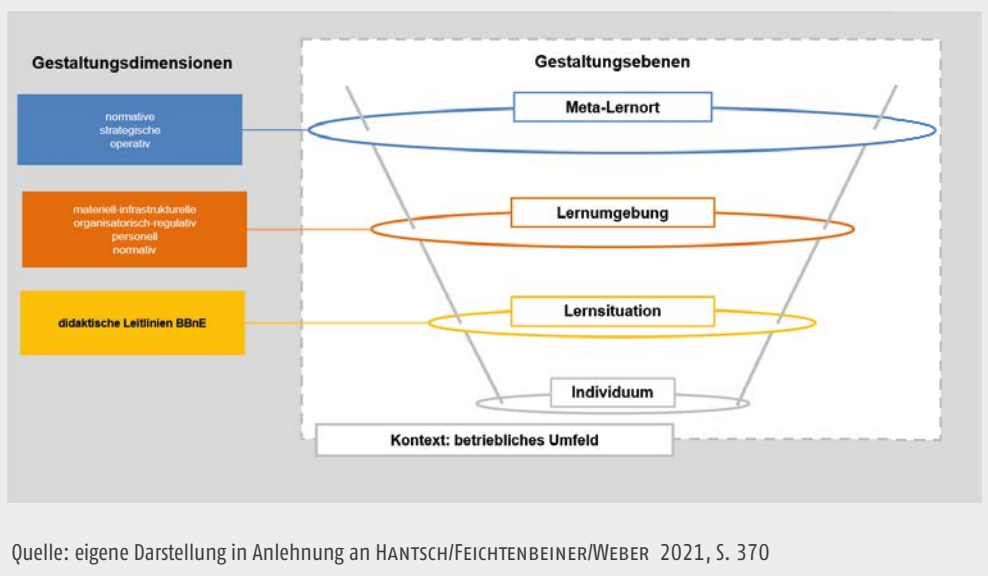
Im Ergebnis entstand das im folgenden Kapitel vorgestellte Strukturmodell (siehe Abb. 2), welches einen Orientierungsrahmen zur Gestaltung nachhaltiger Lernorte bietet. Im Modell werden sowohl Gestaltungsebenen als auch Gestaltungsdimensionen klar definiert und finden durch die Erprobung in den Modellversuchen ihre Begründung. Sinn und Zweck des Modells ist es, Such- und Gestaltungsprozesse im Rahmen eines dynamischen, offenzuhaltenden Transformationsprozesses hin zu einem nachhaltigen Lernort anzuregen und kein statisches Ergebnis vorwegzunehmen.

4 Modell zur Gestaltung nachhaltiger betrieblicher Lernorte

In Anlehnung an die ökologische Entwicklungstheorie (vgl. BRONFENBRENNER 1981) und ein systemisch-konstruktivistisches Bildungsverständnis wird im nachfolgenden Modell das Lernortkonzept nicht auf eine institutionelle, organisatorische oder räumliche Betrachtungsweise verengt. Vielmehr wird die subjektgebundene Erfolgsbedingung für die Verankerung von Nachhaltigkeit im Unternehmen in den Mittelpunkt gerückt. Demnach ist das entwickelte Lernortmodell in Form von konzentrischen Kreisen aufgebaut und setzt sich aus vier miteinander verschränkten Ebenen zusammen (Meta-Lernort, Lernumgebung und Lernsituation, Individuum), wobei im Mittelpunkt das lernende Subjekt steht. Das bedeutet, dass die Bildung als individueller Entwicklungsprozess in der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner sozialen und natürlichen Umwelt maßgeblich den Erfolg einer nachhaltigen Unternehmensentwicklung bestimmt (vgl. SIEBENHÜNER u. a. 2006, S. 319). Auf dieser Grundlage wurden zwei Leitziele für einen nachhaltigen Lernort abgeleitet:

1. Ein nachhaltiger Lernort strebt eine inklusive, nach Qualitätskriterien geleitete Berufsbildung sowie lebensbegleitendes Lernen an und trägt somit zur Erreichung des vierten *Sustainable Development Goal* (SDG 4) der Vereinten Nationen bei.
2. Ein nachhaltiger Lernort ermöglicht eine BBNE und fördert somit die Entwicklung nachhaltigkeitsbezogener Handlungskompetenzen von Auszubildenden, Mitarbeitenden und Führungskräften.

Abbildung 2: Strukturmodell – nachhaltiger Lernort



Auf oberster Ebene wird der Meta-Lernort als normativ-strategischer Ermöglichungsrahmen für BBNE im Betrieb abgebildet. Er wird durch Aspekte wie Kultur, Strategie und Strukturen eines Unternehmens definiert und in normative, strategische und operative Gestaltungsdimensionen differenziert. Die **normative** Gestaltungsdimension übernimmt eine sinnstiftende Funktion (vgl. BLEICHER 2004, S. 89; DIESNER 2008, S. 205ff.). Diese sinnstiftende Funktion findet ihren Ausdruck zum einen in der Orientierung von Lern- und Qualifikationszielen an Werten und Normen der Unternehmenskultur (vgl. DEHNBOSTEL 2012, S. 9). Zum anderen findet sie sich in der Lernkultur des Unternehmens selbst. Lernkultur drückt sich dabei im Stellenwert von Lernen im Unternehmen aus (vgl. SONNTAG u. a. 2004, S. 107). Die strategische Gestaltungsdimension übernimmt eine handlungsleitende Funktion, indem die normative Dimension in einen strategisch-strukturellen Rahmen überführt wird, der Lernen im Betrieb vor dem Hintergrund eines nachhaltigen Transformationsprozesses ermöglicht und unterstützt (vgl. SONNTAG u. a. 2004, S. 107; MÜLLER 2007, S. 111). Die operative Gestaltungsdimension übernimmt eine realisierende Funktion, indem vor dem Hintergrund der strategischen und strukturellen Rahmenbedingungen, Lernmöglichkeiten und lernförderliche Bedingungen im Betrieb für BBNE durch konkrete Maßnahmen geplant, erprobt, evaluiert und verstetigt werden (vgl. MÜLLER 2007, S. 112; DEHNBOSTEL 2012, S. 17; SONNTAG u. a. 2004, S. 107).

Lernumgebungen stellen im Modell die zweite Gestaltungsebene dar. Mit dieser Ebene wird die räumliche Dimension, die von Beginn an Bestandteil des Lernortkonzeptes war, auf-

gegriffen (vgl. DEHNBOSTEL 2020, S. 12). Lernumgebungen werden als „Räumlichkeiten“² verstanden, in denen durch pädagogisches Handeln formales Lernen ermöglicht und informelles Lernen angeregt werden kann (vgl. SIEBERT 2006, S. 20; FELL 2015, S. 42). Lernumgebungen werden hier nicht als bloße Behälter räumlicher Funktionalität verstanden, vielmehr sind Lernumgebungen als Räumlichkeiten des Lernens ein soziales System, welches durch eine komplexe Wechselbeziehung zwischen der räumlichen Umwelt und dem subjektiven Erleben der Lernenden gekennzeichnet ist (vgl. Müller 1991, S. 6; Kösel 1996, S. 28; WITTWER/DIETRICH 2015, S. 18). Lernumgebungen sind daher nicht ausschließlich pädagogische Räume bzw. Räume, die primär für das Lehren und Lernen genutzt werden, wie Lerninseln oder Seminarräume, sondern eben auch lern- und kompetenzförderliche Umgebungen, die zu einer Lernumgebung werden, wenn die Konstellation von Material, Infrastruktur, Organisation und Regeln, Atmosphäre und Ko-Präsenz für Lernende zu einem gegebenen Zeitpunkt passend sind (vgl. KRAUS 2015, S. 49). In Betrieben kann potenziell jede Arbeitsumgebung als Lernumgebung für BBNE genutzt werden, weshalb der Begriff der Lernumgebung immer auch Arbeitsumgebungen miteinschließt (vgl. FELL 2015, S. 42). Dahingehend werden im Modell vier Gestaltungsdimensionen differenziert: die organisatorisch-regulative, materiell-physische, normativ-kooperative und die personelle Dimension sind bei der Reflexion und Gestaltung von lernförderlichen Bedingungen für BBNE zu berücksichtigen. Darüber hinaus werden im Modell zwischen internen (zentrale/dezentrale), z. B. die Lehrwerkstatt und Lerninseln, externen (Werkstätten in Schulen, Bildungsträgern, regionale Partner usw.) und virtuellen Lernumgebungen unterschieden. Auch externe und virtuelle Lernumgebungen wurden zum Teil aktiv innerhalb der Modellversuche (um-)gestaltet oder gezielt für die Förderung nachhaltigkeitsbezogener Handlungskompetenzen genutzt.

Mit der dritten Ebene der Lernsituation wurde versucht, einen Anschluss an die Förderlinie I zu knüpfen. Übergeordnetes Ziel der Förderlinie I war die Entwicklung von berufsspezifischen nachhaltigkeitsbezogenen Kompetenzen, wobei ein Unterziel die Ableitung von Handlungsempfehlungen war, die dem Berufsbildungspersonal Orientierung für die didaktisch-methodische Gestaltung einer BBNE geben. Anknüpfend an die Theorie sozialer Situationen als „Ur-Raum“ von Lernprozessen (vgl. WITTWER/DIETRICH 2015, S. 15) stellt die Lehr-/Lernsituation im vorliegenden Modell eine weitere Ebene zur Gestaltung nachhaltiger Lernorte dar. Soziale Situationen lösen sich vom physisch greifbaren Rahmen und entstehen durch Handlungen und Kommunikation (vgl. SCHROER 2003, S. 71). Dadurch können sich diese einer bestimmten materiellen oder immateriellen Lernumgebung bedienen, sind darauf allerdings nicht zwangsläufig angewiesen (vgl. WITTWER/DIETRICH 2015, S. 15). Insbesondere für die intendierte Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen kann bereits auf vielfältige didaktische Konzepte zurückgegriffen werden, wobei die didaktischen Leitlinien für BBNE insbesondere durch die wissenschaftliche Begleitung der Förderlinie I eine Weiterentwick-

2 Die Raumdiskussion geht davon aus, dass Lehr-/Lernprozesse wesentlich durch Regeln und Ressourcen der räumlichen und örtlichen Ordnung beeinflusst werden oder anders betrachtet, dass vonseiten der Lernenden die Potenziale von Lernräumen genutzt werden und diese dann auf den Raum zurückwirken.

lung erfahren haben (siehe hierzu SCHÜTT-SAYED/CASPER/VOLLMER 2021). Die Leitlinien stellen präskriptive Handlungsregeln dar, mit dem Ziel, die Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen bezüglich der Nachhaltigkeitsidee weiterzuentwickeln (vgl. ebd., S. 201).

Entlang des Modells wurden von der wissenschaftlichen Begleitung Merkmale und Kennzahlen herausgearbeitet, um Bildungspraktikerinnen und -praktikern bzw. Stakeholdern der betrieblichen Bildung Anregungen zur Gestaltung eines nachhaltigen Lernortes zu geben. Diese werden im Folgenden näher erläutert.

5 Ansätze einer Indikatorik eines nachhaltigen Lernortes

Parallel zur Modellentwicklung war es ein wesentlicher Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung der Förderlinie II, erste Ansätze für eine Indikatorik herauszuarbeiten, um dadurch einen Sensibilisierungs- und Wandlungsprozess bei Unternehmen und Bildungseinrichtungen zu initiieren. Kennzahlen und Indikatoren spielen schon seit langem in der Nachhaltigkeitsdebatte eine wichtige Rolle. Einerseits verwenden verschiedene Nachhaltigkeitsstandards Indikatoren, z. B. die Nationale Nachhaltigkeitsstrategie der Bundesregierung, die Nachhaltigkeitsberichterstattung in Unternehmen entlang internationaler (z. B. DIN ISO 26000, *Global Reporting Initiative* – GRI) oder nationaler Standards (z. B. DNK) oder das Monitoringsystem zur Bildung für nachhaltige Entwicklung der deutschen UNESCO-Kommission. Andererseits ist 2014 durch die Verabschiedung der Richtlinie zur Erweiterung der Berichterstattung von großen kapitalmarktorientierten Unternehmen, Kreditinstituten, Finanzdienstleistungsinstituten und Versicherungsunternehmen (sogenannte *Corporate Social Responsibility*-Richtlinie) durch das Europäische Parlament und den Europäischen Rat die Nachhaltigkeitsberichterstattung entlang von Indikatoren noch einmal ganz neu auf die unternehmerische Agenda gerückt. Seit 2017 sind in Deutschland große, börsennotierte Unternehmen verpflichtet, über ökologische und soziale Auswirkungen ihrer Geschäftstätigkeiten zu berichten. Viele Unternehmen haben die Umsetzung in nationales Recht zum Anlass genommen, sich erstmals oder verstärkt mit dem Thema Nachhaltigkeit auseinanderzusetzen. Viele Unternehmen berichten freiwillig nach verschiedenen Standards (z. B. GRI, DNK) und entlang von Indikatoren über ihre Nachhaltigkeitsaktivitäten. Auffällig bei allen gängigen Berichtssystemen, Standards und Normen zur nachhaltigen Entwicklung von Unternehmen ist, dass dem Thema Bildung und Qualifizierung eine geringe Relevanz zur Erreichung unternehmensspezifischer Nachhaltigkeitsziele zugesprochen wird. Dies zeigt sich darin, dass bildungsbezogene Indikatoren zum einen keinen Nachhaltigkeitsbezug aufweisen oder sich in sehr allgemein gehaltenen Managementempfehlungen ausdrücken und zum anderen die beruflichen Erstausbildung nicht berücksichtigen (vgl. FEICHTENBEINER u. a. 2021, S. 391). Dementsprechend fehlt es bislang an konkreten Impulsen für die Gestaltung eines nachhaltigen Lernortes. Die Tatsache der bislang fehlenden Kennzahlen und Indikatoren zum Lernort Betrieb stellt insofern ein Desiderat dar, als in der Folge Unternehmensakteure, die mit diesen Standards arbeiten, Prozesse der Aus- und Weiterbildung nicht ausreichend als

zentrales Element der nachhaltigen Unternehmensentwicklung wahrnehmen. Dabei bietet insbesondere der Lernort Betrieb ein enormes Potenzial, um nachhaltigkeitsbezogene Handlungskompetenzen von Mitarbeitenden zu fördern. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass der notwendige betriebliche Transformations- und Entwicklungsprozess in einer *Top-Down*-Logik – also von der Unternehmensleitung ohne aktive Einbindung der Mitarbeitenden – gesteuert wird, wodurch eine holistische Verankerung von Nachhaltigkeit im Sinne der SDGs ausbleibt (vgl. BIEKER/DYLLICK 2006, S. 98) und Mitarbeitenden die Chance verwehrt wird, im Zuge der nachhaltigen Entwicklung des Unternehmens eigene Denkmuster und Handlungsroutrinen zu hinterfragen und neu auszurichten. Die nachhaltige Entwicklung von Betrieben ist daher eng mit individuellen Lernprozessen bei den Mitarbeitenden verknüpft.

Indikatoren können dahingehend eine Übersetzungs- und Umsetzungshilfe darstellen, um einen nachhaltigen Lernort zu gestalten. Die größte Herausforderung für die wissenschaftliche Begleitung bestand jedoch zunächst darin, den Begriff „Indikator“, dessen Bedeutung und Funktion zu klären und auf dieser Grundlage allgemein gültige Indikatoren für die enorme Vielfalt betrieblicher Rahmenbedingungen zu formulieren. An dieser Stelle wird sich nur auf das Resultat des Entwicklungsprozesses konzentriert, wobei für die Nachvollziehbarkeit des Entwicklungsprozesses auf den Beitrag von Feichtenbeiner u. a. (2021) verwiesen wird.

Indikatoren werden von der wissenschaftlichen Begleitung als „Kenngrößen, die zur Abbildung eines bestimmten, nicht zwingend messbaren und oftmals komplexen Sachverhaltes herangezogen werden“ (GTZ 2003, S. 119) definiert. Ziel kann dabei nicht sein, einen statischen Zustand abzubilden, da die Gestaltung eines nachhaltigen Lernortes einen dynamischen Entwicklungsprozess darstellt (vgl. KREIBICH 2011). Aus diesem Grund sind sowohl qualitative als auch quantitative Indikatoren zu entwickeln, wobei diese sich im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Genauigkeit und praktischer Handhabbarkeit bewegen. Die Entscheidung fiel letztlich auf ein Indikatorenset, das das wissenschaftliche Modell eines nachhaltigen Lernortes in einen für die Praxis nutzbaren Orientierungsrahmen übersetzt. Ziel des Orientierungsrahmens ist es, die Entwicklung und Gestaltung von nachhaltigen Lernorten auf zwei Wegen zu fördern:

1. Durch die Entwicklung von Indikatoren können bestehende Systeme des Nachhaltigkeitsmanagements (z. B. Qualitäts- und Umweltmanagement, Nachhaltigkeitsberichterstattung) ergänzt werden, um der Unternehmensleitung Impulse für eine ganzheitliche Betrachtung der Unternehmensentwicklung unter Berücksichtigung von Bildung für nachhaltige Entwicklung zu geben (vgl. Abschnitt 3).
2. Die Indikatoren nehmen bei der ganzheitlichen Transformation von Lernorten der beruflichen Bildung eine unterstützende Rolle ein. Dabei kann diese Transformation aus betrieblicher Perspektive als Veränderungsprozess verstanden werden, welcher prototypisch dem *Plan-Do-Check-Act*-Zyklus folgt (vgl. KNISPEL 2008, S. 49).

Im folgenden Abschnitt werden die Indikatoren, welche aus der Modellversuchspraxis heraus entwickelt wurden, vorgestellt. Diese sollen dazu beitragen, BBNE als ein wesentliches Moment für die nachhaltige Unternehmensentwicklung zu etablieren.

6 Gestaltungsbereiche zur Umsetzung des Modells in der betrieblichen Praxis

Die Gestaltungsbereiche und Indikatoren wurden ausgehend vom DNK unter Rückbezug auf das oben dargestellte Modell zum nachhaltigen Lernort (vgl. HANTSCH/FEICHTENBEINER/WEBER 2021) erarbeitet. Entstanden ist ein Set aus 113 Indikatoren, aufgeteilt auf vier Gestaltungsbereiche und 13 Handlungsfelder nachhaltiger Lernorte. Im Folgenden werden die vier Gestaltungsbereiche und eine Auswahl an dazugehörigen Indikatoren vorgestellt.

In **Gestaltungsbereich 1** geht es um Bildungsaktivitäten von Unternehmen, die entweder im betrieblichen Umfeld durchgeführt oder durch das betriebliche Umfeld angestoßen werden. Folgende Indikatoren (Auswahl) wurden herausgearbeitet:

- ▶ Unser Unternehmen führt regelmäßige Fortbildungen zu Arbeitsschutz- und Sicherheitsaspekten durch.
- ▶ Unser Unternehmen informiert die Mitarbeitenden in Bezug auf die Einhaltung der Menschenrechte im Allgemeinen und im eigenen Unternehmen.
- ▶ Unser Unternehmen bindet externe Kooperationspartner (z. B. Berufsschule, NGOs, Wissenschaftseinrichtungen) in Nachhaltigkeitsaktivitäten ein.
- ▶ Unser Unternehmen engagiert sich regional in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern.
- ▶ Unser Unternehmen setzt sich für soziale, ökologische und kulturelle Bildungsprojekte in der Region ein.

In **Gestaltungsbereich 2** steht der Lernort Betrieb in seiner Gesamtheit im Vordergrund. Dazu gehören dessen Strategien, Prozesse, Strukturen und dessen Kultur. In diesem Bereich wurden folgende Indikatoren (Auswahl) herausgearbeitet:

- ▶ Unser Unternehmen verfügt über ein Leitbild, in dem Nachhaltigkeitsaspekte integriert sind.
- ▶ Unser Unternehmen hat Kriterien für eine qualitativ hochwertige Aus- und Weiterbildung definiert.
- ▶ Unser Unternehmen beteiligt Mitarbeitende an der Entwicklung der Strategie und der Ziele zur nachhaltigen Entwicklung des Unternehmens.

- ▶ Der sich aus der nachhaltigen Entwicklung ergebende Weiterbildungsbedarf wird systematisch erhoben.
- ▶ Unser Unternehmen hat Curricula für Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zur nachhaltigen Entwicklung definiert.

Gestaltungsbereich 3 umfasst die betrieblichen Lern- und Arbeitsumgebungen. Damit sind „Räumlichkeiten“ gemeint, in denen durch pädagogisches Handeln Lernen ermöglicht und angeregt wird. Ausgewählte Indikatoren sind:

- ▶ Lern- und Arbeitsumgebungen im Betrieb und darüber hinaus (extern/virtuell) werden für die Auseinandersetzung mit ökologischen, ökonomischen und/oder sozialen Aspekten der Nachhaltigkeit genutzt.
- ▶ Das Bildungspersonal sowie Führungskräfte werden regelmäßig in ökologischen, ökonomischen und sozialen Aspekten der Nachhaltigkeit geschult.
- ▶ Lernhemmende und lernförderliche Bedingungen werden identifiziert und ab- bzw. ausgebaut.
- ▶ Es werden Maßnahmen zur Förderung einer Lern- und Fehlerkultur durchgeführt.
- ▶ Im betrieblichen Alltag werden Lernanlässe geboten, um nachhaltige Verhaltensweisen erfahrbar und erlebbar zu machen.

Gestaltungsbereich 4 widmet sich dem Dreh- und Angelpunkt einer BBNE: der Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen, die sich in der Kommunikation und dem Verhalten von Lernenden und Lehrenden im betrieblichen Alltag zeigen. Es geht darum, ganzheitliche Lernprozesse zu initiieren, bei denen „neben der Wissensvermittlung auch handlungsmotivierende, wahrnehmungssteigernde und werteorientierte Aspekte relevant sind. Dazu ist es wesentlich, lebendiges Lernen zu ermöglichen, d. h., eigene Erfahrungen und persönliches Erleben einzubeziehen“ (SCHÜTT-SAYED/VOLLMER/CASPER 2021, S. 57). Folgende Indikatoren (Auswahl) konnten in diesem Gestaltungsbereich herausgearbeitet werden:

- ▶ Ansatzpunkte für Nachhaltigkeit werden aus den Berufsbildpositionen bzw. Lernfeldern im jeweiligen Ausbildungsberuf identifiziert und in betriebliches Lernen (z. B. Ausbildungspläne) übertragen.
- ▶ Entlang alltäglicher betrieblicher Arbeits- und Geschäftsprozesse werden Lernenden die lokalen, regionalen und globalen Wirkungszusammenhänge des eigenen Handelns und die damit verbundene Mitwirkung an einer nachhaltigen Zukunftsgestaltung nachvollziehbar vermittelt.

- ▶ Aspekte ökologischer Nachhaltigkeit werden als Lerninhalte in Maßnahmen der Aus- und Weiterbildung aufgegriffen (z. B. Produktlebenszyklus, Kreislaufwirtschaft und Entsorgung, Mobilität, Ernährung, Energie, Wasser und Emission).
- ▶ Auszubildende sind in der Lage, Umweltfaktoren, Megatrends und veränderte Bedürfnisse von Kundinnen und Kunden zu benennen und Vorschläge zu formulieren, wie ein Geschäftsmodell hin zu nachhaltigem Wirtschaften verändert werden kann.
- ▶ Auszubildende können Widersprüche und Interessenkonflikte in ihrem beruflichen Handeln benennen und kennen Methoden (z. B. Kreativ- und Kommunikationstechniken), um Widersprüche in der Berufsarbeit zu lösen.

7 Zusammenspiel verschiedener Gestaltungsansätze

Die Modellversuche haben gezeigt, dass es keinen idealtypischen Weg gibt, einen Betrieb zu einem nachhaltigen Lernort zu entwickeln. Dies verdeutlicht, dass es für eine ganzheitliche Verankerung eines nachhaltigen Lernortes des Zusammenspiels verschiedener Gestaltungsansätze bedarf. Neben der Weiterbildung der Auszubildenden geht es auch um die Implementation von Leitbildern und Strategien, die Einführung von nachhaltigen Verfahren und Technologien in Arbeits- und Lernprozessen und die Entwicklung nachhaltigkeitsorientierter Lehr-/Lernsituationen. Hinzu kommt, dass ein nachhaltiger Lernort im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen zu betrachten ist. Mit der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung wurden auf der Makrosystemebene Konzepte für und Ansprüche an eine zukünftige, globalisierte Welt formuliert. Die Idee ist, gemeinsame Lösungen für die globalen Herausforderungen im Dreiklang zwischen wirtschaftlichem Fortschritt, sozialer Gerechtigkeit und im Rahmen der ökologischen Grenzen der Erde zu entwickeln. Nachhaltige Lernorte sollten diese Konzepte im Rahmen der Möglichkeiten des jeweiligen Unternehmens bzw. der jeweiligen Institution oder Organisation aufgreifen.

Der Grundstein für eine strukturelle Verstetigung von BBNE beginnt am Lernort selbst, sei es im Ausbildungsbetrieb, in der Berufsschule, der überbetrieblichen Bildungsstätte oder bei einem Bildungsträger. Das Thema Nachhaltigkeit im Allgemeinen und BBNE im Besonderen sollte am betrieblichen Bedarf, an den Herausforderungen der Unternehmen und an den konkreten Arbeits- und Geschäftsprozessen ansetzen. Wichtig ist die Erkenntnis, dass BBNE kein zusätzlicher Lerninhalt „on top“ sein sollte, sondern integraler Bestandteil des Berufs. Es sind vielmehr Themen wie innovative Produktions- oder Verkaufsstrategien, die Qualität der Ausbildung vor Ort, die Attraktivität als Arbeitgeber auf dem Bewerbermarkt, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die Förderung von Gesundheit und Arbeitszufriedenheit der Mitarbeitenden, die als Anker und Anknüpfungspunkte für Nachhaltigkeitsprojekte infrage kommen.

Die Gestaltung eines sich nachhaltig entwickelnden Lernorts setzt einen ganzheitlichen Organisationsentwicklungsprozess voraus, der von der strategischen Meta-Lernort-Ebene

über die Gestaltung von Lern- und Arbeitsumgebungen bis hin zu Lehr-/Lernsituationen alle Ebenen eines Betriebes umfasst. Einzubinden sind im Sinne des *Both-Directions*-Ansatzes sowohl die Geschäftsführung (*top-down*) als auch Fach- und Führungskräfte verschiedener Ebenen, das Bildungspersonal und die Mitarbeitenden und Auszubildenden (*bottom-up*). Der hier vorgestellte Gestaltungsansatz mit seinen drei Ebenen kann Unternehmen eine Orientierung geben, in welche Richtung sie bei der Gestaltung nachhaltiger Lernorte gehen können. Durch die Anbindung an bestehende Berichterstattungssysteme wie den DNK kann in vielen Fällen an Vorerfahrungen angeknüpft werden.

Literatur

- ANHALT, Elmar: Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie. Heilbrunn 2012
- BEIKER, Thomas; DYLLICK, Thomas: Nachhaltiges Wirtschaften aus managementorientierter Sicht. In: TIEMEYER, Ernst; WILBERS, Karl (Hrsg.): Berufliche Bildung für nachhaltiges Wirtschaften. Bielefeld 2006, S. 87–106
- BLEICHER, Knut: Das Konzept Integriertes Management: Visionen – Missionen – Programm. Frankfurt am Main 2004
- BONZ, Bernhard: Methoden der Berufsbildung. Ein Lehrbuch. Stuttgart 2009
- BRONFENBRENNER, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981
- DEHNBOSTEL, Peter: Lernorte und Lernortkooperation – Erweiterungen und Entgrenzungen nicht nur in digitalen Zeiten. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 49 (2020) 4, S. 11–15. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/16775> (Stand: 11.07.2022)
- DEHNBOSTEL, Peter: Betriebliches Bildungsmanagement als Rahmung betrieblicher Bildungsarbeit. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 23 (2012) 1, S. 8–11
- DEHNBOSTEL, Peter: Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 3, S. 356–377
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission. Die Bedeutung verschiedener Lernorte in der beruflichen Bildung, Band 38. Stuttgart 1974
- DIETRICH, Andreas; HAHNE, Klaus; WINZIER, Dagmar: Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Hintergründe, Aktivitäten, erste Ergebnisse. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36 (2007) 5, S. 7–12. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/1262> (Stand: 11.07.2022)
- FEICHTENBEINER, Rolf; HANTSCH, Robert; WEBER, Heiko; GOLDMANN, Elisa; WITTBERG, Volker: Indikatoren nachhaltiger Lernorte im Spannungsfeld von Gestaltung und Berichterstattung. In: MELZIG, Christian; KUHLMEIER, Werner; KRETSCHMER, Susanne (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015–2019 auf dem

- Weg vom Projekt zur Struktur. Bonn 2021, S. 383–404. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16974> (Stand: 11.07.2022)
- FEICHTENBEINER, Rolf; WEBER, Heiko; HANTSCH, Robert: Gestaltung nachhaltiger Lernorte. Leitfaden für ausbildende Unternehmen auf dem Weg zu mehr Nachhaltigkeit. Bonn 2020. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16691> (Stand: 11.07.2022)
- FELL, Margret: Andragogische Grundüberlegungen zu einer lernförderlichen Gestaltung von umbauten Bildungsräumen. In: WITTWER, Wolfgang; DIETRICH, Andreas; WALBER, Markus (Hrsg.): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden 2015, S. 31–64
- GEISSLER, Karlheinz A.; WITTWER, Wolfgang: Aus der Situation lernen. Ein Trainerseminar zur Gestaltung von situationsorientierter Weiterbildung. Teilnehmer-Unterlagen. Bielefeld 1994
- HANTSCH, Robert; FEICHTENBEINER, Rolf; WEBER, Heiko: Modell zur Gestaltung nachhaltiger betrieblicher Lernorte. In: MELZIG, Christian; KUHLMIEIER, Werner; KRETSCHMER, Susanne (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. Bonn 2021, S. 362–381. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16974> (Stand: 11.07.2022)
- HEMKES, Barbara: Modellversuche im UNESCO Weltaktionsprogramm. In: MELZIG, Christian; KUHLMIEIER, Werner; KRETSCHMER, Susanne (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. Bonn 2021, S. 468–477. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16974> (Stand: 11.07.2022)
- HEMKES, Barbara: Vom Projekt zur Struktur. Das Strategiepapier der AG „Berufliche Aus- und Weiterbildung“. In: KUHLMIEIER, Werner; MOHORIČ, Andrea; VOLLMER, Thomas (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld 2014, S. 225–229. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/7453> (Stand: 11.07.2022)
- HOLST, Jorrit; SINGER-BRODOWSKI, Mandy: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Beruflichen Bildung: Strukturelle Verankerung zwischen Ordnungsmitteln und Nachhaltigkeitsprogrammatis. Kurzbericht zu Beginn des UNESCO BNE-Programms „ESD for 2030“. Berlin 2020
- KNISPEL, Karl L.: Qualitätsmanagement im Bildungswesen. Ansätze, Konzepte und Methoden für Anbieter von E-Learning- und Blended Learning-Qualifizierungen. Münster 2008
- KRAUS, Katrin: Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In: BERNHARD, Christian; KRAUS, Katrin; SCHREIBER-BARSCH, Silke; STANG, Richard (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld 2015, S. 41–53

- KREIBICH, Rolf: Zukunftsforschung für Orientierung in Gesellschaft, Wirtschaft, Wissenschaft, Bildung. Werkstattbericht Nr. 116. Institut für Zukunftsstudien und Technologiebewertung. Berlin 2011
- MELZIG, Christian: Hintergründe, Ansätze und Ziele des Förderschwerpunkts „BBNE 2015–2019“. In: MELZIG, Christian; KUHLMEIER, Werner; KRETSCHMER, Susanne (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. Bonn. 2021, S. 468–477. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16974> (Stand: 11.07.2022)
- MÜLLER, Kurt: Bildungsraum. In: Grundlagen der Weiterbildung –Praxishilfen. Loseblattsammlung. Register 7.80.10. vom 5. März 1991
- MÜLLER, Ulrich: Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In: SCHWEIZER, Gerd; IBERER, Ulrich; KELLER, Helmut (Hrsg.): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben. Bielefeld 2007, S. 99–122
- PÄTZOLD, Günter; GOERKE, Deborah: Rückblicke. Lernen und arbeiten an unterschiedlichen Orten? Zur Geschichte des Lernortbegriffs in der Berufs- und Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift (2006) 4, S. 26–28. URL: www.diezeitschrift.de/42006/paetzold0601.pdf (Stand: 11.07.2022)
- REBMAN, Karin; TENFELDE, Walter; SCHLÖMER, Tobias: Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. 4., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden 2011
- SCHROER, Markus: Raumgrenzen in Bewegung. Zur Interpretation realer und virtueller Räume. In: Sociologia Internationalis (2003) 1, S. 55–78
- SCHÜTT-SAYED, Sören; CASPER, Marc; VOLLMER, Thomas: Mitgestaltung lernbar machen – Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In: MELZIG, Christian; KUHLMEIER, Werner; KRETSCHMER, Susanne (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. Bonn 2021, S. 468–477. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16974> (Stand: 11.07.2022)
- SCHÜTT-SAYED, Sören; VOLLMER, Thomas; CASPER, Marc: Förderung nachhaltigkeitsbezogener Kompetenzentwicklung. Praxisleitfaden für die Ausbildung kaufmännischer Berufe. Bonn 2021. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17097> (Stand: 11.07.2022)
- SIEBERT, Horst: Stichwort: Lernorte. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2006) 4, S. 20–22
- SIEBENHÜNER, Bernd; ARNOLD, Marlen; HOFFMANN, Esther; BEHRENS, Torsten; HEERWART, Sebastian; BESCHORNER, Thomas: Organisationales Lernen und Nachhaltigkeit. Prozesse, Auswirkungen und Einflussfaktoren in sechs Unternehmensfallstudien. Marburg 2006
- SONNTAG, Karlheinz; STEGMAIER, Ralf; SCHAPER, Niclas; FRIEBE, Judith: Dem Lernen im Unternehmen auf der Spur: Operationalisierung von Lernkultur. Unterrichtswissenschaft 32 (2004) 2, S. 104–127

- STACHOWIAK, Herbert: Allgemeine Modelltheorie, Wien 1973
- UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Hrsg.): UNESCO-Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Bonn 2014
- UNESCO– UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Hrsg.): Education for sustainable development: a roadmap. Paris 2020
- WITTMER, Wolfgang: Situationsorientiertes Lehr-/Lernkonzept zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. Modellversuch zur pädagogischen Qualifizierung der Ausbilder. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung. München 1985
- WITTMER, Wolfgang; DIETRICH, Andreas: Zur Komplexität des Raumbegriffs. In: WITTMER, Wolfgang; DIETRICH, Andreas; WALBER, Markus (Hrsg.): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden 2015, S. 11–30
- WITTMER, Wolfgang; ROSE, Petra: Raum als sozialer (Erfahrungs)Raum. In: WITTMER, Wolfgang; DIETRICH, Andreas; WALBER, Markus (Hrsg.): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden 2015, S. 163–170

Anhang C

C 1: Nachweis des Eigenanteils an Arbeiten mit mehreren Autoren

C 2: Hantsch, R., Peyer, V. & Dietrich, A. (2022): Kollaborationen zur Strukturentwicklung beruflicher Lehramtsausbildungen – Herausforderungen phasenübergreifender Professionalisierung. In: Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022. Leverkusen: Budrich.

Rechtliche Grundlage: § 9 Absatz 3 Satz 6 der Promotionsordnung der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät (WSF) der Universität Rostock.

Titel der Dissertation:

Transformative Wirtschaftspädagogik

Betreffender Artikel:

Hantsch, R., Peyer, V., & Diettrich, A. (2022): Kollaborationen zur Strukturentwicklung beruflicher Lehramtsausbildungen – Herausforderungen phasenübergreifender Professionalisierung. In: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022*. Leverkusen: Budrich.

Autor / Doktorand: Robert Hantsch

Koautoren: Vivien Peyer & Prof. Dr. Andreas Diettrich

Eigenanteil des Doktoranden:

Nachfolgend wird der Eigenanteil des Doktoranden an dem genannten Artikel in Bezug auf die einzelnen wissenschaftlichen Teilleistungen angegeben

Wissenschaftliche Teilleistung	Eigenanteil (in %)
Formulierung der Fragestellung	80 %
Konzeption der Studie(n)	80 %
Durchführung der Studie(n)	80 %
Verfassen des Textes	70 %

Bestätigung des Doktoranden:

Hiermit bestätige ich, dass die angegebenen Eigenanteile zutreffend sind.

Datum: 23.06.25

Unterschrift: _____

Bestätigung der Koautoren:

Hiermit bestätige ich, dass die angegebenen Eigenanteile des Doktoranden zutreffend sind.

Datum: 23.06.25

Unterschrift: _____

Datum: 23.06.2025

Unterschrift: _____

Kollaborationen zur Strukturentwicklung beruflicher Lehramtsausbildungen – Herausforderungen phasenübergreifender Professionalisierung

Robert Hantsch, Vivien Peyer und Andreas Diettrich

1. Strukturelle Herausforderungen für innovative Lehrkräftebildung

Der Lehrberuf und damit auch die berufliche Lehrkräftebildung sind fortwährend mit gesellschaftlichen Entwicklungstrends und bildungspolitischen Verlautbarungen konfrontiert: Sei es die Bewältigung von Heterogenität und die Schaffung inklusiver Bildungsstrukturen, der Umgang mit der Beschulung von Geflüchteten und ihrer Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit, die Reaktion auf die teils desaströsen Ergebnisse in den internationalen Schulleistungsuntersuchungen (PISA-Schock) oder die Digitalisierung von berufsbildendem Unterricht – die nicht zuletzt durch die im Jahr 2020 ausgebrochene Coronapandemie noch (zwangsläufig) befördert worden ist.

Insgesamt halten die bildungspolitischen Reformen und gesellschaftlichen Entwicklungen berufsbildende Lehrkräfte dazu an, Unterricht, Lehren und Lernen immer wieder neu und innovativ zu gestalten. Auch die Lehrkräftebildung hat auf bildungspolitische Entscheidungen und Rahmungen zu reagieren, um Lehrende adäquat auf ihre berufliche Tätigkeit vorzubereiten. Die Frage nach einer ‚guten‘ Lehrkräftebildung ist ein ‚Evergreen‘ und häufig mit der Annahme verbunden, dass vor allem die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrenden für die Leistungsfähigkeit der Schul- und Unterrichtspraxis verantwortlich ist (vgl. Oelkers 2001, S. 151). Auch die aktuelle Krise respektive die Umsetzung der Digitalisierung an beruflichen Schulen verdeutlicht, dass ein zentraler Erfolgsfaktor für die Umsetzung von innovativen und zukunftsorientierten Schul- und Unterrichtskonzepten die professionell agierenden Lehrkräfte sind. Es sind Lehrkräfte, welche die tagtägliche Berufsbildungsarbeit in beruflichen Schulen organisieren und weiterentwickeln, als Netzwerker*innen und Innovator*innen schulische und regionale Strukturen mitgestalten und Lernende bei der Erschließung der eigenen gesellschaftlichen Mündigkeit und sozial-verantwortlicher Handlungsfähigkeit unterstützen (vgl. Traum et al. 2021). Aufgrund der Komplexität der Aufgaben von Lehrkräften und der Organisation der Lehrkräftebildung in drei Phasen sind auch Reformprozesse in der Lehrkräftebildung nicht nur auf einzelne Phasen zu beziehen. D. h. die Entwicklung von Innovationen, die Gestaltung von Lehrkräftebildungsreformen

oder auch die Bewältigung gesellschaftlicher Entwicklungstrends und bildungspolitischer Verlautbarungen sollten aus Professionalisierungssicht phasen- und institutionsübergreifend, zumindest jedoch abgestimmt, erfolgen. Die zentrale Aufgabe der an der Lehrkräftebildung beteiligten Akteur*innen sollte daher sein, geeignete Konzepte, Strukturen und Angebote phasenübergreifend zu entwickeln und bereitzustellen. Ziel muss es sein, die angehenden und tätigen Lehrkräfte zu unterstützen und zu befähigen, sich aktiv an der Qualitätsentwicklung der beruflichen Bildung zu beteiligen und Zukunftsvisionen mitzugestalten. Bei der Gestaltung lehrkräftebildender Studiengänge und für die qualitative Entwicklung der Lehrkräftebildung insgesamt zeichnen sich jedoch drei wesentliche Strukturprobleme ab, welche häufig restriktiv auf die Organisation der Lehrkräftebildung einwirken:

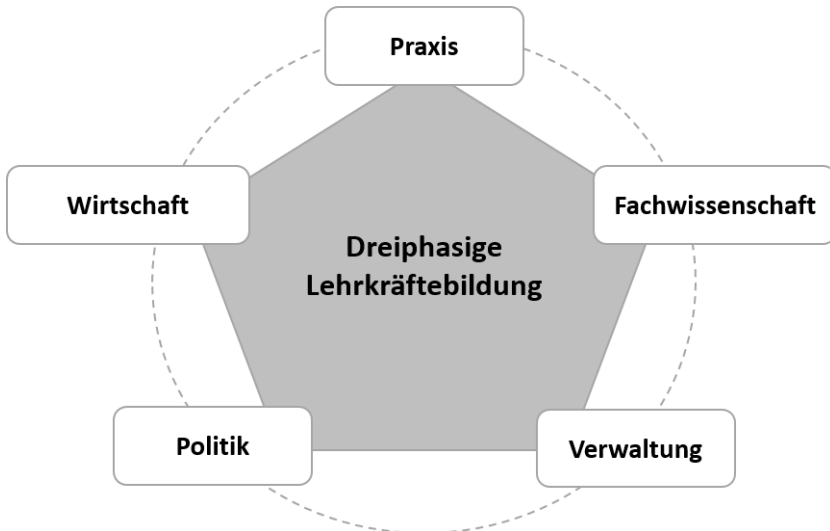
- Horizontales Strukturproblem: Fragmentierung - mangelnde inhaltliche Vernetzung zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft (vgl. Terhart 2004),
- Vertikales Strukturproblem: Diskontinuität – mangelnde inhaltliche phasenübergreifende Vernetzung (vgl. Klein 1908),
- Laterales Strukturproblem: Zuständigkeit – Mangel an kollaborativen (phasenübergreifenden) institutionsübergreifenden Strukturen (vgl. Oelkers 2001, S. 156)

Die genannten Strukturprobleme erschweren eine phasenübergreifende Lehrkräftebildung und damit Professionalisierungsprozesse bei angehenden Lehrkräften. Dies wird zwar häufig kritisiert, aber nicht zuletzt aufgrund der unterschiedlichen Verantwortlichkeiten und der formalen Trennung der einzelnen Phasen häufig als ‚unabänderbar‘ hingenommen. Dennoch erscheint es zweckmäßig, bei Reformen in der Lehrkräftebildung, insbesondere wenn Studiengänge modernisiert oder innoviert werden sollen auch die strukturellen, ggf. regionalen, Charakteristika der Lehrkräftebildung zu adressieren und zu berücksichtigen. So stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, kohärente und kollaborative Strukturen zur Professionalisierung von Berufsschullehrkräften innerhalb einzelner Bildungsphasen (Studium, Referendariat, Weiterbildung/Personalentwicklung) sowie phasenübergreifend (inklusive Quer- und Seiteneinstiege) nachhaltig zu etablieren. Ziel dieses Beitrags ist die Darstellung von Potenzialen, Herausforderungen und ersten Erkenntnissen in der Gestaltung von Kollaborationen in der Lehrkräftebildung anhand im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung durchgeführter Stakeholder*innen-Dialoge in der beruflichen Lehrkräftebildung in Mecklenburg-Vorpommern.

2. Referenzsystem der Lehrkräftebildung befördert Strukturprobleme

Die berufliche Lehrkräftebildung in Deutschland zeichnet sich durch eine komplexe und bundeslandspezifische Akteursstruktur aus. Die Studiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen sind dementsprechend keine selbstreferenziellen Systeme, sondern eingebettet in bundeslandspezifische auf- und abnehmende Strukturen, mit verschiedenen Akteur*innen, vielfältigen Interessenslagen und Systemverständnissen. Diese Akteur*innen werden hier als Stakeholder*innen (vgl. Freeman 2010) der Lehrkräftebildung verstanden, die sowohl durch ihre Institutionen als auch durch agierende Personen repräsentiert werden. Stakeholder*innen in der Lehrkräftebildung können zum einen entlang der Phasen und zum anderen entlang der Funktions- und Aufgabenbereiche identifiziert werden. Dahingehend lassen sich aus unserer Sicht fünf zentrale Referenzsysteme ableiten, die im Folgenden pointierend als Praxis, Fachwissenschaft, Verwaltung, Politik und Wirtschaft gekennzeichnet und erläutert werden (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Referenzsystem der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen



Quelle: eigene Darstellung

Das Referenzsystem Praxis der Lehrkräftebildung umfasst die (Lern-)Orte und Institutionen der Lehrkräftebildung, z.B. Universität, Praktikumsschule oder

Studienseminar. Das Referenzsystem Fachwissenschaft stellt vor allem den Erkenntnisgewinn und die Theorieentwicklung durch Forschung in den Mittelpunkt des Interesses (Hochschulen). Das Referenzsystem Verwaltung umfasst z.B. Schulämter, Referate des Bildungsministeriums und Hochschulverwaltung als wichtige Entscheidungsträger und Kontrollorgane innerhalb der Lehrkräftebildung. Das vierte Referenzsystem Politik wird durch bildungspolitische Akteur*innen aus Gewerkschaften, Kammern und Verbände sowie politische Parteien repräsentiert. Im Gegensatz zum Allgemeinbildungsbereich wird die berufliche Lehrkräftebildung zudem stärker durch das Referenzsystem Wirtschaft beeinflusst. Dieses bringt sich z.B. im Rahmen der Landesauschüsse für Berufsbildung politisch ein, fungiert als Praktikumsort für Lehrkräfte, befördert durch Lernortkooperationen Innovationen in Lehrkräfteausbildung sowie Unterricht und steuert letztlich durch die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen auch den Bedarf an Lehrkräften im jeweiligen Bundesland. Innerhalb der jeweiligen Referenzsysteme und zwischen den Referenzsystemen existieren unterschiedliche Erwartungen, Zielsetzungen, Qualitätsansprüche und strukturelle Zusammenhänge. Dementsprechend ist das System der Lehrkräftebildung durch Zielharmonien und -konflikte, -indifferenz oder Antinomien geprägt. Zumindest aber erscheint die Struktur der Referenzsysteme komplex, z. T. widersprüchlich und nicht per se kohärent.

In Anbetracht der komplexen Akteurskonstellation ist es für die Gestaltung der Lehrkräftebildung in und zwischen den Phasen wichtig zu bedenken, welche unterschiedlichen Stakeholder*innen im jeweiligen Bundesland existieren, in welchem Verhältnis diese zueinanderstehen und mit welchen Zeit- und Zielhorizonten die jeweiligen Stakeholder*innen arbeiten. Zudem ist das Selbstverständnis der Stakeholder*innen der jeweiligen Referenzsysteme in Bezug auf die eigene Rolle innerhalb des Systems der Lehrkräftebildung zu berücksichtigen. So ist z.B. zu fragen, ob sich beispielsweise das wissenschaftliche Lehrpersonal in den Hochschulen nicht auch als Praktiker*innen in der Gestaltung der Lehrkräftebildung oder ausschließlich als Theoretiker*innen im Wissenschaftssystem verstehen? Somit ist zumindest die Kenntnis der jeweiligen Positionen und Rollen der Stakeholder*innen und die Analyse möglicher Widersprüche sowie ‚Stolpersteine‘ für die Lehrkräftebildung wichtig. Darüberhinaus sind die entsprechenden Informations- und Kommunikationsstrukturen für eine konsistent(er)e Lehrkräftebildung relevant. Mit einem systematischen Prozess können die horizontalen, vertikalen und lateralen Strukturprobleme differenziert aufgedeckt, analysiert und kollaborativ bearbeitet werden. Der Aufbau von Kollaborationen ist jedoch keineswegs trivial und diese können innerhalb des Referenzsystems in der Regel nicht allein durch zentralistische Entscheidungen gesteuert bzw. im Top-Down-Prozess realisiert werden. Vielmehr handelt es sich hierbei um einen komplexen Konsultations- und Aushandlungsprozess, in welchem die Stakeholder*innen an der Entwick-

lung im System der Lehrkräftebildung einbezogen werden. Dabei ist anzunehmen, dass die Kollaborationen innerhalb des Referenzsystems der Praxis der Lehrkräftebildung andere Prozesse, sprachliche Mittel und Rahmungen bedürfen, als z.B. in und mit dem Referenzsystemen Politik.

3. Kollaborationen gestalten - zur Bewältigung von Strukturproblemen

3.1 Zielsetzung von „Campus BWP M-V“

Mit dem landesweiten Verbundvorhaben „Campus BWP M-V“ soll eine bundeslandweite phasenübergreifende Gesamtstrategie der Lehrkräftebildung in Mecklenburg-Vorpommern entwickelt werden. „Campus BWP MV“ ist ein hochschulübergreifendes Projekt mit Fokus auf ‚Lehrkräftebildung für die beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern‘, welches im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vom BMBF gefördert wird. Dahingehend arbeiten das Institut für Berufspädagogik und der Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik der Universität Rostock sowie Lehrstuhl für Gesundheit und Pflege (Schwerpunkt berufliche Didaktik) der Hochschule Neubrandenburg kollaborativ zusammen. Damit ist es gelungen, alle lehrkräftebildenden Hochschulen und Lehrstühle in der beruflichen Bildung in Mecklenburg-Vorpommern zu vernetzen und Lehrkräftebildung als gemeinschaftliche Gestaltungsaufgabe anzugehen. Die Gesamtziele des Verbundvorhabens „Campus BWP M-V“ sind

- erstens, die Stabilisierung und Verbesserung der Attraktivität und Qualität der phasenübergreifenden Lehrkräftebildung für berufliche Schulen in und für M-V und
- zweitens, die Sicherung des zukünftigen Bedarfs an Berufsschullehrkräften über die Erschließung neuer und die effektive Nutzung vorhandener Professionalisierungsreserven sowie durch die Einbindung von Stakeholder*innen der beruflichen Bildung.

Im Arbeitsprozess wird zudem die Kollaboration der lehrkräftebildenden Professuren gesteigert und ein gemeinsames Qualitätsverständnis für die berufliche Lehrkräftebildung für Mecklenburg-Vorpommern entwickelt und umgesetzt. Der Verbund gliedert sich analog zu den Förderschwerpunkten des Bundesprogramms „Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung“ in die Teilprojekte: Individuum – Struktur – Qualität.

Im Folgenden werden die Arbeiten des Teilprojekts Campus-Struktur, welches in der Verantwortung des Lehrstuhls Wirtschafts- und Gründungspädagogik liegt, vorgestellt, wobei ein besonderer Fokus auf die Gestaltung von Kollaborationen zur Überwindung von Strukturproblemen gelegt wird.

3.2 Kollaborationsformen im System der Lehrkräftebildung

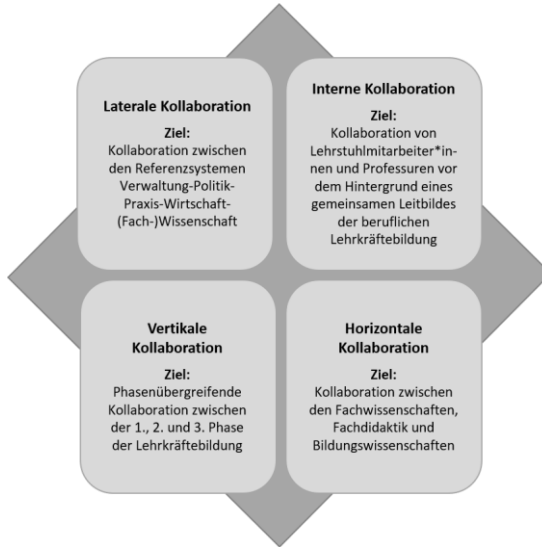
Vor dem Hintergrund des Referenzsystems der Lehrkräftebildung (vgl. Abschnitt 2.1) und in Anlehnung an das Freiburger Säulen-Phasen-Modell der Kohärenz (vgl. Hellmann 2019, S. 18) ergeben sich aus Sicht des Projektteams vier Formen von Kollaborationen: intern, horizontal, vertikal, lateral (siehe Abb. 2). Im Folgenden wird bewusst der Begriff Kollaboration benutzt, da er in Anlehnung an Castañer und Oliveira (2020, S. 994) über den Kooperations- und Koordinationsbegriff hinaus geht. Kollaboration verstehen wir weniger als einfache Summe aus Kooperation und Koordination (vgl. Gulati et al. 2012), sondern als freiwillige, gegenseitige Unterstützung zur Erreichung gemeinsamer und individueller Ziele – in und zwischen den Phasen der beruflichen Lehrkräftebildung.

Interne Kollaboration

Die interne Kollaboration umfasst aus Sicht des Projektes zum einen die Zusammenarbeit innerhalb des Verbundes und zum anderen die Zusammenarbeit innerhalb der jeweiligen Lehrstühle bzw. Institute. Im Mittelpunkt der internen Kollaboration steht die dialogische Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes und gemeinsamer Konzepte zur Gestaltung der jeweiligen Studiengänge. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Gestaltung und Entwicklung von Studiengängen und damit verbundene Leitbilder durch diskontinuierliche Beschäftigung aufgrund (un-)vorhersehbarer Personalwechsel, die sich aus dem prekären Beschäftigungssystem der Hochschulen ergeben (vgl. Dörre/Rackwitz 2018), in iterativen Schleifen erfolgt und immer wieder neu ausgehandelt werden muss. Bereits hier lassen sich unterschiedlichen Rollen- und Zielkonflikte identifizieren, welche sich zum einen aus dem zeitlich begrenzten Anstellungsverhältnis der wissenschaftlichen Mitarbeitenden, aus der Doppelrolle von wissenschaftlichen Mitarbeitenden (Lehrkräftebildner*in und Wissenschaftler*in) und den unterschiedlichen Ausrichtungen der beteiligten Lehrstühle ergeben könnten. Zur Verbesserung interner Kollaboration sind diese in einem offenen, gemeinsamen Diskurs anzusprechen und im Aushandlungsprozess des Leitbildes und der Studiengangentwicklung bewusst zu machen. Dahingehend werden gegenwärtig lehrstuhl- und institutsübergreifende

Veranstaltungen und Kommunikationsstrukturen geschaffen, wie z.B. gemeinsame Kalender, Ordnerstrukturen und ein offenes Werkstattformat „Inno-Lab.“

Abb. 2: Kollaborationsformen in der Lehrkräftebildung



Quelle: eigene Darstellung

Horizontale Kollaboration

Im Mittelpunkt der horizontalen Kollaboration stehen die Vernetzung der Stakeholder*innen innerhalb der jeweiligen Phasen und die inhaltliche Vernetzung der jeweiligen Fachbereiche im Hochschulstudium. Hochschulintern betrifft dies innerhalb der ersten Phase insbesondere die Lehrstühle bzw. Bereiche der Bildungswissenschaft, Fachdidaktik und Fachwissenschaft (vgl. Hellmann et al. 2019, S. 18). Dahingehend ist auch eine Verknüpfung mit den schulpraktischen Erfahrungen der Lehramtsstudierenden in diesem Bereich zu bedenken. Ein Ziel im Sinne einer Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftebildung muss es sein, dass in fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen auch fachdidaktische bzw. berufs- und wirtschaftspädagogische Fragestellungen berücksichtigt werden (und umgekehrt). Forschungsbefunde zeigen, dass sich der Wissenserwerb in den Domänen gegenseitig bedingt. Beispielsweise zeigen

Krauss et al. (2004), dass ein hohes Fachwissen zumeist auch mit einem höheren fachdidaktischen Wissen zusammenhängt. Jedoch stellt allein fachwissenschaftliche Kompetenz keine hinreichende Bedingung für die kompetente Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen dar (vgl. hierzu u. a. Dubs 1999, S. 310 f.). Dazu gehört auch, dass wir uns von der Vorstellung lösen müssen, pädagogische Praxis würde sich lediglich auf der Grundlage von Theorie und den Ergebnissen wissenschaftlicher Analysen konstituieren (vgl. Herzog 2018, S. 821). Lehrkräftebildung in der ersten Phase fokussiert vor allem die Vermittlung und Aneignung expliziten berufsbedeutsamen Wissens. Das Können von Lehrkräften kann jedoch nicht nur als Wissensform aufgegriffen werden, was Neuweg (2020, S. 767) als Wissen-Können-Problem bezeichnet. Diese Erkenntnis sollte der horizontalen Kollaborationen diskursiv zugrunde liegen. Dahingehend ist eine Verständigung notwendig, um zum einen das ‚Können‘ in der akademischen Hochschullehre zu würdigen und aufzugreifen und zum anderen pädagogisches Handeln an wissenschaftlichen Erkenntnissen zu orientieren. An der Universität Rostock werden z. B. seitens des ZLB regelmäßige Arbeitskreise zwischen Bildungswissenschaftlern*innen und Fachdidaktiker*innen sowie Studienberater*innen organisiert. Des Weiteren werden erste Versuche interdisziplinärer Zusammenarbeit in der Ausgestaltung von Modulen angestoßen.

Vertikale Kollaboration

Die vertikale Kollaboration fokussiert die phasenübergreifende Zusammenarbeit zwischen Stakeholder*innen der unterschiedlichen Phasen. Die relevanten Stakeholder*innen in Mecklenburg-Vorpommern ordnen sich hier z.B. dem Kompetenzzentrum Berufliche Schulen, den Beruflichen Schulen und Schulämtern und den lehrkräftebildenden Hochschulen bzw. den studienangewandten Lehrstühlen zu. Vertikale Kollaborationen finden in den letzten Jahren zumeist auf Projektbasis statt. Lehrkräfte der beruflichen Schulen nehmen so an Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten innerhalb von Forschungs- und Entwicklungsprojekten teil. Von einer strukturellen Verstärkung bestimmter Projekte kann jedoch nur in wenigen Fällen gesprochen werden. Vielmehr hängt die Kollaboration stark von der Initiative der Lehrstühle ab.

Eine weitere bereits vorhandene Kooperationsstruktur stellen die studienimmanenten Praxisphasen dar. Dementsprechend sind auch hochschulexterne Akteur*innen in der Ausgestaltung des Hochschulstudiums zu berücksichtigen. Im Rahmen der Schulpraktika ist beispielsweise nicht nur die organisatorische Abstimmung mit berufsbildenden Schulen wichtig, sondern auch die reflexive Begleitung durch Hochschullehrende und Mentor*innen. Durch gezielte Austauschtreffen im Rahmen des Teilprojektes Campus Struktur werden beispielsweise die Anforderungen an die Praxisphasen seitens der Hochschule

und der beruflichen Schulen kommuniziert, was wiederum in der Studiengangentwicklung und Umsetzung der schulpraktischen Module integriert wird. Beispielsweise konnte so bereits eine schnelle Umsetzung der aktiven Vorstellung von Schulen als Praktikumsinstitution in den vorbereitenden Seminaren umgesetzt werden. Die frühzeitige Werbung und Bindung von Studierenden kann folglich z.B. auch die Attraktivität von beruflichen Schulen im ländlichen Raum als potentiellen zukünftigen Arbeitsort steigern. Für die Ausgestaltung der Praxisphasen ist eine Kooperation zwischen den wissenschaftlichen Mitarbeitenden der Hochschule und den Mentor*innen innerhalb der beruflichen Schulen notwendig. Weitere Schritte hin zu einer kollaborativen Zusammenarbeit wären z.B. gemeinschaftliche Auswertungsveranstaltungen und eine Zusammenarbeit bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Praxisphasen. Bei der inhaltlichen Ausgestaltung könnten darüber hinaus auch die Studien- und Fachseminarleitungen der zweiten Phase der Lehrkräftebildung einbezogen werden, damit Inhalte und Prüfungsleistungen mit den Anforderungen im Referendariat abgestimmt werden können. Zudem sind auch außerschulische Bildungspartner (Betriebe, Bildungsorganisationen in Mecklenburg-Vorpommern) im Rahmen von Exkursionen, Gastvorträgen oder auch im Orientierungspraktikum zu adressieren und in der Ausgestaltung von Kollaborationen zu integrieren. In diesem Sinne wird beispielsweise die Organisation eines Runden Tisches aller Praktikumsinstitutionen angestrebt, durch den eine stete Zusammenkunft und ein regelmäßiger Austausch zwischen Studierenden und den Stakeholder*innen des Referenzsystems der Lehrkräftebildung stattfinden kann.

Laterale Kollaboration

Die laterale Kollaboration adressiert die Zusammenarbeit innerhalb des bereits dargestellten Referenzsystems, indem Kollaborationen zwischen Wirtschaft, Politik, Verwaltung, Praxis und (Fach-)Wissenschaft der Lehrkräftebildung gestaltet werden, um gemeinschaftliche Entwicklungsprozesse innerhalb der Mikro-, Meso- und Makroebene zu reflektieren und zu gestalten. Dies betrifft auf der Mikroebene z.B. die Genehmigungsverfahren schulinterner Forschungsprojekte, die durch administrative Prozesse im Bildungsministerium teilweise gehemmt werden. Auf der Mesoebene sind es z.B. Abminderungsstunden für Mentor*innen für die Betreuung von Praktikant*innen und Referendar*innen oder die Förderung von berufsbegleitenden Studienmöglichkeiten für Seiten- und Quereinsteiger*innen. Letztlich ist auf der Makroebene der Diskurs über Zukunft und gemeinsame Gestaltung der beruflichen Lehrkräftebildung zu führen. Ebenso bedarf es eines innovationsfreundlichen Klimas und transparenter Zusammenarbeit, um überhaupt einen Rahmen für die innovativen Entwicklungen in der Lehrkräftebildung zu stecken. Laterale Kollaborationen werden durch die benannten Strukturprobleme erschwert und erfolgen derzeit eher auf persönlicher, als auf institutioneller Ebene.

Um innovative Lehrkräftebildung im Bundesland und innovative Studiengangmodelle entwickeln zu können, erscheint es wichtig, die vier benannten Kollaborationsformen zu stärken. Eine konzeptionell abgesicherte Zusammenarbeit, eine Orientierung an gemeinsamen Leitideen oder auch nur ein wertschätzender Umgang oder regelmäßiger Informationsaustausch könnten die Qualität der Lehrkräftebildung erhöhen.

4. Resonanz erzeugen – Lehrkräftebildung als Gemeinschaftsaufgabe verstehen

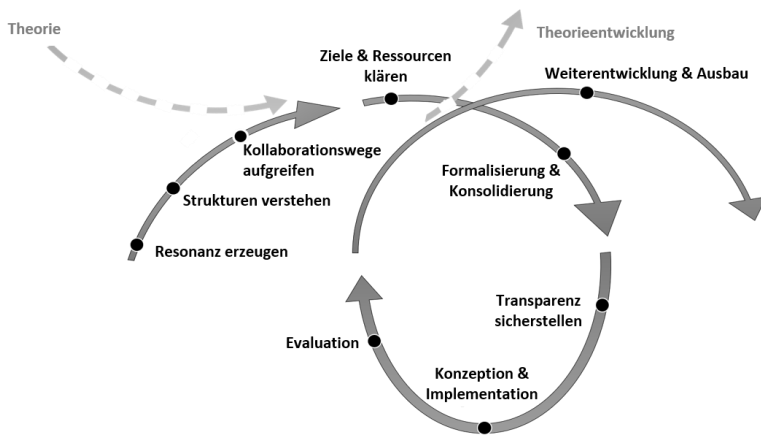
Um Kollaborationen aufbauen zu können, werden im Teilprojekt Campus-Struktur Stakeholder*innen-Dialoge genutzt. Stakeholder*innen-Dialoge sind ein methodischer Ansatz, um unterschiedliche Akteur*innen durch Kooperationen und Konsultation an komplexen Veränderungsprozessen zu beteiligen und mit einzubeziehen und letztlich Kollaborationsbeziehungen zu etablieren (vgl. Künkel et al. 2019, S. 10). Der Umsetzung der Stakeholder*innen-Dialoge wird ein iteratives Vorgehen zugrunde gelegt, welches idealtypisch in vier Schritte differenziert werden kann:

- Exploration & Resonanz bzw. Identifizierung mit der Gemeinschaftsaufgabe Lehrkräftebildung,
- Aufbau & Formalisierung von kollaborativen Strukturen
- Gemeinsame Konzeption, Implementation & Evaluation von Gestaltungs- und Veränderungsmaßnahmen
- Weiterentwicklung, Institutionalisierung & Verstetigung der Kollaborationsbeziehung.

Das Projekt orientiert sich an den methodologischen Prinzipien des Educational Design-Based Research (EDBR). Der besondere Fokus des EDBR liegt in der Steigerung der Transferwirkung in die Strukturen der Bildungspraxis, um nachhaltige strukturelle Veränderungen zu gestalten (vgl. Anderson/Shattuck 2012, S. 16; Edelson 2002, S. 112; Euler 2014, S. 17; Euler & Sloane 2014; Sloane 2014). Grob pointiert verschränken sich innerhalb des iterativen Vorgehens des EDBR die Verbesserung der Bildungspraxis (Identifizierung von Problemstellung und Entwicklung und Implementierung von Lösungen) mit der Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse über das Praxisfeld und Designprinzipien (vgl. Edelson 2002, S. 112; Anderson & Shattuck 2012, S. 16; McKenney & Reeves 2014, S. 141; McKenney 2016, S. 157) auf Grundlage kooperativer Wissensproduktion. Da bisher eher wenig über die Gestaltung

von phasen- und institutionsübergreifenden Kollaborationsstrukturen in der Lehrkräftebildung bekannt ist, scheint es wichtig, sich eingehender mit diesen zu befassen. Im Mittelpunkt des iterativen Designs steht daher die Genese kollaborativer Zusammenarbeit im System der Lehrkräftebildung. Abbildung 3 verdeutlicht das iterative Vorgehen, in dessen Mittelpunkt die Gestaltung von Stakeholder*innen-Kollaborationen im Rahmen der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen liegt.

Abb. 3: Iteratives Design zum Aufbau kollaborativer Strukturen



Quelle: eigene Darstellung

Im Folgenden wird sich ausschließlich und exemplarisch auf die Erläuterung des ersten Schrittes des iterativen Designs konzentriert. Dahingehend wird das konkrete Vorgehen dargestellt und erste Erkenntnisse aus dem Prozess heraus in Form von „Learnings“ abgebildet. Abschließend erfolgt ein Ausblick auf die nächsten Prozessschritte.

4.1 Exploration und Resonanz

Im ersten Schritt der Exploration und Resonanz werden eine Netzwerkanalyse sowie eine curriculare (Dokumenten-)Analyse durchgeführt. Ziel ist es die verschiedenen Stakeholder*innen zu identifizieren und das gemeinsame bzw. kompatible Interesse der unterschiedlichen Stakeholder*innen und Konflikte zwischen diesen zu erschließen. Die Netzwerkanalyse folgt den methodischen

Prinzipien der qualitativen Sozialforschung. Dementsprechend wird ein möglichst offenes Vorgehen bei der Datenerhebung angewendet, um die subjektive Wahrnehmung und Deutung der unterschiedlichen Akteur*innen zum dargelegten Referenzsystem zu erfassen. Dahingehend werden unter dem Titel „Campus BWP Tour“ mit relevanten Schlüsselakteur*innen der Lehrkräftebildung mindestens zwei Interviews geführt. Ziel ist es zum einen, die Verbundziele zu präsentieren und die Resonanz der Stakeholder*innen zu den dargestellten Zielen zu erzeugen. Zum anderen ist Ziel der Gesprächsrunden, eine Übersicht über relevante bzw. als relevant eingeschätzte Akteur*innen im bundeslandspezifischen Referenzsystem zu erhalten und die zugeschriebenen Aufgaben, Funktionen der unterschiedlichen Personen und die Beziehung zwischen den Akteur*innen zu verstehen und zu beschreiben. Dahingehend wurden im Rahmen einer Campus-Tour 38 Interviews mit ausgewählten Schlüsselakteur*innen (z.B. Landesverband der Lehrkräfte für Berufsbildung, Geschäftsführung des Zentrums für Lehrerbildung, Leitung des Kompetenzzentrum Berufliche Schulen, Schul- und Abteilungsleitungen der beruflichen Schulen) initiiert, protokolliert und gegenwärtig inhaltsanalytisch ausgewertet. Hierbei stehen die zentralen Fragen nach den bisherigen Erfahrungen zu Formen und Themen der Zusammenarbeit innerhalb des Lehrkräftebildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern sowie den Vorstellungen zu einer phasen- und institutionsübergreifenden Zusammenarbeit im Fokus.

Bemerkenswert ist die hohe Bereitschaft zur Gesprächsführung und Offenheit im Austausch. So ist es bisher gelungen, mit einem großen Adressatenkreis der Stakeholder*innen der beruflichen Lehrkräftebildung in Mecklenburg-Vorpommern in den Beziehungsaufbau zu treten. Der Bedarf und Wunsch zur Kollaboration wurde in den bisherigen Gesprächen fortwährend konstruktiv erläutert, bestehende und auszubauende Netzwerkaktivitäten konnten differenziert erfasst werden. Die individuellen (Einzel-)Gespräche und die entgegengebrachte Wertschätzung durch „einfaches“ Zuhören und Verstehen steigern neben dem Vertrauens- und Beziehungsaufbau auch die Aufgeschlossenheit, an Veranstaltungen, Arbeitskreisen oder Informations- und Austauschformaten zu partizipieren. Wenngleich auch zeitliche Ressourcen als fortwährende Restriktion zur Kollaboration genannt werden, überwiegen doch die inhaltlichen, häufig ähnlichen Bedarfe, die die Notwendigkeit von phasenübergreifenden Kollaborationen verdeutlichen. Eines der häufigsten Themen stellen Quer- und Seiteneinstiegsqualifikationen respektive berufsbegleitende Studiengänge als Qualifizierungsstrategien dar, in denen eine Kollaboration aller Phasen erwartet wird. Doch neben den komplexen Herausforderungen konnten auch ganz grundlegende fehlende Informations- und Kommunikationsstrukturen festgestellt werden. Häufig fehlt es einfach nur am Wissen über die richtigen Ansprechpartner*innen in den unterschiedlichen Referenzsystemen, um überhaupt eine erste Kontaktaufnahme zu ermöglichen, um dann wiederum einen Zugang zu Kollaborationsmöglichkeiten zu finden.

Durch die Vielzahl an Gesprächen zeichnet sich ein detailliertes Bild, welches unterschiedliche Themen und Stakeholder*innen adressiert. In den nächsten Schritten (2-4 siehe S. 11) geht es darum, diesen Handlungsbedarfen durch den Aufbau von formalisierten kollaborativen Strukturen Unterstützung zur Ausgestaltung zu bieten.

4.2 Ausblick: Aufbau und Formalisierung kollaborativer Strukturen

Insgesamt zeigen die bisherigen Bemühungen, dass innerhalb des bundeslandspezifischen Referenzsystems keine formalisierten Kollaborationsbeziehungen existieren und eine Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteur*innen vor dem Hintergrund einer geteilten Strategie für die Lehrkräftebildung nicht erkennbar ist. An verschiedenen Stellen ergeben sich sogar teils widersprechende Handlungen, z.B. werden auf der einen Seite Kapazitäten in der grundständige Berufsschullehrkräftebildung aufgebaut, um diese auf der anderen Seite mit den gegenwärtigen Seiteneinstiegsregelungen zu „unterlaufen“.

Aufbauend auf den bisherigen Erkenntnissen und Befunden wird es Aufgabe sein, den Aufbau und die Formalisierung von kollaborativen Strukturen zu moderieren und zu evaluieren. Dahingehend werden aufbauend auf einem in der Entwicklung befindlichen Kaskaden-Modell der Kollaboration verschiedene Austauschformate initiiert, welche sowohl das Referenzsystem als auch unterschiedliche Entscheidungs- und Gestaltungsebenen innerhalb des Bildungssystems berücksichtigen. Im Vordergrund der Entwicklung formalisierter Kollaborationsstrukturen steht dabei die Entwicklung aus den Bedarfen der Stakeholder*innen heraus und anhand des Leitbildes einer phasenübergreifenden Lehrkräftequalifizierung. Dahingehend werden jetzt erste konkrete Formate, wie die „Kollaborationswerkstatt Praxisphase“ mit Vertreter*innen der unterschiedlichen Lehrstühle sowie Schulvertreter*innen und eine „Kollaborationswerkstatt Lehrkräftebildung“ für Leitungspersonen innerhalb der Lehrkräftebildung neu etabliert. Des Weiteren werden bereits bestehende lehrstuhlübergreifende Formate, wie der landesweite Arbeitskreis berufliche Bildung des ZLBs oder das Berufsbildungskolloquium für neue Zielgruppen geöffnet und weiterentwickelt. Die bisherigen Bemühungen und bereits umgesetzten Veränderungen zeigen, dass Kollaborationen zur Strukturentwicklung beruflicher Lehramtsausbildungen sinnvoll sind und zur phasenübergreifenden Professionalisierung beitragen können. Letztlich wird es eine kontinuierliche Daueraufgabe des gesamten Lehrkräftebildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern sein, die phasen- und institutionsübergreifende Zusammenarbeit weiterzuentwickeln und zu reflektieren.

Literatur

- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research. In: *Educational Researcher*, 41 (1), 16–25.
- Castañer, X. & Oliveira, N. (2020). Collaboration, Coordination, and Cooperation Among Organizations: Establishing the Distinctive Meanings of These Terms Through a Systematic Literature Review. In: *Journal of Management*, 46 (6), 965–1001.
- Dörre, K. & Rackwitz, H. (2018). Mit der Geduld am Ende? Die Prekarisierung der academic workforce in der unternehmerischen Universität. In: Laufenberg, M./Erlmann, M./Norkus, M. et al. (Hrsg.). *Prekäre Gleichstellung. Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft*. Wiesbaden.
- Dubs, R. (1999). Praxisbezug und Wissenschaftsorientierung – Widerspruch oder produktives Spannungsverhältnis in der Handelslehrausbildung. In: Tramm, T. (Hrsg.). *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts; Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen*. Frankfurt am Main, 300–323.
- Edelson, D. (2002). Design Research: What We Learn When We Engage in Design. In: *The Journal of the learning sciences* (11), 105–121.
- Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. In: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.). *Design-Based Research*. Stuttgart, 15–41.
- Euler, D. & Sloane, P. F.E. (2014) (Hrsg.). *Design-Based Research*. Stuttgart.
- Freeman, R. E. (2010). *Strategic management. A stakeholder approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Gulati, R., Wohlgezogen, F. & Zhelyazkov, P. (2012). The Two Facets of Collaboration: Cooperation and Coordination in Strategic Alliances. In: *Academy of Management Annals* 6 (1), 531–583.
- Hellmann, K. A. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In: Hellmann, K. A./Kreutz, J./Schwichow, M. G./Zaki, K. (Hrsg.). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden, 9–30.
- Hellmann, K. A., Kreutz, J., Schwichow, M. G. & Zaki, K. (Hrsg.) (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden.
- Klein, F. (1908). *Elementarmathematik vom höheren Standpunkte aus*. Teil I: Arithmetik, Algebra, Analysis. Leipzig.
- Krauss, S. et al. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In: Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.). *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Münster/New York/München/Berlin, 31–52.
- Künkel, P., Gerlach, S. & Frieg, V. (2019). *Stakeholder-Dialoge erfolgreich gestalten. Kernkompetenzen für erfolgreiche Konsultations- und Kooperationsprozesse*. 2. Aufl. Wiesbaden.

- Neuweg, G. H. (2010). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In: Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, L. et al. (Hrsg.). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster/New York/München/Berlin, 35–49.
- McKenney, S. (2016). Researcher–Practitioner Collaboration in Educational Design Research: Processes, Roles, Values, and Expectations. In: Evans, M. A./Packer, M. J./Sawyer, R. K. (Hrsg.). *Reflections on the learning sciences*. Cambridge, 155–188.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2014). Methods of Evaluation and Reflection in Design Research. In: Euler, D./ Sloane, P. F. E. (Hrsg.). *Design-Based Research*. Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 141–153.
- Oelkers, J. (2001). Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? In: *Zeitschrift für Pädagogik* (Beiheft 43), 151–164.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, S. (Hrsg.). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt, 37–59.
- Traum, A., Ziegler, U. & Kaiser, F. (2021): *Theoretische Grundlegung der kritischen Gestaltungskompetenz im „Rostocker Studienerfolgsmodell für das berufsbildende Lehramt“*. Rostock.

Anhang D

D 1: Nachweis des Eigenanteils an Arbeiten mit mehreren Autoren

D 2: Hantsch, R., & Hantke, H. (2024): VET Teacher Education – A Co-Constructive Design Process. *International Journal of Vocational Education Studies*, 1(2), 57–84. <https://doi.org/10.14361/ijves-2024-010204>

Rechtliche Grundlage: § 9 Absatz 3 Satz 6 der Promotionsordnung der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät (WSF) der Universität Rostock.

Titel der Dissertation:

Transformative Wirtschaftspädagogik

Betreffender Artikel:

Hantsch, R., & Hantke, H. (2024): VET Teacher Education – A Co-Constructive Design Process. *International Journal of Vocational Education Studies*, 1(2), 57–84. <https://doi.org/10.14361/ijves-2024-010204>

Autor / Doktorand: Robert Hantsch

Koautoren: Prof. Dr. Harald Hantke

Eigenanteil des Doktoranden:

Nachfolgend wird der Eigenanteil des Doktoranden an dem genannten Artikel in Bezug auf die einzelnen wissenschaftlichen Teilleistungen angegeben

Wissenschaftliche Teilleistung	Eigenanteil (in %)
Formulierung der Fragestellung	50 %
Konzeption der Studie(n)	90 %
Durchführung der Studie(n)	90 %
Auswertung der Studie	90 %
Verfassen des Textes	60 %

Bestätigung des Doktoranden:

Hiermit bestätige ich, dass die angegebenen Eigenanteile zutreffend sind.


Datum: 18.06.2025

Unterschrift: 

Bestätigung des Koautor:

Hiermit bestätige ich, dass die angegebenen Eigenanteile des Doktoranden zutreffend sind.

Datum: 17.06.2025

Unterschrift: 

VET Teacher Education – a Co-Constructive Design Process

Robert Hantsch & Harald Hantke

Abstract VET (vocational education and training) teacher education is intended to foster professional competence and continuous learning for teachers throughout their careers. Even though teacher education in Germany is anchored in subject-specific sciences, subject-specific didactics (vocational), educational sciences, and practical experience, fragmentation and discontinuity persist. The article addresses these challenges in a systematic manner, integrating structures, content, and stages to achieve coherence. Using a case study from the federal state of Mecklenburg-Vorpommern, we identify, understand, and propose solutions for improving coherence in VET teacher education. Through a design-based research approach, we propose prototypes for cross-stage and cross-institutional collaboration, emphasizing the need for such partnerships to address issues of coherence.

Title VET Teacher Education – a Co-Constructive Design Process

Keywords teacher education, coherence, cooperation, case study

1 Introduction

Oftentimes, “good” teacher education has been associated with the belief that teachers’ training and continuing education are fundamental to the success of schools and teaching practices (Oelkers, 2001, p. 151; Dietrich, 2009). However, VET teacher education, especially academic VET teacher education in Germany, has come under increasing criticism for issues such as fragmentation between subject-specific science, didactics, and educational sciences; the need for more practical orientation; the lack of sufficient networks;

Robert Hantsch, M.A., & Prof. Dr. Harald Hantke (Institute of Business and Economic Education, University of Rostock; Institute of Social Science Education, Leuphana University Lüneburg);
robert.hantsch@uni-osnabrueck.de; harald.hantke@leuphana.de;

<https://orcid.org/0000-0003-1980-3746>; <https://orcid.org/0009-0008-8343-7182>;

© Robert Hantsch & Harald Hantke 2024, published by transcript Verlag.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 (BY) license.

and the inability to cooperate among stakeholders. VET teacher shortages and lateral recruitment increase challenges that call for a reevaluation of the traditional staged model (Lange et al., 2024). Because of the complexity of multiple stakeholders and the historical evolution of state-specific systems, there are no quick fixes. Considering the complexity of VET teachers' tasks and the three stages of teacher education, reforms should not be focused solely on individual stages. Innovation development, reforms of VET teacher education, and societal trends and educational policies should be addressed across stages and institutions.

In this article, we examine how coherent and collaborative structures can be established for the professionalization of VET teachers in Germany at every level of teacher education and across them (including lateral entry and alternative routes to employment). In the following chapters, we initially systematically address the criticisms of current (VET) teacher education in Germany, including fragmentation and discontinuity, and examine them in terms of stages. Following the theoretical presentation, a detailed analysis of the federal state of Mecklenburg-Vorpommern will be provided. The analysis is part of a design-based research (DBR) project that ties theory, research, and practice together. In this analysis, we present a case study in which insights into structural and conceptual problems in VET teacher education in Mecklenburg-Vorpommern are first outlined along a generic model proposed by McKenney and Reeves (2012). Based on this, prototypes as products of the DBR process are presented for developing cross-stage and cross-institution cooperation formats to promote a coherent VET teacher education. We conclude with an overview of the key findings for developing cooperative formats as well as an outlook on further implementation, transfer, and evaluation steps.

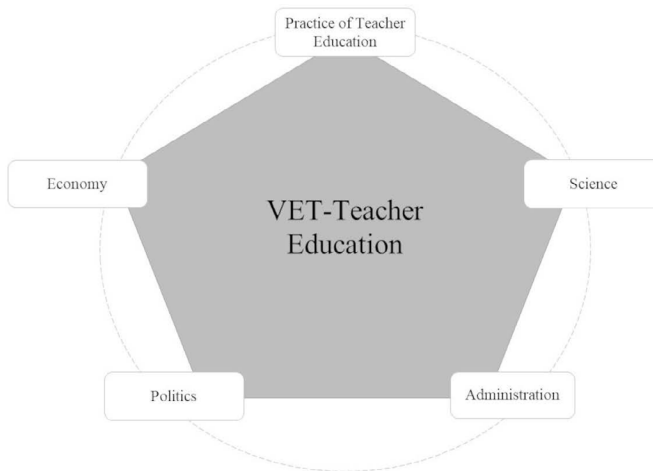
2 Criticism of Current VET Teacher Education in Germany

Teacher education in general and VET teacher education in particular faces the challenge of developing professional competence and providing learning opportunities throughout the professional biography (Kunter et al., 2011). It is expected that VET teachers are experts in their fields (i.e. engineers or business administrators) as well as educators. Moreover, they should consider their subject matter and workplace issues as non-separable domains of professional competence (Grollmann & Bauer, 2008; Kell, 2011, p. 444). As (VET) teacher education progresses through three stages (university, preparatory service, and in-service training), professional knowledge drawn from different disciplines is addressed differently. There are four distinct parts to (VET) teacher education across all stages (Nickolaus & Abele, 2008; Deissinger et al., 2018):

1. subject-specific sciences related to occupational specialization (e.g. engineering, mechanical engineering, civil engineering, computer science, business science) and subject-specific sciences related to a general subject (e.g. German, English studies, politics, sport, physics, chemistry, mathematics, religion),
2. subject-specific didactics,
3. (vocational) educational sciences, and
4. practical experience.

Interactions among these four parts are characterized by discontinuities and fragmentation (Schneider 2001; Hellman, 2019, p. 12; Schwalbe et al., 2021, p. 61). Considering this challenge, research on (VET) teacher education emphasizes coherence. Cramer (2020, p. 270) distinguished formal institutional coherence, in which institutions are in charge, and informal individual coherence, which is a subjective perception of meaning and relationship among individuals. These institutions and individual actors structurally support conceptual and temporal coherence (Cramer, 2020, p. 273; Bohl & Beck, 2020, p. 287). Therefore, it is important to understand that VET teacher education is embedded in a state-specific network of actors with overlapping and divergent interests and logics. Using Cramer’s (2020) definition of coherence, five central reference systems can be derived at the macro and meso levels: practice, science, administration, politics, and business.

Figure 1: Reference system of VET teacher education in Germany



Source: adapted from Hantsch et al., 2022, p. 135.

“Practice” refers to teacher education institutions (i.e. universities, VET schools, and Studienseminar) or preparatory service at the second stage. “Science” refers primarily to the acquisition of knowledge and development of theory. As important decision makers and supervisory bodies in teacher education, school authorities, ministries, and university management are included in the administrative reference system. The fourth reference system, politics, is represented by education policy actors from trade unions, chambers, and associations as well as political parties. The former are more politically involved (e.g. in the framework of the State Committee for VET) (Landesausschuss für berufliche Bildung). The reference system “business” provides practical training for VET teachers, promotes innovations in VET teacher education, forms cooperative relationships between learning institutions (Lernortkooperation), and ultimately controls the demand for VET teachers in the respective federal state through apprenticeship programs (Hantsch et al., 2022). Among and within reference systems, expectations,

objectives, and quality standards differ. Consequently, VET teacher education is characterized by dichotomies, discrepancies, and antinomies. There is no doubt that the reference systems' structure is complex, sometimes contradictory, and not necessarily coherent (Hantsch et al., 2022).

Against this background, selected problems and challenges of the various stages of (VET) teacher education are discussed in more detail below.

2.1 First Stage of (VET) Teacher Education: Fragmentation and Lack of Practical Relevance

Often, academic teacher education is criticized for being fragmented and too far removed from practice because (VET) teacher education courses comprise several disciplines whose theories and methods are sometimes very different from one another and address different professional knowledge forms: subject knowledge, subject-didactic knowledge, and pedagogical-psychological or (vocational) educational science knowledge (Mayer et al., 2018.). The courses offered may create dissonance and redundancy among students, who perceive them as fragmented (Mayer et al., 2018). Providing a more coherent integration of the four parts, including practical experiences during internship, has long been a desideratum and desirable state of affairs for VET teacher education programs (Mayer et al., 2018, p. 10; Kremer & Weiland, 2023, p. 57).

To address concerns about fragmentation, German universities have restructured teacher education by establishing either teacher education centers or schools of education. As part of the reform, centralized, interdisciplinary institutions were created to coordinate and manage teacher education, integrating subject-specific, subject-didactic, and educational science components as well as practical experiences. The goal of this holistic approach is to enhance students' overall professionalization (Weyand & Schnabel-Schüle, 2010, p. 9; Hollenstein et al., 2020, p. 323).

As Röhner (2021) outlined, these centers or schools can be divided into two basic categories. The first type, with faculty status, enables the centralization of authority over educational research and teaching. It focuses primarily on theory and methodology of the new learning sciences as well as empirical educational research. Although this type may limit interdisciplinary orientation, it reduces fragmentation in (VET) teacher education courses (Röhner, 2021, pp. 207–209). There is a second type, which is prevalent in Germany, with a cross-sectional structure across all teacher education departments and subjects aimed at improving education quality. This type maintains the research traditions of education and related disciplines and encourages school- and teaching-related research. However, it also leads to a greater fragmentation of (VET) teacher education programs even though it promotes greater interdisciplinary orientations. This differentiation results in a dilemma: greater interdisciplinarity leads to greater fragmentation and vice versa.

Along with fragmentation, academic teacher education often receives criticism for its lack of practical relevance, which is referred to as a theory-practice gap. From a historical perspective, there has been a shift from theory-heavy teacher education courses to the opposite extreme due to increased tertiarization, academicization, and scientification (Horn, 2016, p. 158; Hollenstein et al., 2020, p. 328). This transformation is intended

to meet the demand for heightened professionalization in (VET) teacher education. Horn (2016) stressed, however, that theoretical knowledge alone is not sufficient; academic (VET) teacher education must be supplemented by experiential practice grounded in educational science (Horn, 2016, p. 161). Without explicit reference to educational science training, there is a risk that true experiential learning will be hindered during the practice phase because students may imitate mentors and overlook valuable insights from their studies (Horn, 2016, p. 161; Kremer & Weyland, 2023, p. 57; see also Chapter 2.2). To bridge the theory-practice gap, theoretical knowledge (disposition) about effective teaching and learning processes must be integrated with practical knowledge (situation-specific skills) to be applied successfully to teaching practice (performance). There is still room for improvement in the connection between academic content and practical experience in the professionalization of (VET) teachers in German-speaking countries (Hollenstein et al., 2020, p. 328).

2.2 Second Stage of (VET) Teacher Education: Lack of Theory and Dependency Relationships

The second stage of (VET) teacher education, the so-called *Vorbereitungsdienst* (preparatory service) – the stage of training at the *Studienseminar* (study seminar) – is often criticized for being disconnected from theory and characterized by dependency relationships.

Therefore, the finding outlined in the last chapter that the networking of academic content and practical experience in the context of (VET) teacher professionalization cannot be described as satisfactory also applies to the second stage of (VET) teacher education but from the theoretical remoteness viewpoint. According to Anderson-Park and Abs (2020, p. 333), the primary purpose of the *Vorbereitungsdienst* (preparatory service) is to reflect on practical experience at school in light of theoretical and practical opportunities for action developed in the (VET) teacher education course so that the teacher trainee's (Referendar) professional competence can be further developed. However, studies have shown that theory-based reflection is often ineffective. As Horn (2016) pointed out, schematic lesson preparations can be prepared according to the seminar lecturer's specifications, and reflections on lessons are usually made on the basis of everyday observations and language without any reference to general pedagogical knowledge. Consequently, professionalization is hindered and deprofessionalization occurs (Kunze, 2014, as cited in Horn, 2016). A similar criticism was expressed in 1998 and 1999 by a commission on behalf of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (Kultusministerkonferenz/KMK) about the current problems in teacher education. A major criticism of teacher education was the lack of coordination between the first and second stages (Schubarth et al., 2006). As described above, a tendency existed toward a lack of theoretical knowledge in the second stage of (VET) teacher education and toward a lack of practical experience in the first stage.

Besides the lack of theoretical knowledge at the *Studienseminar* (study seminar), there has been criticism of the strong dependency relationships between trainees and trainers. For example, the trainers are generally responsible for the organization of

the pedagogical and subject-didactic external training parts of the preparatory service, which means they also conduct classroom visits and document the trainees' training status (Anderson-Park & Abs, 2020, p. 334). Consequently, there is a risk of subjectively one-sided assessment of teacher trainees or abuse of power due to structural relationships of dependency (Heinrich, 2011, p. 89). Furthermore, structural dependency relationships may lead to affirmation of the trainers' opinions by preservice teachers in the above-mentioned commission. This problem is defined as a high level of pressure on teacher trainees, not least because of an excessive focus on grades in the recruitment of staff members (Schubarth et al., 2006, p. 20). Additionally, this prevents the development of a culture of discussion, which is important for reflective teaching development. The culture of discussion in training seminars appears to have a significant impact on the development of reflective abilities (Kunze, 2014; Decker, Kunter, & Voss, 2015, as cited in Anderson-Park & Abs, 2020, p. 336). It is considered advantageous for the development of reflection to adopt multiple perspectives and juxtapose points of view rather than just exchange experiences (Anderson-Park & Abs, 2020, p. 336). As the aforementioned commission also recommended, the predominantly school-based nature of the traineeship must be developed further into one that is predominantly adult-oriented (Schubarth et al., 2006, p. 20). A similar relationship exists between mentors and trainee teachers in training schools. For example, Braaten (2019, as cited in Bernholt et al., 2023) found that experiences in school practice were particularly productive for students who had a cooperative relationship with their mentors. In particular, lessons were planned, taught, and reflected on an equal basis rather than based on a hierarchical relationship of dependence.

2.3 Third Stage of (VET) Teacher Education: Lack of Structure and Arbitrariness

The third stage in (VET) teacher education, in-service and continuing professional development, is often criticized for its lack of structure and arbitrariness. As a result, it is considered significantly more worrying (Pasternack et al., 2017, p. 234) and is often described as underdeveloped when compared to international standards (Daschner, 2021, p. 12). Despite the legal requirement for teachers to undergo continuous professional development in all federal states, refusing to do so does not result in certain professional disadvantages, such as being placed in a lower salary grade or losing their teaching qualification in Germany. Consequently, in terms of quality, the obligation to provide further training does not lead to the exclusive use of structured learning opportunities to fulfill this obligation. Second, the obligation does not result in extensive continuing and further training. For instance, some federal states have a time requirement for continuing education, but teachers in those states do not have substantially higher participation rates (Richter & Richter, 2020, p. 346). In the IQB education trend, for example, 28 % of teachers attend no more than two in-service courses within two school years whereas 23 % attend at least five in-service courses (Hoffmann & Richter, 2016, as cited in Richter & Richter, 2020, p. 348). Training decisions are usually self-directed based on personal interests and priorities (Richter & Richter, 2020, p. 346). Therefore, further education and training for (VET) teachers do not guarantee they will work on their individual weaknesses. Additionally, there is no regular, public reporting of offers, demand, participants,

formats, costs, or effects of further training (Daschner, 2021, p. 14). Therefore, training courses cannot be organized in a systematic manner (Böttcher et al., p. 73) because no data is available on training needs.

Another systemic weakness in the German further and continuing training architecture for teachers is that there are generally no fixed times available during working hours for professional learning opportunities. As a result, the prerequisites for systematic and continuous further development of all teaching staff in Germany are only implemented to a very limited extent (Richter & Richter, 2020, p. 346).

However, this is currently more necessary than ever because to counter the shortage of teaching staff, more and more lateral entrants are entering the teaching profession who need to be qualified on the job (Puderbach & Gehrman, 2020, p. 354). Here, we distinguish between lateral entrants who are trained in-service after being recruited and those who complete the preparatory service without having completed teacher education. The educational science and didactic content of teacher education courses, however, are dispensed with in both cases (Puderbach & Gehrman, 2020, p. 355). Considering that (VET) teachers are not consistently developed as professionals throughout their work process, lateral entry may lead to deprofessionalization, resulting in a negative impact on teaching quality (Griese & Marburger, 2015; Puderbach & Gehrman, 2020).

As lateral entry is increasingly implemented, the competition between stages of (VET) teacher education is escalating. In traditional (VET) teacher education, a (VET) teacher education course is completed in the first stage and a traineeship is completed in the second stage before the learner enters the third stage of (VET) teacher education. However, lateral entrants with subject-specific degrees may enter the second or third stage of (VET) teacher education directly, which raises various questions regarding the equivalence of training and professionalization standards (Puderbach & Gehrman, 2020, p. 356).

2.4 Summary and Common Problems: Fragmentation and Discontinuity Due to a Lack of Cooperation and Networking

Based on an examination of the problems and challenges encountered during the three stages of (VET) teacher education, the following conclusions can be drawn.

The first stage of academic studies focuses mainly on theoretical knowledge and subject-specific content. Students acquire a basic understanding of pedagogical theories and in-depth knowledge of their teaching subjects. Additionally, the practice-oriented elements of (VET) teacher education remain structurally lacking, and the connection between this knowledge and its practical application remains limited.

During the second stage of study, the preparatory service, students apply the theoretical knowledge they have acquired in the classroom to practical work in schools under the guidance of experienced teachers. In reality, difficulties often occur here because there is no explicit link between the theory learned in the first stage and the practice in schools. As a result, teacher trainees face the challenge of transferring theoretical concepts to classroom practice.

In-service training serves to continually develop professional and pedagogical skills in the workplace, ensuring (VET) teachers can keep up with the teaching profession's con-

stantly changing demands. There is, however, a lack of commitment to further training at this stage as well as a high degree of arbitrariness in the services offered. Additionally, this stage is often less systematically linked to the previous stages than the first two stages of (VET) teacher education.

It appears that first, the stages of (VET) teacher education were fragmented in many ways, which mainly affected the first stage. Second, there is also fragmentation across stages in the sense of discontinuity. Due to the lack of coherent relationships among (VET) teacher education stages, students, and teacher trainees, teachers have difficulties undergoing a continuous and coherent educational process. For example, what is taught in theory may not be able to be put into practice due to the gap between what is taught and what is needed. For the purpose of ensuring more effective and simultaneously more satisfying (VET) teacher education, a greater level of cooperative integration and coordination would be desirable.

This general problem context of phased teacher education motivated a design-oriented research project on cross-stage VET teacher education in Mecklenburg-Vorpommern.

3 Design-Orientated Research Project on Cross-Stage VET Teacher Education in Mecklenburg-Vorpommern

(VET) teacher education cultures and structures vary across the federal states in Germany, so cross-state findings regarding (VET) teacher education presented in the previous chapter need to be complemented by regional, state-specific, and specific analyses. Fragmentation or discontinuity can only be understood by examining specific case studies. An analysis of this kind was conducted as part of a design-oriented research project in Mecklenburg-Vorpommern to address its specific challenges. Using design-oriented research methods, the findings on structural and conceptual challenges will be used to develop practical interventions promoting coherence in VET teacher education in Mecklenburg-Vorpommern.

3.1 Design-Based Research as Methodological Framework

Throughout this project, DBR is used as a methodological framework to integrate theory, research, and practice (Bakker, 2018, p. 7). It is not the specific method that counts, but rather how we apply it in an iterative framework to develop practical interventions and gain theoretical insight. Research and design occur continuously through design, implementation, analysis, and revision; invention, analysis, and revision occur alternately. DBR approaches all begin with a perceived discrepancy in practice. With close collaboration between educational research and practice, we can overcome this problem. The term “design” therefore refers to a creative, exploratory approach to problem solving (Johannesson & Perjons, 2021; Reinmann, 2022). In our approach, we follow the generic model McKenney and Reeves (2012, p. 77) proposed, which includes four phases: analysis/exploration, design/construction, evaluation/reflection, and implementation/dissemination. These phases are not strictly linear but include interactions (iteration) and flexible se-

quences; however, the development of an intervention is always framed by the phases of analysis/exploration and evaluation/reflection. It is generally possible to collect and analyze quantitative and qualitative data for these two phases using the entire repertoire of social science methods. Its primary objective is to gain insight into a phenomenon and, incidentally, create an intervention (Stappers et al., 2018, p. 165). In the following chapters, the analysis and data collection are limited to the first phase of the DBR process, the analysis of the problem.

It was necessary to adopt a flexible data collection process along with the iterative loops of the DBR process to contextualize and dig deeper into the coherence problem in VET teacher education in Mecklenburg-Vorpommern due to the complexity of VET teacher education and insufficient data and research opportunities. To understand how the design object needs to be shaped to contribute to problem solving, we explore formal institutional coherence and informal individual coherence in VET teacher education in Mecklenburg-Vorpommern, as Cramer (2020, p. 270) described. Exploration and analysis are guided by the following guiding questions:

“What are the central issues surrounding formal institutional coherence and informal individual coherence within VET teacher education in Mecklenburg-Vorpommern, and how do these aspects interact to influence the effectiveness of educational practices within this context?”

The following sections are based on school statistics provided by the Ministry of Education and Child Day Care. Furthermore, the content is informed by protocols, presentations, and interviews conducted across stages and institutions during events, meetings, and workshops. During the Campus BWP MV project, which ran from 2019 to 2023, expert discussions enriched these insights. See Table 1 for a detailed understanding of data collection timeframes, settings, and methodologies.

Kuckartz (2014, p. 84) used a thematic qualitative text analysis approach to analyze and interpret the collected data. In Mecklenburg-Vorpommern, three fundamental problems in VET teacher education were identified and categorized: quantity, quality, and cooperation. The core problems were subcategorized based on inductive analysis of the data material. We present the results of the analysis and prototypes derived from them after describing the VET teacher education system in Mecklenburg-Vorpommern.

Table 1: Overview on study process

Timeframe	Setting	Data Collection Method
2019	Preparation of the project proposal "Campus BWP MV" SWOT analysis of teacher education	Expert Interviews
Oct. 2020 – June. 2021	Kick-Off meetings with 20 school principals, representatives of the ZLB; representatives of the KBS; representatives of the MBK Protocols	Protocols
April – Aug. 2022	Master thesis about Human Resource Management at Vocational Schools.	Expert Interviews
Oct. 2021	Workshop with 30 BA and MA students in Business Education	Protocols and result walls from discussions
Oct. 2021 – Jun. 2022	Topic-focused meetings with 18 school principals, representatives of the ZLB; representatives of the KBS; representatives of the MBK	Protocols
May 2022; Oct. 2022; May 2023; Nov. 2023	Cooperation workshop on teacher education for vocational schools	Protocol and presentations
April – Aug. 2023	Master thesis about Structures and Concepts of Continuing Education and Professional Development for Vocational School Teachers in Mecklenburg-Vorpommern	Expert interviews with representatives of the KBS
Sep 2023	Congress including various Workshops: "We – for strong and sustainable Vocational Schools in Mecklenburg-Vorpommern"	Result walls in task cards
Oct 2023	Public panel discussion on lateral and direct entry	Presentations
Nov 2023	Closing event of the collaborative project "Campus BWP MV"	Presentations, workshop protocols, and developed agreements

3.2 VET Teacher Education in Mecklenburg-Vorpommern

In Mecklenburg-Vorpommern, VET teacher education is mostly offered at the University of Rostock. There is a bachelor's degree program and a master's degree program in business and economic education at the Institute of Business and Economic Education, specializing in the education of VET teachers in the vocational subject of economics and business administration. Furthermore, as of 2014, students can choose from four (to be expanded to five by 2024) vocational subjects offered by the Institute of Vocational Education (Institut für Berufspädagogik): agricultural economics, electrical engineering, in-

formation technology, and metal technology. Additionally, Neubrandenburg University of Applied Sciences and the University of Rostock have partnered to provide two bachelor's degree programs at Neubrandenburg to lead to master's degrees at Rostock. It is intended to educate teachers in vocational subjects, such as nursing, social work, and health care.

In the second and third stages of (VET) teacher education, the Ministry of Education and Child Care (MBK) plays a crucial role. On behalf of the Ministry, the Competence Centre for VET Schools (KBS) coordinates, develops, and evaluates the second (traineeship service) and third stages (in-service training) of VET teacher training as well as the lateral entry paths, known as *Quer-* and *Seiteneinstieg*. An integrated traineeship service operates within a cooperative network of training schools, where teacher trainees receive practical teaching training under mentorship, and seminar schools, where theory and practice are integrated to enhance future VET educators' teaching competencies. Principals of vocational education schools appoint training supervisors (*Ausbildungsbeauftragte*) for pedagogical training and mentors for practical teaching training.

The third stage of VET teacher education is coordinated by a number of institutional actors. These include the MBK, with its respective departments; the Institute for Quality Development (*Institut für Qualitätsentwicklung*), which specializes in general education; and the KBS, which specializes in vocational education and training. Through direct engagement with schools and guidance for training planning, the KBS plays an important role. The school principal develops a training plan based on feedback from VET teachers. The plan will be evaluated to see whether it aligns with the school's specific concepts and the government's guidelines. In the KBS, a coordinator evaluates whether training sessions are feasible and then adjusts the budget based on that evaluation. In general, the IQ-MV oversees teacher education from the preparatory service, ensuring further training and in-service training are provided as well as continuous improvement in general education teaching. Additionally, the Institute is responsible for cross-cutting issues, such as inclusion, sustainability, and digitalization.

Across all stages of (VET) teacher education, the Centre for Teacher Education and Educational Research (ZLB – *Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung*) plays a critical role in Mecklenburg-Vorpommern. Its primary focus is harmonizing the various stages of (VET) teacher education, and its representatives are actively involved in the Advisory Board for Teacher Education and Educational Research at the Ministry. Its purpose is to align the content and structure of the three stages of (VET) teacher education, contributing to quality enhancement.

3.3 Core Problems of VET Teacher Education in Mecklenburg-Vorpommern

The results below capture insights pertinent to our DBR project in an exploratory manner. Therefore, they are presented in alignment with the initial DBR phases McKenney and Reeves (2012) outlined (analysis and exploration). This approach is intended to comprehend the fundamental challenges concerning coherence in VET teacher education and to contemplate them in crafting the design.

3.3.1 The Quantitative Problem: Heterogeneity of Qualification Pathways

As a result of the 2020 agreements between Mecklenburg-Vorpommern and Rostock University, the number of study places and study programs for VET teacher education has grown. Approximately 140 study places are now available for VET teacher education at the University of Rostock. Also, the study program has expanded to include information technology and metal technology. Consequently, staffing levels in the respective institutes have increased, academic staff have been given permanent positions, and two new professorships in VET teacher education have been created. Based on internal university statistics, it appears that the number of graduates from master's programs in VET teacher education fluctuated within the low double digits until 2018. Only since 2019 has the number of graduates stabilized, at around 30 per year, with half of these graduates specializing in the vocational subject of business and administration.

The Ministry of Education, Science, and Culture of Mecklenburg-Vorpommern's (2021) report on teacher demand development for the period 2021 to 2035 indicates that approximately 43 VET teachers will be needed from 2023 to 2035 to compensate for age-related departures. It is estimated that approximately 60 % of VET teachers will retire by 2035 in public and independent VET schools. These departures will peak in 2029, provided that VET teachers stay in the teaching profession until their planned retirement age. Retirements will likely peak earlier than expected (Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung [MBK], 2021, p. 31; Prognos, 2023, p. 25). Furthermore, according to the teacher demand projections (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [MBWK], 2021), there will be an increasing need for VET teachers in business and administration, healthcare, and social services. There is also a similar development in specialized upper secondary schools and specialized grammar schools. The pre-vocational sector will also suffer a significant number of retirements by 2035, which will affect roughly three-quarters of teachers.

It is evident that despite these positive developments in capacity, Mecklenburg-Vorpommern still lacks a sufficient number of VET teachers. As a result of the shortage of VET teachers in Mecklenburg-Vorpommern, two new lateral-entry models have emerged, making the route to becoming a VET teacher increasingly varied. There have been two formal routes to lateral entry (MBK, 2022) since February 2023:

1. **Lateral-entry qualification (Seiteneinstiegsqualifizierung):** This lateral-entry qualification is available to individuals with non-teaching-related university degrees (bachelor's or master's) who have completed vocational training or have a master craftsman's diploma. The qualification consists of a basic pedagogical qualification and a modular qualification series. Upon successful completion and after a specified period of service, they can obtain a teaching qualification, similar to a teaching license but with lower compensation. They can also qualify for part-time preparatory service, leading to regular VET teaching positions, according to LehbildG Nr. 5 M-V.
2. **Part-time preparatory service (Berufsbegleitender Vorbereitungsdienst):** This program is open to individuals without a teaching-related university degree (master's, diploma, PhD). Generally, the university degree must fulfill the subject-specific requirements for two general-education subjects or two vocational fields. The KBS evaluates the admission requirements, distinguishing between applicants with profi-

ciency in two subjects and those with proficiency in just one. For the latter group, it is recommended that they simultaneously study a second subject. It takes 24 months to complete the part-time preparatory service.

The Ministry of Education (2023) presented at a discussion round organized by the ZLB (“Zusammenkunft Seiten- und Quereinstieg in M-V vom 27.10.2023”), stating that 60 positions will be available each year for lateral-entry qualification and 20 will be available for part-time training. Therefore, over one-third of VET teacher education is provided via non-university qualifications. In recent years, lateral entrants have accounted for a significant portion of new hires at public VET schools, according to discussions with school principals and KBS representatives. There are currently 2–3 lateral entrants for every VET teacher graduate from the university, indicating that traditional academic VET teacher education is no longer the preferred route to qualification.

University and VET school representatives report cannibalization effects in VET teacher education. VET teacher education programs at the University consistently demonstrate significant diversity among their students in terms of sociodemographic factors, educational backgrounds, and occupational backgrounds (Lange, 2024). Cohort analyses conducted by the Chair of Business and Entrepreneurship Education show that more than half of applicants have completed vocational training before entering university. This applies to all VET teacher education programs, according to university representatives. Therefore, bachelor’s degree programs and lateral entry programs target similar audiences. There are two options available to potential students: unpaid full-time study or a paid lateral-entry qualification. The decision to pursue a master’s degree also involves similar considerations for bachelor graduates. Once again, potential students have the choice of traditional study or lateral entry. There is a situation in which universities are expected to educate more students, but there may be a reduction in student numbers due to competing offers in the same state.

3.3.2 The Qualitative Problem: Fragmentation and Discontinuity

According to Chapter 2 in this text, VET teacher education in Mecklenburg-Vorpommern can also be fragmented and discontinuous. Mecklenburg-Vorpommern’s teacher trainees (Referendare) do not perceive their training stages as coherent but rather as fragmented and loosely related. During discussions on developing a coherent curriculum at the KBS involving various experts, meetings with school principals, representatives of the KBS, and workshops on cross-stage teacher education at the “We – for strong and sustainable VET Schools in Mecklenburg-Vorpommern” congress (see Table 1), it was stressed that the lack of a coherent link between stages of teacher education poses a risk for competence acquisition. Often, stakeholders perceive the insufficient integration of knowledge across stages as a problem of theory-practice transfer. Therefore, opportunities for linking these stages effectively are often overlooked. In the data analysis, it becomes apparent that mutual accusations regarding respective shortcomings prevail, as also evident in the presentation of the cooperation problem (Section 3.1.3). In addition, fragmentation and discontinuity pose a variety of challenges for study programs and professions as well as individuals. Based on the analytical development of subcat-

egories from the given data, the following sections provide a detailed analysis of these challenges at each level.

Study-Program-Specific Challenges

The design of VET teacher education at the university level is handled by more than 16 academic chairs. Educating VET teachers in a forward-looking and demand-driven manner requires curricular cooperation among these academic chairs. However, university representatives point out that communication and cooperation structures are not systematically established and are instead confined to loose relationships between academic chairs. Based on a review of the study programs' curricula, it becomes clear that most teaching activities are handled by subject-specific scientists, who usually do not focus on VET teacher education. From discussions with students, it seems that they perceive little connection between the subject-specific science and the vocational subject (which also includes the compulsory subject).

All VET teacher education programs face these challenges, but their dimensions differ. The Institute for Business and Economic Education (Institut für Wirtschaftspädagogik) is solely responsible for vocational didactics, practical teaching exercises, and a significant portion of educational sciences (including general didactics) in the BA/MA programs for business and economic education. In the BA/MA programs for VET teachers offered by the Institute for Vocational Education (Institut für Berufspädagogik), these parts are supervised by various academic chairs, so the Institute of Vocational Education (Institut für Berufspädagogik) has less influence on curricular and didactic design than the Institute of Business and Economic Education. The ZLB in 2017 established a working group on VET Education (Arbeitskreis Berufliche Bildung) to promote interdisciplinary dialogue among VET teacher education academic chairs.

A major challenge is also presented by the structure of the cooperation model between Rostock University and the University of Applied Science in Neubrandenburg (HNB). At HNB, competences and resources have to be established, which has been partially successful (e.g. the position for health professions didactics, which has been vacant since 2021). This is perhaps one reason for the difficulty in coordinating curricular, temporal, and organizational agreements between the two institutions. The university representatives criticized the lack of subject-specific scientific experience (Fachwissenschaftler) in VET teacher education formats as well as the insufficient coordination among subject-specific science, practical teaching phases (Schulpraktische Übungen), and subject-specific didactics. Furthermore, the cooperative model poses many challenges to students, such as organizing their studies and balancing their studies with family and part-time work.

Profession-specific challenges

Aside from focusing on various university programs, quality can be viewed in the context of challenges unique to the profession. Teachers in VET have a diverse and dynamic work profile (Dietrich, 2009; Kalisch & Kaiser, 2019). It is essential to adapt training regulations and curricula regularly to technological and organizational changes. Various teaching formats in various types of schools and the student body's heterogeneity pose

demanding challenges. As versatile networkers, VET teachers collaborate with students, social workers, companies, chambers of commerce, and further VET institutions. This role contributes significantly to regional development and shapes Mecklenburg-Vorpommern's VET landscape. In spite of this, current regulations, such as the Teacher Training Act and the educational administration, may not fully meet the demands of this comprehensive profile regarding VET teacher education, lateral and alternative career paths, and staff deployment planning and performance assessment.

Having spoken to healthcare school management, for example, it is clear that in the field of teacher training for healthcare professions, the question arises of whether, given the variety of professional structures, specializations, and training paths, training for speech therapy teachers or emergency services teachers is more effective than the current education model of a “universal teacher” (Arens, 2018). Moreover, practical experience in VET schools indicates that a VET teacher for healthcare professions with a related field, such as nutrition, may be able to work more effectively in nursing and health schools than the existing qualification in general education, which is still not stipulated in nursing schools and healthcare professions schools (but will change soon). It is important to place these descriptions in the context of the current dynamic developments regarding nursing profession reform and the minimum requirements for nursing schools and teachers. A project being funded by the Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) examines nursing teacher education in federal states. This will result in recommendations for improving teacher education (Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB], 2023).

Another example is that the KBS does not recognize StudyTrack I of the master's program in business and economic education as a teaching qualification. In this program, students cannot prove that they have taken another general education subject or another vocational subject. As a result of the strict interpretation of the two-subject rule, they cannot currently teach in public VET schools. There is no consideration of the fact that these students would be able to specialize in more areas by taking additional optional modules, for example in IT, project management, human resources, and service management. VET schools could benefit from such specializations, but they are ignored or not considered from the beginning. VET school and university representatives emphasize that teacher education and training cannot yet be discussed in light of this versatile work profile's meaning, purpose, and quality.

Individual-/actor-specific challenges

Data analysis revealed that fragmentation and discontinuity in VET teacher education are also discussed at a personal level, partly due to the small number of actors. At all stages, teachers, lecturers, department heads, and school administrations can be identified as direct actors in teacher education.

In teacher education at universities, academic staff play a multifaceted role. Aside from precarious employment conditions and fluctuation in university systems, they must deal with an unclear job profile combining teacher educators, VET education researchers, networkers, recruiters, and administrators. Although the measures the state of Mecklenburg-Vorpommern has taken for permanent employment at the University

of Rostock have provided a certain degree of security and continuity for the staff there, staff turnover, for example, due to the lack of formalized cooperation structures (see cooperation problem), can still result in significant expertise losses.

As individual actors, school principals hold an exceptionally challenging position, marked by a variety of tasks, frequent staff turnover, and a high vacancy rate. Dialogue with school principals highlights the challenges they face, such as a lack of time and little influence over their employees' professional development. Even though the Ministry of Education emphasizes school autonomy, VET school principals still lack autonomy in decision-making. As a result of the problematic development of teaching provision, principals recognize the importance of teacher education but often do not give it the highest priority.

During discussions with teachers, it became clear that there are no comprehensive approaches or resources for the qualitative design of mentoring during traineeships (Referendariat) or study-integrated internships (Schulpraktische Übungen). Specifically, mentors of trainee teachers criticize the oppressive regulatory framework, the lack of professionalization opportunities, and the lack of stage-specific cooperation and support networks. Due to a shortage of teachers, tasks in teacher education are increasingly shared among a few individuals.¹ Consequently, being a mentor is often viewed as a burden. In relation to important issues such as sustainability, digitalization and inclusion, which could affect staff and school development, teachers involved in these tasks note that reduction in hours (Abminderungsstunden) is available for these issues. However, the conceptual integration of these positions, such as regional sustainability advisors, into school development, quality management, or curriculum development is seen as only partially successful. In addition, the time available is perceived as insufficient, which may explain why it is currently difficult to fill these positions in VET schools.

As we examine the various actors and their framework conditions in teacher training, it becomes clear that this is a critical point for the development of quality VET teacher education and an important reason for the lack of coherence in it.

3.3.3 The Cooperation Problem: Insufficient Cross-Institutional and Cross-Stage Cooperation

VET teacher education involves a variety of stakeholders, as explained in chapter 2. Additionally, from the perspective of organizational theory, those who shape the structures in which VET teacher education occurs, such as administrators in schools, universities, and ministries, also play a role. Consequently, there are particular challenges in cooperation and communication among all these actors for VET teacher education to be successful. In the data analysis, three subcategories were identified: organizational form and autonomy, information deficits and knowledge gaps, and reproduction of biases.

1 In some VET schools, the provision of a traineeship (Referendariat) cannot be guaranteed due to a lack of originally trained teachers.

Organizational form and autonomy

According to the Teacher Training Act, the stages of teacher education are interconnected and form one whole. This formulation, however, raises the question of how the various actors in this cross-stage unit work together. The ZLB could serve as an intermediary between stages of (VET) teacher education, facilitating a coherent VET teacher education system by integrating the education stages and connecting the actors in the university. It is, however, only partially manageable given the existing resources, competencies, and multitude of challenges (e.g. qualitative problems).

According to the analysis of the data, the direct actors in VET teacher education (teachers, lecturers, professors, school management) perceive the organizational structure as bureaucratic-administrative. In this perspective, all subsequent participants are primarily considered recipients of macro-level programs. Administrations, teachers, and university members have all expressed negative experiences with the personnel development plan (Personalentwicklungskonzept 2004), the introduction of the quality development management system Q2E, the inclusion process (since 2006), and the current digitization process. Critics describe these reform processes as “raids” and “top-down processes” because they are contradictory, insufficiently participatory, lacking support, and limited in maneuverability. The staff development plan led to VET teachers being reassigned to part-time posts or teaching subjects outside their expertise. Meanwhile, Q2E was introduced as a quality management system, which was perceived as a contradiction. As a result, these processes, some of which are considered unsuccessful, continue to affect staffing structures and the general attitude of those involved in the reform processes. Although VET schools are regarded as “independent schools,” they are integrated into a strict bureaucratic structure as subordinate authorities. The concept of “school autonomy” is therefore limited to pedagogical autonomy. In the case of personnel development, for example, the ministry views it as an administrative process and not under the remit of VET schools. In many ways, these experiences are similar to those of higher-education stakeholders. Frequently, they are only involved as assistants to the Ministry or excluded from various innovation processes, including curriculum committees and evaluations. Besides the lack of involvement in VET teacher education development in Mecklenburg-Vorpommern, there is a perceived lack of appreciation for academic institutions’ research strengths. For example, the recent evaluation of the second stage of teacher training was not conducted in cooperation with a university or similar research institution. Instead, it was conducted by the Ministry of Education and Childcare. Furthermore, recent years have seen severe restrictions on school research, and university findings and contributions have been largely ignored.

Mecklenburg-Vorpommern does not have formal cooperation structures to review VET teacher education, identify shared action areas, or promote innovation in VET teacher education. Stages and actors in VET teacher education are currently isolated in terms of objectives, content, and responsibilities. As a result, the overall governance structure is unclear. We examine it further in the following category.

Information deficits and knowledge gap

The data analysis revealed that the reference system actors lack a clear understanding of their specific tasks and options. The objectives of VET teacher education at its various stages as well as the responsibilities of actors involved are systematically misunderstood and undervalued. For example, actors in VET schools often do not realize that a single academic chair is not responsible for all BA and MA programs. Consequently, curricular changes are not understood as well as the duration of institutional change processes. Furthermore, there is often uncertainty about who is the contact person, and there is a perception that there is uncertainty about the turnover of research staff. Therefore, school representatives perceive universities as unreliable and lacking continuity. There is also a lack of knowledge about key decision makers and committees in the VET system's governance structure. There is a lack of awareness among school leaders about the functions of the Landesausschuss für Berufliche Bildung/LAB and the Ministry of Education's Advisory Board for Teacher Education and Educational Research, resulting in a lack of recognition of the need for active participation on committees and collaboration with key actors. On the other hand, university representatives have only a very abstract understanding of the current challenges facing VET schools. The joint workshops often helped them realize the extent of the current problems in the institution of VET schools and the pressures for action in the VET teacher education field. The challenges associated with a shortage of VET teachers, such as securing certain functional positions, participating in examination committees, providing educational programs, and mentoring trainees, are often underestimated. Various actors also report that VET research in Mecklenburg-Vorpommern is marginally supported at present. As a result, there is a lack of information, for instance, about the implementation of the learning field concept, the integration of cross-cutting issues in VET schools, and the design of the second and third stages of VET teacher education. A mutual exchange only revealed that VET schools feel left alone in most innovation and transformation processes and would have appreciated university support. This is also reflected in the next category.

Reproduction of Biases

By using the two preceding content-analytical categories, researchers can form a third category in the data, which may also be interpreted as a consequence of the previous categories. In Mecklenburg-Vorpommern, teacher education is organized bureaucratically-administratively, which isolates the actors from each other. There is a lack of awareness of the overall structure of teacher education and actors' system logic, constraints, and leeway because of this structure. This then leads to the third category, "reproduction of biases"

According to the data collected, the involved actors maintain a distant relationship, attributing to each actor a kind of outsider status in the sense that "they don't understand teacher education" (own translation). Discussions, workshops, and individual conversations revealed that biases are reproduced in the reference system. Some of these biases stem from past experiences and can be attributed partly to knowledge and information gaps for which there is relatively little current evidence. However, most appear biased due to a lack of knowledge about each other. Across all actors, outside of universities,

a perception is reproduced that researchers live in an ivory tower, lack practical experience, and are unwilling to engage in it. They are not seen as experts who accompany practice, for instance, in current digitalization processes. Academia actors, on the other hand, consider VET schools theory averse and reflection weak. Rather than the educational mission, the focus is on quantitative lesson coverage, grading, and exam orientation. Several university actors critique the teacher education and teaching profession, which largely follow a conservative reproduction logic. As a result, prospective teachers have very little room for personal growth and development. The ministry is perceived as a practical and theory-averse authority that does not provide innovative impulses outside of four-year legislative cycles. Claims have even been made of a lack of interest in teacher education.

3.4 Design & Construction: Prototypes of a Coherent VET Teacher Education System in Mecklenburg-Vorpommern

The DBR project developed a variety of cooperation formats based on the refinements and differences in quantity, quality, and cooperation identified in the state-specific case study. Further, it developed existing formats in collaboration with stakeholders in the Mecklenburg-Vorpommern VET teacher education system. A cross-stage and cross-institutional dimension was added to improve VET teacher education's overall structure. To illustrate their importance in developing VET teacher education in Mecklenburg-Vorpommern, these formats will be explained in more depth below.

3.4.1 Cooperation Workshop on VET Teacher Education

The Cooperation Workshop on VET Teacher Education is a cross-stage, cross-institutional workshop held every two years starting in 2022. Concerning the cooperation problem (3.3.3) in VET teacher education in Mecklenburg-Vorpommern, this workshop will coordinate, implement, and evaluate operational measures in areas of joint focus. The strategic focus areas are quality and innovation in teacher education, recruitment and retention of students and teachers, and cross-stage and cross-institutional information flow. Among its members are six professors from the University of Rostock and Neubrandenburg University of Applied Sciences, 19 principals from VET schools, five representatives from the Ministry of Education, one representative from the Ministry of Science, two representatives from the KBS, and one representative from the ZLB. A total of 35 people participated in the cooperation workshop. Using the strategic fields of action, operational measures are defined and implemented at the subordinate level by working groups (see Work Group on Student and Teacher Recruitment; Work Group on Coherent Curriculum). Several initiatives have been implemented, such as two-day excursions to different schools each year (LehrerbildungsLANDPARTIE), peer-to-peer advertising in VET schools, meet-and-greets between students and teachers, school fairs, and a joint newsletter. The next milestone in the strategic focus, quality and innovation in VET teacher education, is the development of a vision for VET schools in 2024. This jointly developed vision will serve as the basis for defining the precise operational goals and responsibilities for VET teacher education.

This format is integral to addressing various challenges in VET teacher education through cooperative efforts. The effort can also be viewed as a collaborative lobbying effort to improve teacher training.

3.4.2 Working Group on Student and Teacher Recruitment

The Working Group on Student and Teacher Recruitment includes academic staff, study counselors, those who handle the recruitment campaign for teachers from the Ministry of Education (Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung), and the Ministry of Science's public relations officer. Concerning the quantitative problem (3.3.1) and cooperative problem (3.3.3), this working group meets regularly to coordinate public relations to recruit students and teachers. Several measures have been jointly implemented in the working group, briefly outlined below. A format for exchange has been developed in the context of the study-integrated internship. By doing so, students and schools can get to know each other and share their ideas and expectations about the upcoming placement, teaching practice, or future profession. Additionally, BA and MA students have developed the teacher education field trips format (LehrerbildungsLANDPARTIE). Many students have participated in this excursion more than once, and it is now an integral part of the annual program. University staff also use the excursion to meet stakeholders in VET schools.

The working group represents an important format for addressing the specific characteristics of VET teacher education in relation to the heterogeneous target audience and dynamic, heterogeneous working environment in strategies for recruiting teachers. Furthermore, the working group can quickly develop and implement operational measures through short communication channels, thus promoting contact among students, academic staff, and stakeholders.

3.4.3 Working Group on Coherent Curriculum

Initially conceived to exchange ideas on introducing an e-portfolio among VET program coordinators at the university, this format evolved into a coherent-curriculum working group. Teachers and mentors involved in VET teacher education have been added to the working group and KBS staff. Regarding the problem of quality (3.3.2) and cooperation (3.3.3) in VET teacher education in terms of fragmentation and discontinuity between stages of VET teacher education, this working group aims to comprehensively understand the objectives and content of various stages of VET teacher training. Prioritizing common objectives and content is vital to proactively addressing possible structural issues, especially during subject-specific exchanges. Additionally, specific topics were discussed to improve cooperation. Among them are the analysis of interfaces and transitions in teacher education and the recognition, guidance, and co-creation of educational formats. Following the formation of the working group, a common lesson plan structure will be developed for the first and second phases. Throughout this development process, it is intended to stimulate the exchange of ideas on lesson design and education.

The working group has the potential to contribute significantly to the quality improvement of VET teacher education in the sense that it promotes coherency across different stages. Despite initial positive impressions, continuity could not be ensured due to limited time and unclear decision-making authority.

3.4.4 Working Group VET Teacher Education

Regarding the qualitative problem (3.3.2), the ZLB's interdisciplinary working group, VET Teacher Education, focuses on study programs for VET teachers. To expand the content of the working group, a closer connection will be made with the Cooperation Workshop on VET Teacher Education. A strategy circle and an extended expert group make up the working group. This strategy circle is made up of professors who are responsible for BA and MA programs. In this way, they can discuss and agree on key strategic issues related to VET research, teacher education, and student education. Among the members of the expert group are members of the strategy circle and academic staff from the Institute for Business and Economic Education (Institut für Wirtschaftspädagogik) and the Institute of Vocational Education (Institut für Berufspädagogik), as well as other stakeholders from the Neubrandenburg University of Applied Sciences and the University of Rostock.

Because the working group and the Cooperation Workshop are closely aligned, cross-study program issues, such as student recruitment, retention, transition management, university teaching quality, and networking, can be addressed and improved.

4 Conclusion and Outlook

Currently, there are no suitable verification methods or success indicators to evaluate comprehensively the success of cooperation structures and formats. Despite these challenges, we will outline critical insights for improving coherency in VET teacher education in Germany in the concluding chapter.

Through the DBR project, various actors from various structures collaborated on ideas for developing teacher education in VET. Participants' high willingness to participate in the Cooperation Workshop VET Teacher Education indicates the necessity and importance of this format. The feedback from participants confirms this impression and includes constructive suggestions for further development. Through the cooperation workshop, we developed concrete, verifiable measures that proved the work was effective and that cross-stage and cross-institutional cooperation is possible. Based on the recommendations by Künkel et al. (2019, p. 10), four core processes were identified for successful implementation and sustainability. Only one cooperation workshop has undergone all four processes:

1. Exploration and resonance or identification with the common mission of VET teacher education
3. Establishment and formalization of cooperative structures
4. Joint design, implementation, and evaluation of design and change activities
5. Further development, institutionalization, and sustainability of the collaborative relationship

Moreover, relationship promoters (Gemünden & Walter, 1995) played a prominent role in the context of these processes in promoting cross-stage and cross-institutional collabo-

ration.² They promoted perspective taking and facilitated the flow of information in the reference system by actively networking and bridging institutional boundaries. To build trust, relationship promoters must be willing to work for others beyond their interests – an understanding of collaboration is essential. This role contributed to the development of the above formats and the active participation of the actors.

At a higher level, it has been shown that measures to promote coherence, particularly in the federal system, must consider regional, level-specific, institutional and personnel aspects. Only with this comprehensive approach can the problems' multidimensionality be understood. Nevertheless, the development, testing, and implementation of the specific formats in the context of the four core processes listed above can be seen as a product of the DBR project, which also has a high transfer potential for realizing coherence or reducing a lack of coherence (not only) in the area of VET teacher education.

First, it is crucial to develop a fundamental understanding of the professionalization process of (prospective) teachers and to create a sensitivity to their challenges and a shared willingness to understand teacher education as a co-constructive design process. The practical findings outlined in this article on the design of formats to promote cooperation in teacher education and the case study itself can then be transferred to other federal states and regions based on this fundamental understanding to further develop VET teacher education toward coherence there, too.

The next steps would therefore be to take a closer look at this fundamentally existing supra-regional transfer potential as part of a transfer research project. Secondly, it is important to examine whether the implemented formats for cross-stage and cross-institutional cooperation and the associated short-term successes (see above) are regionally sustainable and help improve vocational education and training in the medium and long term. It is therefore important to identify success indicators regionally for the sustainability and supra-regionally for the transferability of a more coherent VET teacher education.

5 References

- Anderson-Park, E., & Abs, H. J. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst [Teacher training in the preparatory service]. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Eds.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (pp. 332–338). Julius Klinkhardt.
- Arens, F. (Ed.). (2018). *Lehrerbildung der Gesundheitsberufe im Wandel. Von der Pflegepädagogik zur Berufspädagogik Pflege und Gesundheit [Teacher education for the health professions in transition. From nursing education to vocational education in nursing and health]*. Wissenschaftlicher Verlag.

2 The term “collaboration,” in line with Castañer and Oliveira (2020, p. 994), goes beyond the concepts of cooperation and coordination. We understand collaboration not merely as a simple sum of cooperation and coordination (Gulati et al., 2012) but as voluntary, mutual support to achieve common and individual goals within and between the stages of VET teacher education.

- Bakker, A. (Ed.). (2018). *Design research in education: A practical guide for early career researchers*. Routledge.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften [Keyword: Professional competence of teachers]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bernholt, A., Sorge, S., Rönnebeck, S., & Parchmann, I. (2023). Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrkräftebildung – Diskussion ausgewählter Erkenntnisse und weiterführender Bedarfe [Research and development fields of teacher education – discussion of selected findings and further needs]. *Unterrichtswissenschaft*, 51, 99–121.
- Bohl, T., & Beck, N. (2020). Aktuelle Entwicklungen in der institutionalisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung [Current developments in institutionalized teacher education]. In C. Cramer, M. Rothland, J. König, & S. Blömeke (eds.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (pp. 280–289). Julius Klinkhardt.
- Böttcher, W., Diedrich, M., Jungkamp, B., Lange, V., & Pfafferoth, M. (2021). *Was folgt daraus? Fünf Bausteine für eine Reform der Lehrkräftefortbildung. Empfehlungen des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung* [What follows from this? Five building blocks for a reform of teacher training. Recommendations of the Friedrich-Ebert-Stiftung's Education Network]. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Braaten, M. (2019). Persistence of the two-worlds pitfall: Learning to teach within and across settings. *Science Education*, 103, 61–91.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2023). *Lehrerbildung (Domäne Pflege) in den Bundesländern: Kompetenzen und Mindestanforderungen PflBuKom* [Teacher education (nursing domain) in the federal states: Competencies and minimum requirements PflBuKom]. Retrieved May 14, 2024, from <https://www.bibb.de/de/153561.php>
- Castañer, X., & Oliveira, N. (2020). Collaboration, coordination, and cooperation among organizations: Establishing the distinctive meanings of these terms through a systematic literature review. *Journal of Management*, 46(6), 965–1001.
- Cramer, C. (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung [Coherence and relation in teacher education]. In C. Cramer, M. Rothland, J. König, & S. Blömeke. (Eds.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (pp. 269–279). Julius Klinkhardt.
- Daschner, P. (2021). Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung [Teacher training in Germany: stocktaking and orientation]. In B. Jungkamp & M. Pfafferoth (Eds.), *Was Lehrkräfte lernen müssen. Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland* (pp. 11–18). Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Decker, A. T., Kunter, M., & Voss, T. (2015). The relationship between quality of discourse during teacher induction classes and beginning teachers' beliefs. *European Journal of Psychology of Education*, 30(1), 41–61.
- Deissinger, T., Braun, V. & Melnyk, O. (2018). VET teacher education in Germany. Structural issues and fields of conflict in business and economics education. In T. Deißinger & V. Braun (Eds.), *Improving teacher education for applied learning in the field of VET* (pp. 29–72). Waxmann.
- Dietrich, A. (2009). Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung [Educational staff in schools and companies

- between polyvalence requirements and professionalization]. In *bwp@Profil* 2, 1–19. https://www.bwpat.de/profilz/diettrich_profilz.shtml
- Gemünden, G., & Walter, A. (1995). Der Beziehungspromotor – Schlüsselperson für interorganisatorische Innovationsprozesse [The relationship promoter – key person for interorganizational innovation processes]. *Zeitschrift für Betriebswirtschaftslehre*, 65, 971–986.
- Griese, C., & Marburger, H. (2015). Pädagogische Berufe zwischen Professionalisierung, Deprofessionalisierung und Hybridisierung [Pedagogical professions between professionalization, deprofessionalization and hybridization]. *Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(1), 31–40.
- Grollmann, P. & Bauer, W. (2008). Technical and vocational education and training research for the professionalization of vocational teachers. In F. Rauner & R. MacLean (Eds.), *Handbook of technical and vocational education and training research* (pp. 385–392). Springer.
- Gulati, R., Wohlgezogen, F., & Zhelyazkov, P. (2012). The two facets of collaboration: Cooperation and coordination in strategic alliances. *Academy of Management Annals*, 6(1), 531–583.
- Hantsch, R., Peyer, V., & Diettrich, A. (2022). Kollaborationen zur Strukturentwicklung beruflicher Lehramtsausbildungen – Herausforderungen phasenübergreifender Professionalisierung [Collaborations for the structural development of vocational teacher education – challenges of cross-phase professionalization]. In K. Kögler, U. Weyland, & H.-H. Kremer (Eds.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022* (pp. 133–147). Verlag Barbara Budrich.
- Heinrich, C. (2011). “Was denkt ein New Yorker, wenn er in einen Hamburger beißt?” *Mikrophänomenologie der Macht am Beispiel des Referendariats* [“What does a New Yorker think when he bites into a hamburger?” *Micro-phenomenology of power using the example of the traineeship*]. Passagen Verlag.
- Hellmann, K. A. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung [Coherence in teacher training – theoretical conceptualization]. In K. A. Hellmann, J. Kreutz, M. G. Schwichow, & K. Zaki (Eds.), *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde* (pp. 9–30). Springer Nature.
- Hoffmann, L., & Richter, D. (2016). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich [Aspects of initial and further training for German and English teachers in a country comparison]. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski, & N. Haag (Eds.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (pp. 481–501). Waxmann.
- Hollenstein, L., Brühwiler, C., & Biedermann, H. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen [Teacher education at universities and pedagogical colleges]. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Eds.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (pp. 323–331). Julius Klinkhardt.
- Horn, K. P. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung [Profession, professionalization, professionalism, professionalism – Historical and systematic notes on the example of German teacher training]. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(2), 153–164.

- Johannesson, P., & Perjons, E. (2021). *An introduction to design science* (2nd ed.). Springer International Publishing.
- Kaiser, F. & Kalisch, C. (2019). Einführung: Berufsschullehramt ist die Königsklasse! [Introduction: Vocational school teaching is the top class!]. In C. Kalisch & F. Kaiser (Eds.), *Berufsbildung, Arbeit und Innovation: Band 48. Bildung beruflicher Lehrkräfte: Wege in die pädagogische Königsklasse* (pp. 9–18). wbv Bertelsmann.
- Kell, A. (2011). Berufsschullehrerbildung zwischen Politik und Wissenschaft [Vocational teacher training between politics and science]. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Ed.), *Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (pp. 439–462). VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Kremer, A., & Weiland, A. (2023). Zur aktuellen Entwicklung der Lehrkräftebildung im berufsbildenden Bereich. Eine kritische Analyse [On the current development of teacher education in the vocational education sector. A critical analysis]. *Erziehungswissenschaft*, 34(67), 53–61.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice & using software*. SAGE.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften [The development of teachers' professional competence]. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (pp. 55–68). Waxmann.
- Kunze, K. (2014). Professionalisierungspotentiale und Probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar [Professionalization potentials and problems of socialization interaction in the study seminar]. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3(3), 44–57.
- Lange, S., Trampe, K., Porcher, C., Walkenhorst, U., Bartels, A. & Frommberger, D. (2024). Berufliche Lehrkräftebildung – Bedingungen, Modelle und (Forschungs-) Bedarfe [Vocational teacher education – conditions, models and (research) needs]. K.-H. Gerholz, S. Annen, R. Braches-Chyrek, J. Hufnagl, & A. Wagner (Eds.), *bwp@Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023*, 1–25. Retrieved May 12, 2024, from https://www.bwpat.de/ht2023/lange_etal_ht2023.pdf
- Mayer, J., Ziepprecht, K., & Meier, M. (2018). Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienelemente in der Lehrerbildung [Networking of subject-specific, didactic and educational science study elements in teacher education]. In M. Meier, K. Ziepprecht, & J. Mayer (Eds.), *Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen* (pp. 9–20).: Waxmann.
- McKenny, S., & Reeves, T. C. (2018). *Conducting educational design research* (2nd ed.). Routledge.
- Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung (2022). *Verordnung über den Seiteneinstieg in den Schuldienst des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Schulseiteneinstiegsverordnung – SchulSEVO M-V) vom 04.07.2022 [Ordinance on lateral entry into the teaching profession in the state of Mecklenburg-Vorpommern (Schulseiteneinstiegsverordnung – SchulSEVO M-V) dated 04.07.2022]*. Retrieved January 28, 2024, from <https://www.landesrecht-mv.de/bsmv/document/jlr-SchulSeitEVMVrahmen>

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. (2015). *Personalbedarfsentwicklung 2016–2030. An öffentlichen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen [Development of personnel requirements 2016–2030. At public general and vocational schools]*. Retrieved January 27, 2024, from https://service.mvnet.de/_php/download.php?datei_id=1568957
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. (2021). *Bericht zur Lehrbedarfsentwicklung 2021 bis 2035 [Report on the development of teacher requirements 2021 to 2035]*. Retrieved January 27, 2024, from https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/_php/download.php?datei_id=1634562
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkharth, A., Paschke, S., & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung [Three phases. The debate on quality development in teacher education]*. wbv Bertelsmann.
- Prognos, A. G. (in press). *Evaluation der Struktur der beruflichen Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern [Evaluation of the structure of vocational schools in the state of Mecklenburg-Vorpommern]*.
- Puderbach, R., & Gehrman, A. (2020). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf [Cross and side entry into the teaching profession]. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Eds.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (pp. 354–359). Julius Klinkhardt.
- Reinmann, G. (2022). Was macht design-based research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs [What makes design-based research into research? The debate about standards and the neglected role of design]. *Educational Design Research*, 6(2), 1–22.
- Richter, E., & Richter, D. (2020). Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen [Further education and training for teachers]. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Eds.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (pp. 345–353). Julius Klinkhardt.
- Röhner, C. (2021). Die Lehrerausbildung in der BRD seit 1990: die Gründung der Schools of Education [Teacher training in Germany since 1990: the founding of the Schools of Education]. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari, & M. Morandi (Eds.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und 'cross culture'* (pp. 201–211). Julius Klinkhardt.
- Schneider, W. (2001). *Zum Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung [On the relationship between subject science, subject didactics and educational science in teacher education]*. *bwp@*, 1, 1–15. https://www.bwpat.de/ausgabe1/Schneider_bwp@1.pdf
- Schubarth, W., Speck, K., Große, U., Seidel, A., & Gemsa, C. (2006). Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten [The second phase of teacher training from the perspective of teacher candidates in Brandenburg]. Die Potsdamer LAK-Studie 2004/05. In W. Schubarth & P. Pohlentz (Eds.), *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat* (pp. 13–175). Universitätsverlag.
- Schwalbe, A., Puderbach, R., Schmechtig, N., & Gehrman, A. (2021). *Die Studiensituation im Lehramt. Lehramtsstudierendenbefragung an der TU Dresden [The study situation in the teaching profession. Survey of student teachers at the TU Dresden]*. ZLSB

- Stappers, P. J., Sleeswijk Visser, F. & Keller, I. (2018). The role of proto-types and frameworks for structuring explorations by research through design. In P. A. Rodgers & J. Yee (Eds.), *The Routledge companion to design research* (pp. 163–174). Routledge
- Weyand, B., & Schnabel-Schüle, H. (2010). *Erhebung von Grunddaten zu Zentren für Lehrerbildung in Deutschland 2010 [Survey of basic data on teacher education centers in Germany 2010]*. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Anhang E

E 1: Nachweis des Eigenanteils an Arbeiten mit mehreren Autoren

E 2: Diettrich, A., Hantsch, R., & Peyer, V. (2022). Sozioökonomische Perspektiven im Studiengang Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock: Angehende Berufsschullehrkräfte zwischen „Mündigkeit“ und „Hörigkeit“. In L. M. Schröder, H. Hantke, T. Steffestun, & R. Hedtke (Hrsg.), In Krisen aus Krisen lernen. Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37780-9>

Rechtliche Grundlage: § 9 Absatz 3 Satz 6 der Promotionsordnung der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät (WSF) der Universität Rostock.

Titel der Dissertation:

Transformative Wirtschaftspädagogik

Betreffender Artikel:

Diettrich, A., Hantsch, R., & Peyer, V. (2022). Sozioökonomische Perspektiven im Studiengang Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock: Angehende Berufsschullehrkräfte zwischen „Mündigkeit“ und „Hörigkeit“. In L. M. Schröder, H. Hantke, T. Steffestun, & R. Hedtke (Hrsg.), *In Krisen aus Krisen lernen. Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37780-9>

Autor / Doktorand: Robert Hantsch

Koautoren: Prof. Dr. Andreas Diettrich & Vivien Peyer

Eigenanteil des Doktoranden:

Nachfolgend wird der Eigenanteil des Doktoranden an dem genannten Artikel in Bezug auf die einzelnen wissenschaftlichen Teilleistungen angegeben

Wissenschaftliche Teilleistung	Eigenanteil (in %)
Formulierung der Fragestellung	80 %
Konzeption der Studie(n)	80 %
Durchführung der Studie(n)	90 %
Auswertung der Studie	90 %
Verfassen des Textes	70 %

Bestätigung des Doktoranden:

Hiermit bestätige ich, dass die angegebenen Eigenanteile zutreffend sind.

Datum: 23.06.2025

Unterschrift: _____

Bestätigung der Koautoren:

Hiermit bestätige ich, dass die angegebenen Eigenanteile des Doktoranden zutreffend sind.

Datum: 23.06.25 Unterschrift: _____

Datum: 23.06.2025 Unterschrift: _____



Sozioökonomische Perspektiven im Studiengang Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock: Angehende Berufsschullehrkräfte zwischen „Mündigkeit“ und „Hörigkeit“

Socio-Economic Perspectives in the Business Education Programme at the University of Rostock: Prospective Vocational School Teachers between Maturity and Bondage

Andreas Diettrich, Robert Hantsch und Vivien Peyer

Zusammenfassung

Dieser Reflexions- und Erfahrungsbericht arbeitet das Spannungsfeld zwischen sozioökonomischer und ökonomistischer Bildung am Beispiel des Studiengangs Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock heraus. Der strukturelle und curriculare Rahmen des Studiengangs wird vor dem Hinter-

A. Diettrich · R. Hantsch · V. Peyer (✉)
Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik,
Universität Rostock, Rostock, Deutschland
E-Mail: vivien.peyer@uni-rostock.de

A. Diettrich
E-Mail: andreas.diettrich@uni-rostock.de

R. Hantsch
E-Mail: robert.hantsch@uni-rostock.de

© Der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2022
L.-M. Schröder et al. (Hrsg.), *In Krisen aus Krisen lernen*, Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft, https://doi.org/10.1007/978-3-658-37780-9_10

151

grund der sozioökonomischen Bildungsidee analysiert. Anschließend erfolgt eine reflektierende Darstellung weiterer Handlungs- und Gestaltungsbereiche, die über die eigentlichen Lehrveranstaltungen hinausgehen. Abschließend werden pandemiebedingte Veränderungen reflektiert und Konsequenzen für sozioökonomische Perspektiven im Studiengang vorgestellt.

Abstract

This reflection and experience report presents the tension between socio-economic and economic education using the example of the business education course of study at the University of Rostock. The structural and curricular framework of the course of study is analyzed against the background of the socioeconomic educational idea. This is followed by a reflective presentation of further areas of activity, which go far beyond the actual courses. Finally, pandemic-related changes are reflected upon and the consequences for socio-economic perspectives in the course of study are presented.

Schlüsselwörter

Lehrerbildung · Wirtschaftspädagogik · Kritische Reflexion · Erfahrungs- und Gestaltungsräume · Mündigkeit · Curriculumanalyse

Keywords

Teacher training · Business and vocational education · Critical reflection · Experiences and participation · Maturity · Curriculum analysis

1 Die Ausrichtung wirtschaftspädagogischer Studiengänge zwischen Hörigkeit und Mündigkeit

„Im Klima der Halbbildung überdauern die warenhaft verdinglichten Sachgehalte von Bildung auf Kosten ihres Wahrheitsgehalts und ihrer lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten.“ (Adorno, 1959, S. 176)

In seiner Theorie der Halbbildung skizziert Adorno eine Tendenz der zunehmenden Ökonomisierung von Bildung in Gestalt der Halbbildung. Halbbildung steht für einen ökonomistischen Blick auf Bildung, welcher den Tauschwertcharakter

als konstitutives Prinzip der Gesellschaft betont. Die „Verwarenformung von Bildung“ (Bernhard, 2007, S. 207) ist gleichbedeutend mit einer Ohnmacht und Hörigkeit gegenüber der Hegemonie der Ökonomie (Kutscha, 2019). Fehlende kritische Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten sowie fehlende Kontextualisierung und Reflexion des Denkens und Handelns erschwert letztlich den Lernenden die Entwicklung von gesellschaftlicher Mündigkeit, Autonomie und Emanzipation, welche seit dem Zeitalter der Aufklärung dem Bildungsbegriff immanent sind (Adorno, 1959, S. 175).

Eine Gegenüberstellung von Bildung und Halbbildung findet sich auch in der Leitidee der sozioökonomischen Bildung wieder, welche seit Jahrzehnten für eine wirtschaftsdidaktische Traditionslinie steht, die sich gegenüber der ökonomistischen Bildung abgrenzt (Engartner, 2018, S. 35; Hedtke, 2014, S. 112). Unter ökonomistischer Bildung wird hier eine prüfungs- und effizienzorientierte ökonomische Bildung verstanden, welche in ihrer evidenzorientierten Eindimensionalität blind gegenüber der heterogenen Realität der Gesellschaft (Fischer et al., 2017, S. 8) und in diesem Sinne als eine auf Hörigkeit ausgerichtete technokratisch-einschränkende Bildungskonzeption eingeschätzt werden kann. Sozioökonomische Bildung als Gegenentwurf kann als eine humanistisch-befreiende Bildungsidee verstanden werden (Casper, 2021, S. 274), die gesellschaftliche Mündigkeit in den Mittelpunkt des Bildungsverständnisses stellt (Haarmann, 2014, S. 208) und sich durch folgende Charakteristika auszeichnet (Engartner, 2018, S. 35; Hedtke, 2014, S. 112):

Sozioökonomische Bildung ...

- ... nimmt die Lebenswirklichkeit der Lernenden zum Ausgangspunkt (Subjekt- und Lebensweltorientierung). Entsprechende Anknüpfungspunkte bieten lebenspraktische Probleme der Lernenden (Problemorientierung).
- ... konstituiert sich aus unterschiedlichen Disziplinen der Gesellschaftswissenschaften (Multi-, Inter- und Transdisziplinarität).
- ... wendet sich ab von einer monoparadigmatischen Ausrichtung, in dessen Mittelpunkt die Denkfigur des homo oeconomicus steht (paradigmatischer Pluralismus).
- ... regt die Lernenden an, sich kritisch-reflexiv mit der Relation zwischen Wirtschaft und Gesellschaft auseinanderzusetzen (kritische Handlungsfähigkeit).

Abb. 1 systematisiert zusammenfassend, inwiefern hochschulisches Lernen im Spannungsfeld zwischen Bildung und Halbbildung bzw. einem sozioökonomischen und ökonomistischen Leitgedanken ausgerichtet sein kann.

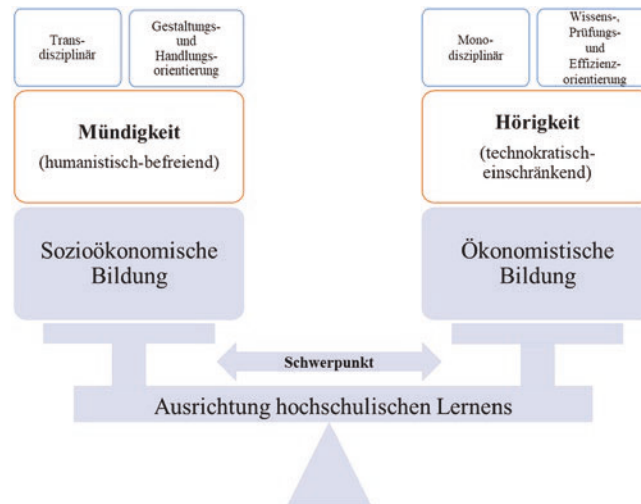


Abb. 1 Das Spannungsfeld hochschulischen Lernens. (Quelle: eigene Darstellung. © Diettrich, Hantsch und Peyer)

Hinsichtlich der Ausrichtung wirtschaftspädagogischer Studiengänge wird bereits im Basiscurriculum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE als Ziel beschrieben, dass Studierende „in Verantwortung vor den ihnen anvertrauten Personen und vor der Gesellschaft ethisch reflektiert professionell“ handeln können sollen (Sektion BWP, 2014, S. 7). Eine zentrale Zieldimension moderner Berufsbildung im emanzipatorischen Verständnis, wie es u. a. Wolfgang Lempert wegweisend vertrat, ist demnach die Entwicklung kritischer Gestaltungsfähigkeit i. S. von Mündigkeit. Kritische Gestaltungsfähigkeit geht dabei in unserem Verständnis über die kritische Handlungsfähigkeit hinaus und umfasst sowohl die Gestaltung der eigenen (Berufs-)Biografie im Sinne einer Subjekt- und Lebensweltorientierung als auch die Gestaltung von Unterricht, Schule, Gesellschaft und Wirtschaft. Sie impliziert dabei einen hinterfragenden Blick auf bestehende gesellschaftliche, ökonomische oder auch schulische Zusammenhänge, die beispielsweise durch Studierende wahrgenommen, reflektiert und – perspektivisch – gestaltet werden (Kaiser, 2019). Problematisch erscheinen dahingehend die Befunde der Untersuchungen von Naeve-Stoss (2013), in denen aus vielfältigen Gründen vor allem ökonomistische Perspektiven die leitenden Handlungsmotive für Studierende der Wirtschafts-

pädagogik bestimmen. Dies lässt vermuten, dass auch Studienanteile und Lehrveranstaltungen wirtschaftspädagogischer Studiengänge eher an einer ökonomistischen Bildungsperspektive i. S. e. Wissens-, Prüfungs- und Effizienzorientierung ausgerichtet sind. Im Falle einer Bestätigung dieses Zusammenhangs eröffnet sich die Frage, wie bereits im Studium vielfältige Erfahrungs- und Gestaltungsräume für Studierende eröffnet werden können, um deren kritische Gestaltungsfähigkeit zu fördern.

2 Sozioökonomische Bildung im Studiengang Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock – Struktur- und Modulanalyse

Um exemplarisch die Gestaltungs- und Erfahrungsräume im Kontext sozioökonomischer Bildung in einem Studiengang zu beschreiben, möchten wir zunächst den Rahmen des wirtschaftspädagogischen Studiengangs und den curricularen Aufbau vor dem Hintergrund der sozioökonomischen Bildungsidee skizzieren.¹ Daraus wird ersichtlich, mit welchen grundsätzlichen Herausforderungen die Implementation des Leitbildes sozioökonomischer Bildung konfrontiert ist.

2.1 Fachlich-inhaltlicher Aufbau des Studiengangs

Die fachlich-inhaltliche Ausrichtung eines Studiengangs hängt von unterschiedlichen Einflussfaktoren ab. Zum einen existieren hochschulübergreifende Anforderungen, wie normative Grundpositionen z. B. der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE, Standards der Lehrerbildung sowie formale und inhaltliche Vorgaben seitens der KMK. Zum anderen bestehen hochschulische Anforderungen und Rahmenbedingungen, wie ein universitäres Leitbild, eine fachliche Ausrichtung oder auch Personalausstattung und letztendlich auch

¹Dabei kann es sich nur um eine vereinfachende Auswahl handeln. Kontextfaktoren, wie das Wissenschaftszeitvertragsgesetz, Ressourcen, föderale Strukturen oder das Leitbild der Universität können hier nicht aufgegriffen werden, sind aber für die konkrete Ausgestaltung eines Studiengangs wichtige Faktoren.

persönliche Schwerpunktsetzungen und Vorlieben von Studiengangverantwortlichen. Ausgehend von diesen Rahmenbedingungen ergibt sich folgendes Bild (siehe Abb. 2) curricularer Anteile für den BA- und MA-Studiengang Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock.

Insgesamt setzt sich der Studiengang (in der Studienrichtung II, Ziel: Lehramt an berufsbildenden Schulen) aus vier Bereichen zusammen:

- bildungswissenschaftlicher Bereich und Wirtschaftspädagogik inkl. Fachdidaktik
- wirtschaftswissenschaftlicher Bereich
- Zweitfach inkl. Fachdidaktik
- (Wahl-)Pflichtbereich inkl. relevanter Bezugswissenschaften.

Bereits in der Verteilung der ECTS-Punkte und dem damit jeweils verbundenen Arbeits- und Lernaufwand wird deutlich, dass die Basis für eine zukünftige Lehrtätigkeit innerhalb des beruflichen Bildungssystems das fundierte fachwissenschaftliche Studium ist. Mehr als die Hälfte der obligatorischen Module,

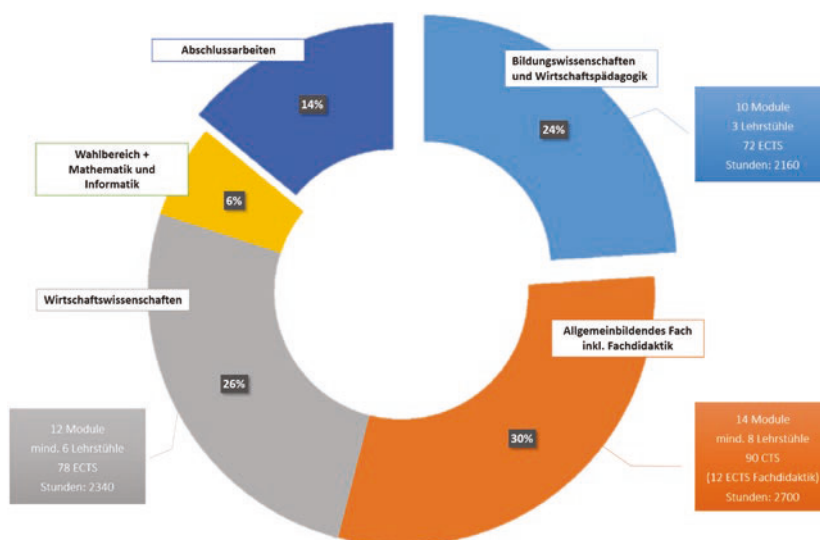


Abb. 2 Curriculare Struktur des Studiengangs Wirtschaftspädagogik. (Quelle: eigene Darstellung. © Diettrich, Hatsch und Peyer)

die Studierende der Wirtschaftspädagogik belegen, werden durch Lehrstühle der Wirtschaftswissenschaften und des gewählten Zweitfachs konzipiert, umgesetzt und geprüft. Insgesamt sind dadurch mehr als 16 Lehrstühle an der inhaltlichen Ausgestaltung des Studiengangs alleine im Pflichtbereich beteiligt. Diese Konstellation birgt auf der einen Seite große Potenziale in Bezug auf die Umsetzung von Multiperspektivität und Transdisziplinarität, auf der anderen Seite ergibt sich daraus ein strukturelles Problem der Fragmentierung. Diese impliziert eine systematische Zersplitterung von Strukturen und Inhalten innerhalb des Studiums, wodurch die Verknüpfung der verschiedenen Wissensbereiche bzw. Förderung vernetzter Wissensstrukturen erschwert wird (Kotthoff & Terhart, 2013, S. 77). Offensichtlich bedarf es eines enormen kommunikativen und kooperativen Aufwands, um einen ganzheitlichen Studiengang, welcher von einer gemeinsamen und sichtbaren Bildungsidee getragen wird, zu entwickeln. Die dafür notwendigen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen sind jedoch innerhalb der Universität nicht systematisch verankert und beschränken sich eher auf ein Modell der „lockeren Beziehung“ zwischen Lehrstuhlinhaberinnen und Lehrstuhlinhabern. Dementsprechend verbleiben die meisten Lehrveranstaltungen in der Autonomie unterschiedlicher Lehrstühle. Eine strukturelle, curriculare oder didaktische Kohärenz im Sinne einer Gestaltung ganzheitlicher, multiperspektivischer Lernmöglichkeiten vor dem Hintergrund des Leitbildes der sozioökonomischen Bildung ist daher auf dieser Ebene durchaus fragwürdig.

2.2 Curriculare Analyse ausgewählter Module

Eine weitere Perspektive auf die Herausforderungen bei der Implementation des Leitbildes sozioökonomischer Bildung zeigen die Ergebnisse einer Modulanalyse. Wenngleich der hier gewählte Verbleib auf Modulebene für eine Erfassung der Implementationstiefe des Leitbildes der sozioökonomischen Bildung nicht ausreicht, kann dennoch ein grundlegendes Bild über die Beschaffenheit des Studiengangs in Bezug auf die Charakteristika sozioökonomischer Bildung (siehe Abschn. 1) gezeichnet werden. In einem ersten Schritt werden zunächst die von Kutscha (2014, S. 74) und Weber (2014, S. 144) bestimmten Leitziele sozioökonomischer Bildung in ein Kompetenzstufenmodell eingeordnet (siehe Abb. 3), welches sich am Ulme-Kompetenzstufenmodell (Hofmeister, 2005) orientiert. Die Ziele der sozioökonomischen Bildung sind: Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit, Analyse-, Urteils- und Kritikfähigkeit, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit sowie Handlungs- und Mitgestaltungsfähigkeit. In Anlehnung an Marzano und Kendall (2007, S. 35) wird das dreistufige Ulme-

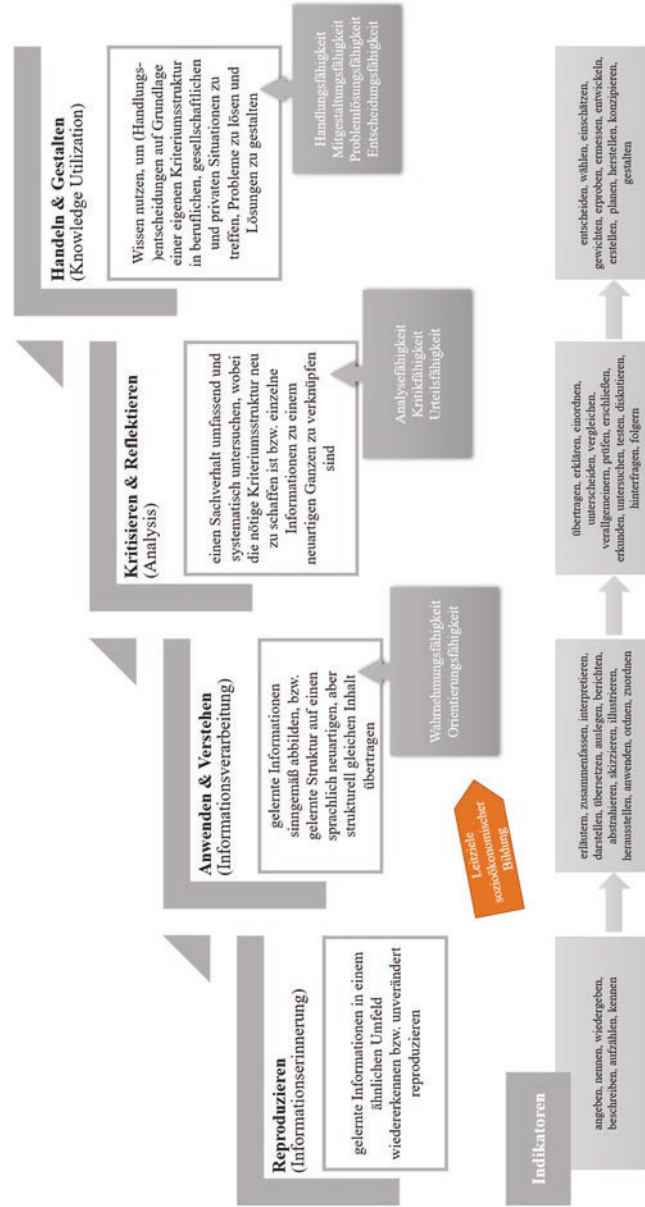


Abb. 3 Taxonomie kognitiver Verhaltensdispositionen. (Quelle: eigene Darstellung, © Diettrich, Hantsch und Peyer)

Tab. 1 Relative Häufigkeit der Lernzieltaxonomien in ausgewählten Modulen (n=33).
(Quelle: eigene Darstellung)

	Reproduzieren	Anwenden & Verstehen	Kritisieren & Reflektieren	Handeln & Gestalten
Bachelor	33%	25,83%	36,25%	5,00%
Wirtschaftswissenschaften	37,04%	39,81%	20,37%	2,78%
Wirtschaftspädagogik	18,75%	12,50%	58,33%	10,42%
Zweifach Sozialkunde	36,11%	18,06%	45,83%	0,00%
Fachdidaktik Zweifach	35,52%	10,91%	41,19%	12,38%
Master	35,52%	10,91%	41,19%	12,38%
Wirtschaftspädagogik	28,57%	2,86%	38,86%	29,71%
Zweifach Sozialkunde	34,72%	19,44%	45,83%	0,00%
Fachdidaktik Zweifach	33,33%	66,67%	0,00%	0,00%
Studiengang gesamt	34,22%	18,37%	38,72%	8,69%

Kompetenzstufenmodell mit „Knowledge Utilization“ um eine weitere Stufe ergänzt. Unter „Knowledge Utilization“ verstehen Marzano und Kendall (ebd.) die Fähigkeit, zukünftige Probleme zu lösen und begründete (Handlungs-)Entscheidungen zu treffen.

Diese beiden Elemente werden in der Untersuchung als „Handeln und Gestalten“ aufgenommen. Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit wird in die zweite Taxonomiestufe, Analyse-, Kritik- und Urteilsfähigkeit in die dritte Taxonomiestufe und Handlungs-, Mitgestaltungs-, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit in die vierte Stufe eingeordnet. Den vier Stufen werden zudem Such-Indikatoren zugeordnet, welche sich aus den jeweiligen Prozesskomponenten der Lernzielformulierungen ableiten.²

Auf der Grundlage einer Vorselektion werden Module aus dem Bachelor- und Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik betrachtet, welche einen Bezug zur sozioökonomischen Bildung erwarten lassen. Insgesamt obliegen 33 Module (20 Bachelor- und 13 Mastermodule) aus dem wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftspädagogischen Bereich sowie aus dem Zweifach Sozialkunde, welche obligatorisch oder fakultativ durch Studierende belegt werden, der Analyse. Die Analyse der Prozesskomponenten der formulierten Lernziele (aus Abb. 3) ergibt folgende relative Häufigkeiten der jeweiligen Taxonomiestufe in den ausgewählten Modulen (siehe Tab. 1):

²Für die Modulanalyse haben wir uns ausschließlich auf die kognitive Dimension von Kompetenz konzentriert, da bereits die Ausfüllhinweise der Universität Rostock zur Formulierung von Lern- und Qualifikationszielen vor allem diese fokussieren.

Über alle ausgewerteten Module lässt sich feststellen, dass sich die formulierten Lernziele vor allem auf den Stufen eins bis drei verorten lassen und Stufe vier eher eine untergeordnete Bedeutung erfährt. Zwar bedienen die Lernziele durchaus Zielvorstellungen der Orientierungs- und Analysefähigkeit, allerdings sind Lernzielformulierungen, welche Gestaltungs-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten adressieren, nur in jedem achten von 100 formulierten Lernzielen und insgesamt nur in 10 von 33 Modulen vorhanden. Somit werden die genannten Leitziele sozioökonomischer Bildung nur eingeschränkt in den Lernzielformulierungen der analysierten Module aufgegriffen.

Im folgenden Schritt werden die Inhaltskomponenten der Lern- und Qualifikationsziele und der formulierten Lerninhalte im Modulplan auf Bezüge zu den Charakteristika sozioökonomischer Bildung (siehe Abschn. 1) hin untersucht. Das im Abschn. 2.1 gezeichnete Bild einer weitgehend unverbundenen Koexistenz von Studienbereichen innerhalb der Ausgestaltung des Studiengangs wird auch in der Analyse der Inhaltskomponenten und formulierten Lerninhalte in den Modulen deutlich. Zweifellos hat der Studiengang Wirtschaftspädagogik aufgrund der unterschiedlichen Bezugswissenschaften großes Potenzial für eine multidisziplinäre und polyparadigmatisch ausgerichtete Bildung. Problematisch erscheinen jedoch die fehlenden Verbindungen und Bezüge zwischen den Modulen, wodurch diese eher zusammenhangslos nebeneinanderstehen bzw. müssen die Studierenden Verknüpfungsleistungen eigenständig wahrnehmen (wollen). Lediglich in einzelnen Modulen wird Wirtschaft innerhalb von Gesellschaft und Umwelt kontextualisiert, problematisiert und multiperspektivisch betrachtet, wie z. B. im Modul „*Introduction to Environmental and Resource Economics*“ aus dem Wahlpflichtbereich. Dort werden mögliche Zusammenhänge und Zielkonflikte zwischen wirtschaftlichen Entwicklungen/Entscheidungen und der Schädigung bzw. dem Schutz der Umwelt analysiert. Ein weiteres Beispiel ist das Wahlmodul „*Arbeitswissenschaften*“. Dort werden Leistungssteigerung (Ökonomik) und Verbesserung der Arbeitsbedingungen (Humanität) gegenübergestellt und diskutiert.

Bei der Analyse der Module des Zweifachs Sozialkunde wird umgekehrt deutlich, dass in keinem Modul ein inhaltlicher Bezug zur Wirtschaft hergestellt wird. Im Fokus stehen Inhalte zu politischen Systemen und rechtswissenschaftliche Fragestellungen. Eine Auseinandersetzung mit Zusammenhängen und Problemstellungen zwischen einer Gesellschaft und ihrer Wirtschaft lässt sich aus den Modulbeschreibungen jedoch nicht ableiten.

Die Analyse der wirtschaftspädagogischen Module zeigt, dass sich auch hier nur punktuell Charakteristika sozioökonomischer Bildung wiederfinden lassen.

Es ist eine deutliche Schwerpunktsetzung auf Selbstreflexionsanteile und Handlungsorientierung in allen Modulen erkennbar. Diese beziehen sich überwiegend auf die eigene Rolle als Lehrende in ihrer Meso- und Makroumwelt und den damit verbundenen bildungsrelevanten Fragestellungen, jedoch weniger auf eine reflexive-pädagogische Auseinandersetzung mit Wirtschaft und den entsprechenden Modulen des Ökonomiestudiums.

Der strukturelle Aufbau und die Analyse der Module legen nahe, dass die Aufgabe der ökonomischen Bildung vor allem dem wirtschaftswissenschaftlichen Anteil im Studium zugeordnet wird. Allerdings fehlt in den meisten Modulbeschreibungen eine explizite kritisch-reflexive Auseinandersetzung und Einbettung in gesellschaftliche und globale Zusammenhänge. Weiterhin ist es durchaus zweifelhaft, ob innerhalb der Module Bildungsziele oberhalb der ersten Taxonomiestufe des Reproduzierens tatsächlich erreicht werden können, wenn nach wie vor Vorlesungen fast zwei Drittel der umgesetzten Lehrformate darstellen. Ohne an dieser Stelle den Wert von Vorlesungen grundsätzlich infrage stellen zu wollen, scheinen, neben bildungsökonomischen Überlegungen, eher traditionelle Ansichten über Lehren und Lernen, Wissensorientierung und prüfungsökonomische Herausforderungen treibende Kräfte für das Format „Vorlesung“ zu sein. Die Modulanalyse verstärkt das Bild eines stark fragmentierten Studiengangs mit einer geringen Ausrichtung auf die Leitidee der sozioökonomischen Bildung. Diese Ergebnisse legen daher nahe, dass der Schwerpunkt des hochschulischen Lernens eher im ökonomistischen Bildungsverständnis liegt.³

3 Sozioökonomische Bildung im Studiengang Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock – Handlungsbereiche aus Lehrstuhlperspektive

Im folgenden Kapitel wird exemplarisch herausgestellt, inwieweit sich (vor dem Hintergrund unseres Leitbildes) Merkmale sozioökonomischer Bildung in unterschiedlichen Handlungsbereichen unseres Lehrstuhls wiederfinden lassen.

³Diese Aussage trifft lediglich für die Modulebene zu und ist daher nicht als Bewertung der eigentlichen Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen zu verstehen. Diese können durchaus Charakteristika sozioökonomischer Bildung aufweisen.

3.1 Charakteristika sozioökonomischer Bildung in unterschiedlichen Handlungsbereichen

Das Ziel des Lehrstuhls für Wirtschafts- und Gründungspädagogik ist es, Studierende während des Studiums dabei zu unterstützen, eine professionelle, reflektierte und kritische Grundhaltung i. S. e. sozioökonomischer Bildung zu entwickeln bzw. diese zu stärken. Die Leitidee sozioökonomischer Bildung findet sich explizit im gemeinsam entwickelten Leitbild des Lehrstuhls für Wirtschafts- und Gründungspädagogik wieder. Dieses Leitbild wurde in einem diskursiven Prozess mit allen wissenschaftlichen Mitarbeitenden entwickelt. Es stellt einen Fixpunkt für die Ausrichtung unserer Arbeit dar. Ziel ist es, Studierenden vielfältige Erfahrungs- und (Mit-)Gestaltungsräume eröffnen zu können. Mit diesen Erfahrungs- und Gestaltungsräumen folgen wir der Idee, dass Lernen nicht an formale hochschulische Lernorte wie Hörsäle gebunden ist. Erfahrungs- und Gestaltungsräume konstituieren sich aus sozialen Situationen, die sich materieller und virtueller Räume bedienen können, aber nicht auf diese angewiesen sind (Wittwer & Diettrich, 2015, S. 15). Zudem verstehen wir Lernen als biografischen Prozess. Das bewusste und unbewusste Gestalten unserer Lebensgeschichte durch die Aneignung von Wissen und Erfahrungen sowie die Entwicklung von habituellen Handlungen und Werthaltungen erfolgt demnach überall und ist nicht nur auf die von Lehrenden konzipierten Lehrveranstaltungen beschränkt. Dahingehend lassen sich in unserer Arbeit vier Handlungsbereiche (Gestaltung von Lehre, studentische Projekte, drittmittelgeförderte Projekte, informelle Veranstaltungen) identifizieren, in denen zeitlich begrenzte und themenbezogene Interaktionen mit Studierenden gefördert werden. Die dadurch entstehenden Erfahrungs- und Gestaltungsräume verfügen über das pädagogische Potenzial, Studierende bei der Entwicklung der eigenen gesellschaftlichen Mündigkeit i. S. der Leitidee sozioökonomischer Bildung zu unterstützen.

3.1.1 Gestaltung von Lehre

Eine zentrale Herausforderung besteht gegenwärtig darin, die Bezüge zum Leitbild in unseren Lehrveranstaltungen zu explizieren und inhaltlich-didaktisch zu verankern. Aus diesem Grund werden im Rahmen mehrtägiger Klausurtagungen die bisher durchgeführten Module hinsichtlich der inhaltlichen und methodischen Gestaltung vom Lehrstuhlteam kritisch reflektiert und angepasst. In diesem Zusammenhang ist z. B. die konzeptionelle Entwicklung des Pflichtmoduls „*Sozioökonomische Bildung und strukturelle Reflexion*“ entstanden, welches als fachwissenschaftliches Modul in die aktuelle Studiengangreform eingebracht wird. Innerhalb der Lehrveranstaltungen versuchen wir, unser Leit-

bild in didaktisch vielfältig arrangierten Lehr-Lern-Settings umzusetzen, in dem verschiedene Sozialformen und Methoden vorgestellt, gemeinsam umgesetzt und mit den Studierenden im Anschluss hinsichtlich der verfolgten Lern- und Bildungsziele reflektiert werden. Durch die Übersetzung unseres Leitbildes in die didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltungen lassen sich exemplarisch Charakteristika sozioökonomischer Bildung ableiten:

- *Kritisch-reflexiv*: Eine aktive, kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem Umweltsystem der beruflichen Bildung im Spannungsfeld zwischen Wirtschaft und Gesellschaft wird im Speziellen in den Modulen „*Bildungssysteme im Kontext von Wirtschaft und Gesellschaft*“ sowie „*Innovationen in der beruflichen Bildung*“ adressiert. Des Weiteren werden in den Begleitveranstaltungen zu den Praktika systemische Aufstellungen, Tagebücher, Essays und autoethnografische Forschungsansätze als Möglichkeiten zur individuellen und strukturellen Reflexion (Lash, 1996, S. 203) genutzt.
- *Gestaltungs- und handlungsorientiert*: Insgesamt findet sich in allen wirtschaftspädagogischen Modulen der Anspruch des Ausprobierens und selbst Gestaltens wieder. Durch kommunikations-, diskussions- und den Austausch fördernde Methoden wie beispielsweise Zukunftswerkstätten und die Arbeit mit Fallstudien sollen Räume zur (Mit-)Gestaltung geschaffen werden. Explizit steht hier die selbstverantwortliche Realisierung gestaltungsorientierter (Forschungs-)Projekte in dem Pflicht-Modul „*Innovationen in der beruflichen Bildung*“ sowie in den Wahlpflichtbereichen der Gründungslehre im Fokus der didaktischen Planung und Umsetzung. Dabei befassen sich die Studierenden mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung, können Modernisierungstrends kritisch hinterfragen und fundierte Handlungsalternativen, beispielsweise im Kontext der Digitalisierung der beruflichen Bildung, entwerfen.
- *Multidisziplinär und multiperspektivisch*: Das Lehrangebot wird durch Exkursionen zu und Kooperationen mit diversen Akteurinnen und Akteuren der beruflichen und politischen Bildung gezielt erweitert. Darüber hinaus werden im Rahmen der thematisch fokussierten Berufsbildungskolloquien (Thema im Sommersemester 2021 ist z. B. Nachhaltigkeit) Mitarbeitende und Studierende der Wirtschafts- und Berufspädagogik sowie alle Interessenten aus der beruflichen Bildung im Bundesland zum Austausch und zur Diskussion eingeladen.
- *Subjektorientiert*: Die Heterogenität der Zielgruppe wird durch individuelle Rückmeldungen zum Studium, zu den Lehrveranstaltungen und Unterstützung bei individuellen Herausforderungen aufgegriffen. Blitzlichtrunden in Lehr-

veranstaltungen geben Lehrenden die Möglichkeit, an der Lebenswirklichkeit der Studierenden anzuknüpfen.

3.1.2 Gestaltungsorientierung in Drittmittel-Projekten

Auch Drittmittel-Projekte halten verschiedene Erfahrungs- und Gestaltungsräume für Studierende bereit, da hier z. T. aktuelle Ideen zur innovativen Entwicklung der beruflichen Bildung umgesetzt werden. Durch die Beteiligung von studentischen Hilfskräften in unseren inhaltlichen Diskussionen, an den Veröffentlichungen und Kooperationstreffen, z. B. in internationalen Erasmus+ Projekten, versuchen wir, die Perspektiven der Studierenden auf unser Berufsbildungssystem zu erweitern sowie ihnen Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb des Systems und in der eigenen Arbeit zu eröffnen. Neben der Integration von studentischen Hilfskräften erfolgt eine enge Verzahnung der in den Projekten gewonnenen Erkenntnisse mit den Inhalten der Lehrveranstaltungen. Dadurch werden aktuelle Herausforderungen und Gestaltungsperspektiven mit den Studierenden diskutiert und in Bezug auf ihre künftigen Handlungs- und Gestaltungsfelder reflektiert, in der Hoffnung, dass wirtschaftspädagogische Lehrerinnen und Lehrer kritisch Gestaltende (Kaiser, 2019, S. 35) und Innovatoren (Diettrich, 2009, S. 10) des beruflichen Bildungssystems werden.

3.1.3 Studierendenprojekte zur Studiengangentwicklung

Innerhalb der Universität werden Initiativen von Studierenden und Mitarbeitenden der Universität Rostock mit dem Ziel gefördert, komplementär zu den regulären Aktivitäten in Studium und Lehre Qualitätsentwicklung und Innovationen voranzutreiben. In den letzten Jahren wurden diverse studentische Projekte unterstützt. Die Bezüge zur kritischen Gestaltungskompetenz lassen sich in der Gestaltungsorientierung, der Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen und der Arbeit in kooperativen Settings finden (Traum et al., 2021). Ein Beispiel hierfür ist das Projekt „Podcast Berufliche Bildung“. Im Projekt sollen Podcasts als Instrument diskursiver Auseinandersetzung mit Themen der beruflichen Bildung genutzt werden. Ein weiteres Beispiel ist das „Tutorienprogramm für Wirtschaftspädagogen“, welches zusammen mit dem Vorgängerprojekt seit 2011 bei der Orientierung und Bewältigung des Studiums begleitet und unterstützt. Die Tutorinnen und Tutoren erhalten die Möglichkeit, die Rolle von Beraterinnen und Beratern auszufüllen, Beratungssettings an konkreten lebenspraktischen Problemen anzuknüpfen und die Sinnhaftigkeit von Subjektorientierung vor dem Hintergrund der späteren Tätigkeit als Lehrerinnen und Lehrer zu reflektieren.

3.1.4 Informelle Veranstaltungen

Zu den zentralen informellen Veranstaltungen im Studiengang zählen z. B. der Wipäd-Quizabend, das gemeinsame Sommerfest oder der Alumni-Abend. Letzterer stellt ein besonderes Format der Vernetzung dar, welches durch den jahrgangsübergreifenden Austausch nicht nur das Zugehörigkeitsgefühl adressiert, sondern letztlich auch ein hochschuldidaktisches Potenzial im Sinne einer Orientierungsfunktion im Kontext des Übergangs Studium und Beruf für Studierende durch Alumni bietet (Sloane & Fuge, 2012, S. 104). Durch die gemeinsamen Veranstaltungen versuchen wir, die Kommunikation, Vernetzung und Beziehungen zwischen den Studierenden, aber auch zum Lehrstuhlteam, zu fördern. Die Förderung von Beziehungen, Kommunikation und Interaktion mit den Studierenden lässt uns sensibler für die besonderen Belastungssituationen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik werden. Diese spiegeln sich nicht nur im Lern- und Arbeitspensum, sondern auch in den heterogenen Lebens- und Bildungsbiografien der Studierenden wider, welche wir in der Studiengangsentwicklung und in der Ausgestaltung der unterschiedlichen Handlungsfelder berücksichtigen müssen (Subjektorientierung und Lebensweltbezug).

3.2 Zwischenfazit bzgl. der Implementation sozioökonomischer Bildung aus Lehrstuhlperspektive

Durch die dargestellten Handlungsbereiche, die wir im Rahmen unserer Tätigkeit als wissenschaftliches Personal am Lehrstuhl mitgestalten, versuchen wir, hochschulisches Lernen so zu arrangieren, dass Potenziale verschiedener Erfahrungs- und Gestaltungsräume für eine sozioökonomische Bildung entstehen. Entwicklungspotenziale sehen wir vor allem darin, das Leitbild noch stärker als Reflexions- und Evaluationsgrundlage für die einzelnen Handlungsbereiche zu nutzen. In unserem Modulkatalog ist es uns noch nicht konsequent gelungen, die Lernziele und Inhalte auf unser Leitbild und die Ziele sozioökonomischer Bildung auszurichten. Auch in der didaktischen Ausgestaltung unserer Lehrveranstaltungen sind Bezüge zu unserem Leitbild noch deutlicher herauszustellen und mit den Studierenden zu diskutieren. Ziel muss es sein, unserem Leitbild auch zunehmend explizit in unserem Verständnis von Lehre und Forschung, Kommunikation und Interaktion, aber auch in der formalen, curricularen und organisatorischen Gestaltung des Studiengangs Ausdruck zu verleihen. Kritisch ist zudem die Fragmentierung innerhalb des Studiengangs anzusehen.

Für die wissenschaftliche Lehrkräftebildung im Studiengang Wirtschaftspädagogik bedeuten diese Interessens- und Zielkonflikte zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren innerhalb der universitären Lehre einen „Spagat“ „zwischen der vorherrschenden wirtschaftswissenschaftlichen Standardlehre und bildungstheoretischen Gedanken“ (Fischer & Hantke, 2020, S. 306). Wir sehen uns in der Verantwortung, Gegenarrative zur ökonomistischen Bildung zu entwickeln und somit einen Gegenentwurf zu einem wissens- und prüfungsorientierten sowie effizienzgetriebenen Studium anzubieten. Der Ausbau von Kooperationen auf Instituts-, Fakultäts- und Hochschulebene ist daher zwingend notwendig, um die sozioökonomische Perspektive sinnstiftend im hochschulinternen Diskurs einzubringen. Dafür können wir auf bereits bestehende Kooperationen mit der Arbeitsstelle politische Bildung, themenrelevanten Arbeitsgruppen des Zentrums für Lehrerbildung und der wissenschaftlichen Weiterbildung aufbauen, sehen für uns aber auch einen großen Handlungsbedarf in der Erschließung von weiteren Kooperationsstrukturen z. B. zu den Wirtschaftswissenschaften.

4 Wirkungen der Corona-Krise auf unsere Handlungsbereiche

Um einen Eindruck davon zu gewinnen, wie wir unser Wirken in den dargestellten Handlungsbereichen in der Zeit der Corona-Krise wahrgenommen haben und immer noch wahrnehmen, wurden teilstrukturierte Interviews mit Lehrenden des Lehrstuhls für Wirtschafts- und Gründungspädagogik geführt und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Die zentralen Ergebnisse werden im Folgenden ausschnittsweise dargestellt. Ziel ist es, die pandemiebedingten Veränderungen für die Ausgestaltung der Erfahrungs- und Gestaltungsräume innerhalb unserer dargestellten Handlungsbereiche zu rekonstruieren und vor dem Hintergrund des dargestellten Spannungsfeldes zwischen sozioökonomischen und ökonomistischen Leitgedanken zu reflektieren.

4.1 Tendenz zur ökonomistischen Bildung

„Das Sommersemester 2020 findet an der Universität Rostock statt.“ So lautete die Nachricht am 31.03.2020, nachdem der reguläre Lehrbetrieb seit dem 16. März 2020 im Zuge der politischen Maßnahmen zur Eindämmung von Covid-19 eingestellt wurde. In dieser Phase zeigt sich ein vor allem reaktives Verhalten der Lehrverantwortlichen und der Universität, indem aus einer Notfalllage

heraus das Präsenzlernen durch (digitales) Distanzlernen ersetzt wurde. Die vorbereiteten Lehrveranstaltungen mussten in kürzester Zeit und mit unklaren Rahmenbedingungen didaktisch neu konzipiert und vor dem Hintergrund der anstehenden Prüfungen möglichst effizient durchgeführt werden. Für Lehrende und Studierende stellten die digitalen Lehrveranstaltungen ein völlig neues Lehr-Lern-Setting dar, das es kennenzulernen galt.

In den Lehrveranstaltungen im digitalen Raum fielen wichtige Eindrücke und Informationen für Lehrende, die intuitiv verarbeitet und ein grundlegendes Gefühl für die soziale Situation geben, weg. Folglich waren die Lehrveranstaltungen auch bei einem vermeintlich gelungenen Verlauf überschattet von einem vagen Gefühl der Unzufriedenheit. Ähnlich dem Gefühl von Künstlerinnen und Künstlern, die vor und für einen leeren Saal spielen, gestaltete sich auch die performative Darbietung der Lehrenden teilweise als kräftezehrend und frustrierend.

Neu war ebenfalls, dass die Studierenden für die digitale Lehre und den digitalen Austausch ihren privaten Lebensbereich öffnen und teilen mussten. Ob am Küchentisch oder im WG-Zimmer, die Studierenden mussten nicht mehr die dafür vorgesehene Lernumgebung der Universität inklusive tradierter Normen und Rollen besuchen, sondern die Seminare auf digitalem Wege in ihre private Lebensumgebung integrieren. Während Vorträgen oder Diskussionsbeiträgen wurde bei laufender Kamera die Wohnung saubergemacht, gegessen oder ein Buch gelesen. Die Studierenden waren sich scheinbar gelegentlich der etablierten Normen der Präsenzlehre nicht mehr bewusst, sodass sie im Prozess der Veranstaltungen auch neu besprochen und ausgehandelt werden mussten. Insgesamt zeigte sich eine zunehmend konsumorientierte Haltung der Lernenden, welche sich in allen Interviews in der verwendeten Redewendung des „sich berieseln lassen“ spiegelt.

Zudem nahmen die Dozierenden ein größeres Mitteilungsbedürfnis der Studierenden zu persönlichen Themen wie finanzielle Absicherung, familiäre und psychische Belastungen u. ä. wahr. Häufig fehlte jedoch der Raum für einen gemeinschaftlichen, überfachlichen und informellen Austausch, da dieser in Konkurrenz mit den ohnehin schon eher zeitaufwendigeren digital abzuhaltenden Lehr-Formaten und dem notwendigen Erreichen der Modulhalte sowie -ziele in verkürzten Semesterzeiten stand.

Für Mitarbeitende des Lehrstuhls und für die Studierenden sind identitätsstiftende und kollegiale Angebote, wie Tutorenprogramme, gemeinsame informelle Veranstaltungen, studentische Projekte, Forschungs- und Gestaltungsprojekte, Beratungen und Exkursionen entweder ausgefallen oder notgedrungen vernachlässigt bzw. auf das Notwendigste reduziert worden. Das ganzheitliche Verständnis eines Studiums, das weit über die bloßen Lehrveranstaltungen hinausgeht und vielfältige Erfahrungs- und Gestaltungsräume für Studierende

eröffnet, konnte demnach in den meisten Fällen digital nicht abgebildet werden. In den Interviews wurde insgesamt deutlich, dass die Corona-Krise zunächst die ökonomistische Einstellung zum Lehren und Lernen verstärkte, indem man sich vor allem auf einen prüfungsrelevanten Wissenserwerb statt auf ein gestaltungs- und handlungsorientiertes Lernen in vielfältigen Erfahrungs- und Gestaltungsräumen fokussierte.

4.2 Von Hörigkeit zu mehr Mündigkeit – auch im „digitalen“ Studium

Trotz der teilweise nicht zufriedenstellenden Durchführung der digitalen Lehre sowie durch die pandemiebedingte intensive Belastung innerhalb unserer Handlungsbereiche verbanden wir die neuen Herausforderungen jedoch auch mit der positiven Erfahrung, „Neues“ ausprobieren zu können. Beispielsweise nutzen wir zunehmend asynchrone Möglichkeiten der kollaborativen und kooperativen Zusammenarbeit in den unterschiedlichen Handlungsbereichen. Die asynchronen Möglichkeiten der Zusammenarbeit werden in der Projektarbeit und den Lehrveranstaltungen durch synchrone Sitzungen flankiert, wobei wir uns in diesen mehr Zeit für den überfachlichen und informellen Austausch lassen können. Durch die Reorganisation können wir z. B. in Lehrveranstaltungen individuelle und belastende Themen zusammen mit den Studierenden reflektieren. Zudem bieten wir mittlerweile mehr individuelle Beratungsgespräche an, in denen sowohl Inhalte der Module als auch individuelle Herausforderungen im Studium besprochen werden können. Des Weiteren erprobten wir eine digitale informelle Veranstaltung in Form des digitalen Alumni-Abends. Daran anknüpfend wird gerade ein studentisches Projekt zur Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls und Eröffnung von Erfahrungs- und Gestaltungsräumen von und für Studierende in Zeiten digitalen Studierens initiiert, um die Subjektorientierung und den Lebensweltbezug durch Kommunikation, Vernetzung und Interaktion aufrechterhalten zu können.

Insbesondere nach dem Jahreswechsel 2020/2021 und dem erneuten Lockdown fand in der Ausgestaltung unserer Handlungsbereiche zusehends ein Perspektivwechsel statt. In unserer Arbeit gehen wir mittlerweile über eine rein instrumentelle Mediennutzung hinaus und verstehen Digitalität zunehmend als Kultur und alltägliche Praxis, in der digitale und analoge Lebenswelten nicht mehr voneinander zu trennen sind (Allert et al., 2017, S. 22; Jörrisen, 2017, S. 8). Im Mittelpunkt unserer teaminternen Diskussionen steht daher weniger die zunächst dominierende Frage nach der direkten Techniknutzung als viel-

mehr die Auseinandersetzung mit unseren Handlungsbereichen im Kontext einer Kultur der Digitalität. Diese betreffen z. B. die Identifizierung von neuen inhaltlichen Anknüpfungspunkten, die Reorganisation der Lehr-Lern-Settings und der Arbeit in Projekten sowie die Gestaltung digitaler Gestaltungs- und Erfahrungsräume. In diesem Kontext kann die Corona-Krise als Chance begriffen werden, die beschriebenen Handlungsbereiche vor dem Hintergrund eines post-digitalen Zugangs (Jörrisen, 2017, S. 8) zu reflektieren und zu verändern. Es wird notwendig sein, weitere, auch digitale, Erfahrungs- und Gestaltungsräume für Studierende unter Einbezug unseres Leitbildes zu ermöglichen.

Letztlich ergeben sich aus dem sich ändernden Verhältnis zwischen Individuum, Technik und Gesellschaft für die inhaltliche Ausgestaltung unserer Handlungsbereiche neue Fragestellungen und diskursive Anknüpfungspunkte (z. B. Datenschutz, Fake-News, Algorithmenethik). Gerade deshalb sind unsere Handlungsbereiche weiterhin auf die Stärkung der kritischen Gestaltungsfähigkeit der Lernenden auszurichten und das Bildungsverständnis im Sinne einer gesellschaftlichen Mündigkeit in den Mittelpunkt des Studiums zu setzen. Obwohl die Implementation sozioökonomischer Bildungsziele mit enormen Herausforderungen verbunden ist – bereits vor der Corona-Krise und durch diese noch verstärkt – sehen wir dennoch optimistisch in die Zukunft und versuchen, die gewonnenen (wenn auch nicht ganz freiwillig gemachten und nicht immer positiven) Erfahrungen zur Stärkung des sozioökonomischen Leitgedankens zu nutzen. Allerdings besteht durchaus die Gefahr, dass die unter hohem Zeitdruck entwickelten Formen digitalen hochschulischen Lernens, die damit verbundene Orientierung an (vermeintlichen) Wissens-, Prüfungs- und Kompetenzstandards sowie die eingeschränkten Kommunikations- und Interaktionsräume mit Studierenden und die teilweise fehlenden Gestaltungs- und Handlungsräume dazu führen können, dass Lehrende und Studierende eine zunehmend ökonomistische Einstellung zum Lehren und Lernen entwickeln. Auch und gerade unter Pandemiebedingungen erscheint „Hörigkeit“ als einfach umsetzbar und funktional – dies darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Entwicklung von gesellschaftlicher Mündigkeit, Autonomie und Emanzipation wesentliches und gut begründetes Ziel hochschulischen Lernens bzw. von Hochschul- und auch Berufsbildung ist.

Literatur

- Adorno, T. W. (1959). Theorie der Halbbildung. In A. Busch (Hrsg.), *Theorie der Halbbildung*. Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin (S. 169–191). Ferdinand Enke.

- Allert, H., Asmussen, M., & Richter, C. (2017). Digitalität und Selbst: Einleitung. In H. Allert, M. Asmussen, & C. Richter (Hrsg.), *Pädagogik. Digitalität und Selbst: Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse* (S. 9–23). Transcript Verlag.
- Bernhard, A. (2007). Bildung als Ware – Die Biopiraterie in der Bildung und ihr gesellschaftlicher Preis. *UTOPIE kreativ*, 197, 202–211.
- Casper, M. (2021). Gedeih-Räume sozioökonomischer Hochschullehre. Zur Innenarchitektur einer lebendigen Wirtschaftsdidaktik. In J. Urban, L.-M. Schröder, H. Hantke, & L. Bäuerle (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Wirtschaft neu lehren. Erfahrungen aus der pluralen, sozioökonomischen Hochschulbildung* (S. 267–287). Springer VS.
- Diettrich, A. (2009). Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. *bwpat@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. http://www.bwpat.de/profil2/diettrich_profil2.shtml. Zugegriffen: 07. Mai 2021.
- Engartner, T. (2018). Eckpfeiler sozioökonomischer Bildung – oder: Zur Bedeutsamkeit der Kontextualisierung ökonomischer Frage- und Problemstellungen. In T. Engartner, C. Fridrich, & S. Graupe (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven* (S. 27–52). Springer VS.
- Fischer, A. & Hantke, H. (2020). Vom schwierigen Vergnügen, sich in der wissenschaftlichen Lehrerbildung zwischen verschiedenen Welten des Denkens und Handelns zu bewegen. Einblicke in ästhetisch-performative Lehr-Forschungs-Werkstätten. In C. Fridrich, R. Hedtke, & W. O. Ötsch (Hrsg.), *Grenzen überschreiten, Pluralismus wagen – Perspektiven sozioökonomischer Hochschullehre* (S. 291–314). Springer VS.
- Fischer, A., Hahn, G., & Hantke, H. (2017). Gesucht: Resonanzräume für Wahrnehmung und Erkennen in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung sowie in der sozio-ökonomischen Bildung. Vom „Wahrnehmen-Müssen“ zum „Mehr-Wahrnehmen-Können“. In A. Fischer, G. Hahn, & H. Hantke (Hrsg.), *Berufsbildungswissenschaftliche Schriften der Leuphana Universität* (S. 5–32). Leuphana Universität Lüneburg.
- Haarmann, M. P. (2014). Sozioökonomische Bildung – ökonomische Bildung unter der Zielperspektive der gesellschaftlichen Mündigkeit. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 206–222). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hedtke, R. (2014). Was ist sozio-ökonomische Bildung? In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 81–127). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hofmeister, W. (2005). Erläuterung der Klassifikationsmatrix zum ULME-Kompetenzstufenmodell. *bwpat@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. https://www.bwpat.de/ausgabe8/hofmeister_bwpat8.pdf. Zugegriffen: 07. Mai 2021.
- Jörrissen, B. (2017). Subjektivierung und „ästhetische Freiheit“ in der post-digitalen Kultur. In G. Taube, M. Fuchs, & T. Braun (Hrsg.), *Handbuch „Das starke Subjekt“*. *Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis* (S. 187–200). Kopaed.
- Kaiser, F. (2019). Studierende zur kritischen Gestaltung der beruflichen Bildung ermutigen: Zur zentralen Aufgabe berufspädagogischer Lehramtsstudiengänge in einer demokratischen Gesellschaft. In C. Kalisch & F. Kaiser (Hrsg.), *Bildung beruflicher Lehrkräfte. Wege in die pädagogische Königsklasse* (S. 35–47). Wbv.
- Kotthoff, H.-G., & Terhart, E. (2013). „New“ solutions to „old“ problems? Recent reforms in teacher education in Germany. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 73–92.

- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz/Juventa.
- Kutscha, G. (2014). Ökonomie an Gymnasien unter dem Anspruch des Bildungsprinzips – Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozio-ökonomische Bildung. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 63–80). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kutscha, G. (2019). Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-ökonomischer Reflexion. Eine Polemik in konstruktiver Absicht und Wolfgang Lempert zum Gedenken. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 35, 1–19. http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf. Zugegriffen: 07. Mai 2021.
- Lash, S. (1996). Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In U. Beck, A. Giddens, & S. Lash (Hrsg.), *Reflexive Modernisierung: Eine Kontroverse* (S. 195–287). Suhrkamp.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Sage.
- Naeve-Stoss, N. (2013). *Studienreform aus studentischer Perspektive. Einzelfallstudien zur Rekonstruktion studentischer Wahrnehmungen, Beurteilungen und Studienstrategien im Rahmen des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen*. Eusl-Verlag.
- Sektion BWP. (2014). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge*. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf. Zugegriffen: 07. Mai 2021.
- Sloane, P. E., & Fuge, J. (2012). Mentoring an Universitäten. Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7, 96–109.
- Traum, A., Ziegler, U., & Kaiser, F. (2021). Theoretische Grundlegung der kritischen Gestaltungskompetenz im „Rostocker Studienerfolgsmodell für das berufsbildende Lehramt“. https://doi.org/10.18453/ROSDOK_ID00002911.
- Weber, B. (2014). Grundzüge einer Didaktik sozio-ökonomischer Allgemeinbildung. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 128–154). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wittwer, W., & Diettrich, A. (2015). Zur Komplexität des Raumbegriffs. In W. Wittwer, A. Diettrich, & M. Walber (Hrsg.), *Lernräume: Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung* (S. 11–30). Springer VS.

Prof. Dr. Andreas Diettrich ist Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschafts- und Gründungspädagogik an der Universität Rostock. Forschungsschwerpunkte sind Professionalisierung von Berufsbildungspersonal, Internationalisierung und Innovationen im Berufsbildungssystem sowie berufliche Weiterbildung im Kontext neuer Arbeit.

Robert Hantsch ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik an der Universität Rostock. Seine Forschungsschwerpunkte sind implizite Pädagogik beruflicher Bildung, Professionalisierung von Berufsbildungspersonal, Betriebspädagogik, Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung.

Vivien Peyer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik an der Universität Rostock. Ihre Forschungsschwerpunkte sind phasenübergreifende Strukturentwicklung der beruflichen Lehrerbildung, Professionalisierung schulischen und außerschulischen Bildungspersonals, vorzeitige Vertragslösungen und Konflikte in der dualen Berufsausbildung sowie Konfliktverhalten betrieblichen Ausbildungspersonals.

Anhang F

Hantsch, R. (2024). Transformative Wirtschaftspädagogik: Sozioökonomische Bildung in der universitären Hochschullehre. Entwicklung und Reflexion des Moduls „Sozioökonomische Bildung und strukturelle Reflexion“. In G. Tafner, N. Ackermann, U. Hagedorn & C. Wagner (Hrsg.), BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung. Humane Ökonomie – selbstverständlicher Auftrag sozioökonomischer Bildung und Wissenschaft oder sozialromantische Utopie? (S. 87–106). Bundesinstitut für Berufsbildung.

Robert Hantsch

► **Transformative Wirtschaftspädagogik: Sozioökonomische Bildung in der universitären Hochschullehre** Entwicklung und Reflexion des Moduls „Sozioökonomische Bildung und strukturelle Reflexion“

Im Wintersemester 2021/2022 wurde an der Universität Rostock das wirtschaftswissenschaftliche Modul „Sozioökonomische Bildung und strukturelle Reflexion“ im Bachelorstudiengang Wirtschaftspädagogik pilotiert. Das entstandene Modul ist ein Prototyp, dessen Entwicklung den methodologischen Prinzipien des *Educational Design Based Research* (DBR) folgt. Neben der Konzeption des Moduls wird im Beitrag eine inhaltsanalytische Untersuchung von studentischen Kurzessays vorgestellt. Die Ergebnisse zeigen eine grundsätzliche Akzeptanz zu den vor allem von der Neoklassik proklamierten ökonomischen Grundannahmen. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse und einer teaminternen Reflexionsschleife werden Gestaltungsprinzipien transformativer Bildungsräume dargelegt. In diesen wird kritisch-reflexives Denken gefördert, eine achtsam-zugewandte Haltung gegenüber Mensch und Natur angeregt und zu subversiv-aktivistischem (ökonomischem) Handeln inspiriert.

1 **Forschungsbasierte Gestaltung von Hochschullehre**

Inspiriert durch die Veranstaltung „Wirtschaftswissenschaften als Gegenstand Ökonomischer Bildung“ (WiGÖB) (vgl. CASPER 2019b), die Erkenntnisse aus den BIBB-Modellversuchen „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung“ (vgl. MELZIG/KUHLMEIER/KRETSCHMER 2021) und die Erfahrungen aus der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit (vgl. HANTSCH/KIEPENHEUER-DRECHSLER 2018) wurde im Wintersemester 2021/2022 das wirtschaftswissenschaftliche Modul „Sozioökonomische Bildung und strukturelle Reflexion“ im Bachelorstudium Wirtschaftspädagogik an der Universität Rostock pilotiert. In diesem Aufsatz werden die Grundlagen, Entwicklungen und Perspektiven dieser Veranstaltung beleuchtet, um Möglichkeiten der Verankerung der sozioökonomischen Bildung in der Hochschullehre in Form von transformativen Bildungsräumen aufzuzeigen.

Die Modulentwicklung folgt methodologischen Prinzipien des *Educational Design-Based Research* (DBR) und wird in einem iterativen Gestaltungs- und Untersuchungsdesign evaluiert und weiterentwickelt (vgl. ANDERSON/SHATTUCK 2012, S. 16; EULER 2014, S. 17f.). Das Forschungs- und Entwicklungsdesign orientiert sich dabei grundlegend am „generischen Modell“ von McKenney/Reeves (2019, S. 73), das drei wechselseitig aufein-

ander bezogene Kernprozesse unterscheidet: Analyse/Exploration, Entwurf/Konstruktion (Entwicklung) und Evaluation/Reflexion. Im vorliegenden Beitrag wird ein erster Mikrozyklus aus der Prototypentwicklung vorgestellt. Dazu werden in Kapitel 2 zunächst die theoretischen und konzeptionellen Bezüge ausgeführt (Analyse und Exploration), die vorläufigen Gestaltungsprinzipien erläutert sowie exemplarische Einblicke in die Konzeption des Moduls gegeben (Entwurf/Konstruktion). Anschließend wird in Kapitel 3 eine Inhaltsanalyse studentischer Essays betrachtet, mit der die ökonomischen Grundannahmen der Studierenden herausgearbeitet werden. In Kapitel 4 wird das Ergebnis der ersten team-internen Reflexionsschleife in Form einer Reflexionsvignette veranschaulicht (Reflexion). Im Ausblick in Kapitel 5 werden die nächsten Schritte im Evaluationskonzept der DBR-Studie sowie die erkenntnisleitenden Fragestellungen für den weiteren Forschungs- und Entwicklungsprozess vorgestellt.

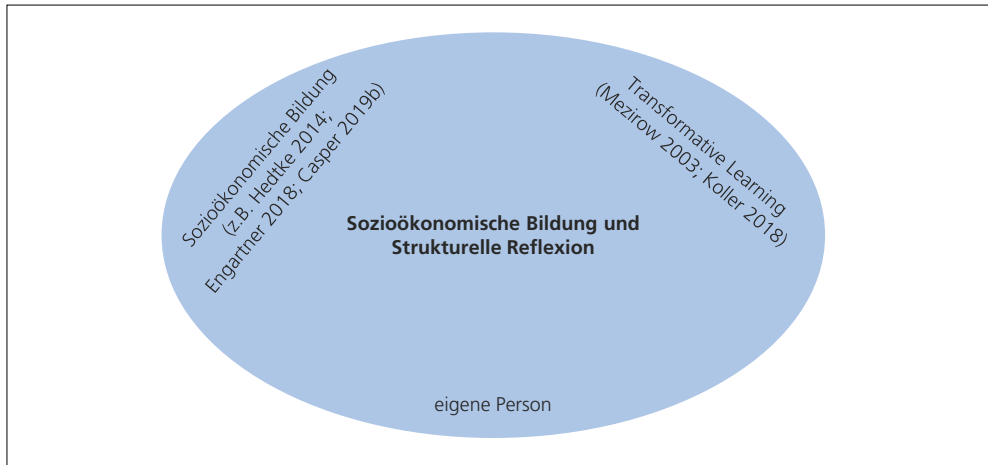
2 (Vorläufige) Gestaltungsprinzipien, konzeptionelle Bezüge und Erstentwurf

Damit Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen über die Rolle des ‚*agent of cultural reproduction*‘ hinaus die Rolle des ‚*agents of cultural mobilization*‘ einnehmen können, bedarf es einer kritischen Auseinandersetzung mit deren eigenen kognitiven Schemata (vgl. GÖTZL/JAHN 2017, S. 97) und der Teilhabe an der herrschenden Gesellschaft, einschließlich der eigenen Rolle in der dominanten Kultur (vgl. GIROUX 1983, S. 68). In Anlehnung an das Lehrveranstaltungskonzept und Forschungsprogramm „Wirtschaftswissenschaften als Gegenstand Ökonomischer Bildung (WiGÖB)“ der Universität Hamburg (vgl. CASPER/TRAMM/THOLE 2020) soll das Modul „Sozioökonomische Bildung und strukturelle Reflexion“ den Studierenden die Möglichkeit geben, ihre bisherige ökonomische Bildung in den verschiedenen durchlaufenen Bildungsgängen (Abitur, Berufsausbildung, Hochschulbildung) zu reflektieren, problematische Bezugsrahmen zu identifizieren und schließlich zu transformieren. Da es sich hier um ein wirtschaftswissenschaftliches Modul handelt, das aber im Gestaltungsbereich der Wirtschaftspädagogik angesiedelt ist, soll es der Fragmentierung des Studiengangs durch eine mangelnde inhaltliche und pädagogische Vernetzung zwischen Fachwissenschaft – Fachdidaktik – Bildungswissenschaft entgegenwirken (vgl. HANTSCH/PEYER/DIETRICH 2022).

In der Konzeptionsphase wurden vor allem verschiedene Beiträge zur „Sozioökonomischen Bildung“ (HEDTKE 2014; ENGARTNER 2018; CASPER 2019b) und zu „*transformative learning*“ (KOLLER 2018; MEZROW 2003) herangezogen. Eine weitere Inspirationsquelle war der Austausch mit Mitgliedern der **Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft**. Nicht zuletzt sind Inhalte, Perspektiven und Ideen von einem Team aus Hochschullehrenden in die Konzeption des Moduls eingeflossen. Hochschullehrende haben mit ihren eigenen Präkonzepten, Erfahrungen und Annahmen einen entscheidenden Einfluss auf die Gestaltung von hochschulischen Lernsettings. Darum sind auch Erfahrungen aus der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit, Nachhaltigkeitsprotesten und

-projekten sowie der wirtschaftspädagogischen Sozialisation der Hochschullehrenden in die Modulkonzeption eingeflossen (siehe Abb. 1).

Abbildung 1: Einflüsse in der Modulentwicklung



Quelle: eigene Darstellung

Die theoretischen Bezugsquellen und Prä-Konzepte der Hochschullehrenden werden hier nicht im Detail dargelegt. Sie sind als Ausgangspunkte der Modulentwicklung zu verstehen und werden in der DBR-Studie zur Formulierung folgender vorläufiger Designprinzipien verwendet:

- ▶ **idealistisch:** Sowohl der deutsche Bildungsbegriff als auch die transformative *learning theory* haben ihre Wurzeln im Humanismus. Dieser geht davon aus, dass Menschen an sich gute, kreative Wesen sind. Menschen werden als Subjekte verstanden und haben die Fähigkeit, den kulturellen und sozialen Wandel mitzugestalten.
- ▶ **subjektorientiert:** Insofern Wissen und Praxis als situiert zu begreifen sind, sind sie immer an konkrete Erfahrungen menschlicher Subjekte gebunden. Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit ist daher stets die Lebenswelt der Subjekte, ihre Eingebundenheit in Systeme und Strukturen und ihre individuellen kognitiven Schemata.
- ▶ **kritisch-reflexiv:** Im Mittelpunkt steht die forschende, reflexive, kritische Auseinandersetzung mit sich selbst, mit Strukturen und Institutionen sowie mit Inhalten ökonomischer Bildung, um die Reflexions-, Kritik- und Urteilsfähigkeit (vgl. ENGARTNER u. a. 2018) der Studierenden zu fördern. Dazu werden Aufstellungen, Tagebücher, Essays und autoethnografische Forschungsansätze zur individuellen und strukturellen Reflexion eingesetzt (vgl. LASH 2014, S. 203).
- ▶ **multiperspektivisch bzw. multidisziplinär:** Das Modul folgt dem „sozialwissenschaftlichen Prinzip“ (vgl. HEDTKE 2018). Dies bedeutet, dass Wirtschaft und wirtschaftliches Handeln von Menschen in pluralen Kontexten gestaltet und daher ökonomische

Problemstellungen multiperspektivisch und multidisziplinär betrachtet werden müssen. Dazu werden Lehrende und wissenschaftliche Veröffentlichungen aus unterschiedlichen Disziplinen (Volkswirtschaft, Politikwissenschaft, Transformationsforschung, Sozialpädagogik) eingebunden und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Verständnissen von Ökonomie und Ökonomik gefördert.

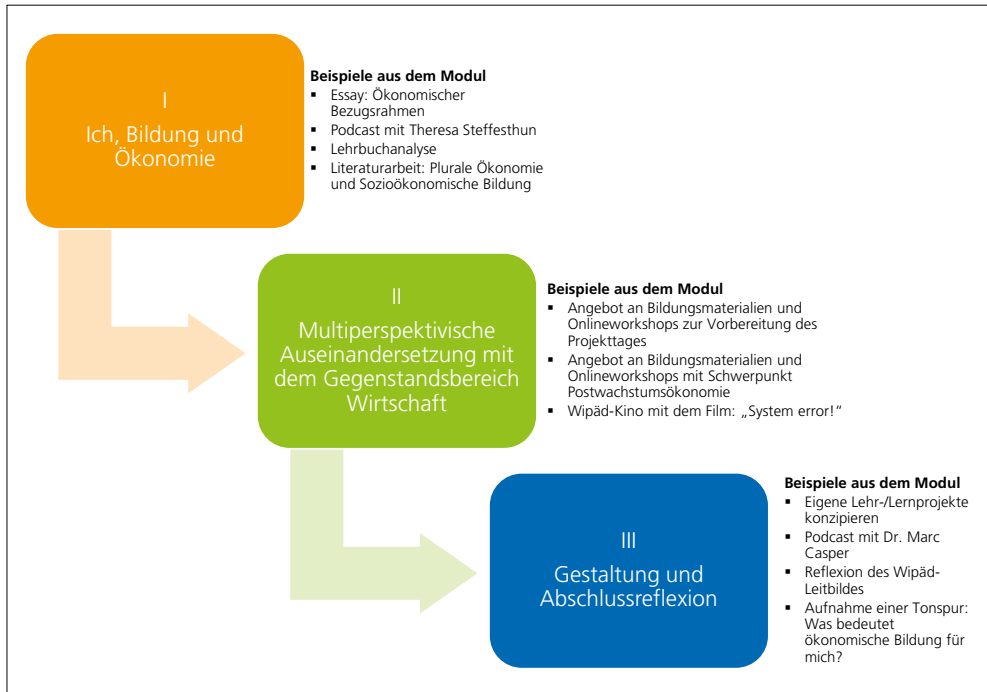
- **gestaltungsorientiert:** Dewey (1938) betont die Bedeutung der Integration von Handeln und Wissen durch soziale Interaktion und Lernen. Begriffliche Ordnungen und individuelle Bezugsrahmen werden dabei als Orientierung des Handelns verstanden, kritisch hinterfragt und eigenes Handeln ermöglicht.

Vor dem Hintergrund dieser vorläufigen Gestaltungsprinzipien ist das Modul in Anlehnung an Spivak (2008) inhaltlich in drei Schwerpunkte gegliedert und verfolgt somit einen anderen inhaltlichen Aufbau als das Konzept „WiGÖB“ der Universität Hamburg. Im ersten Teil wird den Studierenden im Sinne einer kritisch-konstruktiven Didaktik (vgl. KLAFFKI 2007) der Raum gegeben, eigene Lebens- und Berufswelten, handlungsleitende kognitive Schemata und sozioökonomische Problemstellungen zu erschließen (vgl. FISCHER/HAHN/HANTKE 2017, S. 14). Danach geht es um die aktive Gestaltung alternativer Denkräume. Durch die Integration des pluralen Curriculums von *Exploring Economics* (NETZWERK PLURALE ÖKONOMIK 2022), Formaten wie „Wipäd-Kino“ oder einem konsumkritischen Stadtrundgang erhalten die Studierenden die Möglichkeit, sich individuell und gemeinsam mit ökonomischer Ideengeschichte, verschiedenen Theorieschulen und Zukunftsvisionen sowie deren gesellschaftlichen Einflüssen und Konsequenzen auseinanderzusetzen. Zuletzt müssen sich die Studierenden der Frage stellen, welche Position und Haltung sie in ihrer zukünftigen Tätigkeit im Kontext ökonomischer Bildung einnehmen wollen und können. Dazu werden durch die Studierenden eigenständig konzipierte Lehr-/Lernprojekte für unterschiedliche Zielgruppen (Lernende an Berufsschulen, Lernende in Betrieben, Studierende) durchgeführt und reflektiert. Die Veranstaltungsreihe im Umfang von vier Semesterwochenstunden und sechs ECTS besteht aus einem Wechsel von asynchronem Selbststudium, begleitet durch Einzel- und Gruppenaufgaben, und synchronen fünfständigen Gruppensitzungen, die im Lehrtandem durchgeführt werden (siehe Abb. 2).

Für die asynchronen Angebote werden verschiedene Medien und Materialien von Forschungsbeiträgen über Vod- und Podcasts genutzt. Darüber hinaus werden regionale außerschulische Weiterbildungsangebote des Globalen Lernens, des Welthandels, der Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie digitale Weiterbildungsmöglichkeiten aus dem o. g. pluralen Curriculum und hochschulübergreifende Veranstaltungen beworben und aktiv in die Lehrveranstaltung eingebunden. Die synchronen Veranstaltungen beginnen und enden grundsätzlich im Stuhlkreis mit einem ritualisierten emotionalen Einschwingen, Reflektieren sowie Rasonieren. Dazwischen werden verschiedene Lernimpulse in unterschiedlichen Sozialformen durch die Studierenden und Lehrenden bearbeitet. Diese sind als Einstieg in die Diskussion, als Hilfestellung zur Erschließung des eigenen ökonomischen Bezugsrahmens sowie als Verbalisierungsübung gedacht. Die Studierenden werden ermutigt, Risiken einzugehen, indem sie ihre Erzählungen, Gefühle und Bedürfnisse über erlebte Widersprüche und Dilemmata in ökonomischen Handlungssituationen mit der Lerngruppe

und den Lehrenden teilen. Die Lehrenden sind ebenso bereit, ihre Erzählungen in die Gruppe einzubringen und sich weiterzuentwickeln (vgl. Hooks 1994, S. 21). Die Lernimpulse und Materialien sind hier nicht abgebildet, können aber angefragt werden.

Abbildung 2: Ablaufplan des Moduls „Sozioökonomische Bildung und Strukturelle Reflexion“



Quelle: eigene Darstellung

3 Warum braucht es ein solches Modul? Ökonomische Grundannahmen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik

Nach der Beschreibung der vorläufigen Gestaltungsprinzipien, des entwickelten Prototyps, werden im Folgenden die ökonomischen Grundannahmen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik als Ausgangspunkt für die Notwendigkeit eines Moduls zur sozioökonomischen Bildung dargestellt.

In Anlehnung an die Forschungsbeiträge von Thrun/Casper/Bauer (2018) und Casper (2019a) sollen die Studierenden vor der ersten gemeinsamen Präsenzveranstaltung ihr individuelles Wissen über Wirtschaft und ökonomisches Handeln vor dem Hintergrund ihrer eigenen Bildungsbiografie darlegen. Die Aufgabe lautet wie folgt:

„Deine Vorstellung von ökonomischem Denken und Handeln hat sich in vielen Zusammenhängen entwickelt. Im Studium, deiner beruflichen Tätigkeit, deinem Privatleben als Wirtschaftsteilnehmer*in ...

Resümiere:

- ▶ Was hast du in deinem Leben über ‚Wirtschaft‘ und ‚ökonomisches Handeln‘ gelernt?
- ▶ Wie bedeutsam sind diese Erfahrungen/dieses Wissen/Können für dich?
- ▶ Was möchtest du mehr/anderes über ‚Wirtschaft‘ lernen?

Verschriftliche deine Überlegungen in einem Fließtext (ca. eine DIN-A4-Seite). [...]“

Der Arbeitsauftrag folgt der Idee kritisch-reflexiver Wirtschaftspädagogik (vgl. z. B. TAFNER 2015). Mit der Methode des reflexiven Schreibens (vgl. BRÄUER 2003) wird ein subjektorientierter Zugang gewählt. Durch die Ermöglichung selbstreflexiver Momente während des Schreibens und im Anschluss durch die gemeinsame Diskussion in Kleingruppen und im Plenum wird den Lernenden ein Zugang zum eigenen Weltbild und ökonomischen Selbstverständnis eröffnet. Darüber hinaus stellen die Texte eine wichtige Grundlage für die Gestaltung der Folgeveranstaltungen dar. Durch die Systematisierung und Visualisierung der darin enthaltenen Erkenntnisse können diese in den folgenden Veranstaltungen gemeinsam mit den Studierenden dekonstruiert und multiperspektivisch eingeordnet werden. Im Rahmen des Evaluationskonzepts der DBR-Studie werden die Texte zudem als eine Erhebungsmethode genutzt, um das Kernproblem, für das eine innovative Lösung gesucht wird, weiter zu präzisieren (vgl. MCKENNEY/REEVES 2019, S. 185; EULER 2014, S. 24).¹ Beim inhaltsanalytischen Vorgehen (vgl. MAYRING 2015) wurden für die Codierung deduktive Kategorien (siehe Tabelle 1) aus den Arbeiten zur ökonomistischen Bildung (vgl. ENGARTNER 2018; HEDTKE 2014; GRAUPE 2013) sowie zur „Didaktik der ökonomischen Bildung“ von May (2010) verwendet und induktive Kategorien direkt aus dem Material abgeleitet.

1 Letztlich sind die hier vorgestellten Ergebnisse vor dem Hintergrund der typischen Grenzen qualitativer Forschung zu verstehen. So zeigt sich, dass die Fragestellung bei einigen Studierenden Lehrbuchdefinitionen induziert, um eine antizipierte „richtige“ Antwort zu geben. Dies kann im Rahmen der Inhaltsanalyse nicht vertieft ausgewertet werden, spricht aber bei weitergehender Interpretation ebenfalls für ein an ökonomischen Prinzipien orientiertes Verhalten, bei dem die Aufgabenerfüllung vor einer Aufwand-Nutzen-Relation bearbeitet wird. Einige Studierende versuchten jedoch auch eine individuelle Definition, die sich aus der eigenen Lebenserfahrung speist. Es zeigt sich auch hier, dass die Erklärungsversuche dem neoklassischen Kanon zugeordnet werden.

Tabelle 1: Kategoriensystem zur Auswertung der studentischen Essays

Kategorie	Codierregel	Theoretischer Bezug
Ökonomische(s) Prinzip(ien)	Darstellung der ökonomischen Prinzipien nach Becker (1993)	MAY 2010, S. 8
Monoparadigmatisch	Reduzierung auf eine neoklassische Ökonomik im Sinne effizienter Verteilung knapper Ressourcen	BEYER 2021 GRAUPE 2013 HEDTKE 2014
<i>Homo oeconomicus</i>	Reduzierung menschlichen Verhaltens auf die Sinnfigur des <i>homo oeconomicus</i>	FAMULLA 2017 HEDTKE 2014 TOMER 2001
<i>Human Agency</i>	Darstellungen zur eigenen Rolle und zu eigenen Gestaltungsspielräumen	CASPER 2019b GIROUX 1983
Induktive Kategorien	Codierregel	
Ökonomischer Imperialismus	Anwendung ökonomischer Prinzipien auf andere Lebensbereiche	Induktiv
Plurale ökonomische Perspektiven	Darstellung von ökonomischen Problemstellungen, abgesehen von der effizienten Verteilung knapper Ressourcen im Sinne der Neoklassik	Induktiv

Die entwickelten Kategorien (siehe Tabelle 1) haben sich bei der Codierung der Essays sowohl in ihrer verifizierenden (vgl. STRAUSS 1991, S. 12) als auch in ihrer sensibilisierenden Funktion bewährt. Im Ergebnis zeichnen die Aussagen der Studierenden das Bild einer ökonomistischen Wirtschaftserziehung. Ausgehend von einem Menschenbild, das sich am *homo oeconomicus* orientiert, wird das Verhalten der Individuen als möglichst effiziente Nutzenmaximierung auf der Basis ihrer Präferenzen beschrieben. Dies zeigt sich z. B. in folgendem Textbeispiel:

„Ein ökonomisch handelndes Individuum strebt hier danach, mit seinen verfügbaren Mitteln, wie Geld und Zeit, eine maximale Bedürfnisbefriedigung zu erzielen und erreichte Wohlstandsniveaus zu halten und zu steigern.“ (E2WS21)

Diese Grundhaltung findet sich auch in den Arbeiten von Thrun/Casper/Bauer (2018) und Tafner (2018) wieder.

Auffälligstes Ergebnis dieser Auswertung ist die induktiv entwickelte Kategorie „ökonomischer Imperialismus“. Damit wird der Umstand beschrieben, dass in allen Essays die eigene entwickelte Definition ökonomischen Handelns auf andere Lebens- bzw. Gegenstandsbereiche ausgeweitet wird, ohne dass dies in der Aufgabenstellung explizit gefordert wurde. Das folgende Textbeispiel illustriert dies:

„Ich habe sowohl in meiner Ausbildung als auch in meiner Meisterschule und auch jetzt im Studium genau nach diesem Prinzip gehandelt. Maximale Erfolge

mit minimalem Aufwand. Im Studium, wo Zeitmangel ein riesen Problem [sic!] ist, ist es essentiell, dass man ‚ökonomisch‘ handelt.“ (E15WS21)

Ökonomisches Handeln im Sinne der Theorien des Nutzens und des rationalen Handelns wird hier als leitende Handlungsmaxime für die Gestaltung von Freundschaften, der eigenen beruflichen Tätigkeit und von Bildungsprozessen beschrieben. Es zeigt sich, dass die ökonomische Bildung einen bedeutenden Einfluss auf das Welt- und Selbstbild der Studierenden hat. In der Untersuchungsgruppe scheint es eine grundsätzliche Akzeptanz bzw. Zustimmung zu den vor allem von der Neoklassik proklamierten ökonomischen Grundannahmen zu geben (u. a. dass Individuen rational handeln und ihre Entscheidungen auf der Maximierung ihres Nutzens basieren, Märkte vollständig und effizient sind). Diese können als *eine* mögliche wissenschaftliche Perspektive verstanden werden und sollten vor diesem Hintergrund kritisch reflektiert werden. Die Fixierung auf ein gemeinsam geteiltes Kategorien- und Begriffssystem führt zu einer Reduktion auf eine ökonomistische Erziehung, die kaum noch als ökonomische Bildung bezeichnet werden kann (vgl. ADORNO 1959, S. 171).

In den Essays der Studierenden finden sich aber auch „plurale ökonomische Perspektiven“, die als induktive Kategorie aufgenommen wurden:

„[D]ahingehend möchte ich im weiteren Verlauf meines Studiums und darüber hinaus mehr über verschiedene zukünftige Wirtschaftsmodelle lernen, welche nicht mehr nur wachstums- und profitorientiert, sondern auch nachhaltig und sozial gerecht sind.“ (E6W21)

Hier werden ökonomische Zusammenhänge vor dem Hintergrund ihrer öko-sozialen Einbettung thematisiert. Diese werden jedoch vor allem als inhaltliche Wünsche an das Modul formuliert, was einerseits durch die Modulbeschreibung angeregt sein könnte, sofern diese im Vorfeld gelesen wurde. Andererseits wird auf eine Leerstelle in der gegenwärtigen ökonomischen Bildung hingewiesen, die eben keine kritische Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich ermöglicht, sondern sich auf die Anwendung der ökonomischen Perspektive beschränkt (vgl. TAFNER 2018, S. 7; GRAUPE 2015, S. 47). Für die Gestaltung wirtschaftspädagogischer Studiengänge, die sich im Sinne der Polyvalenz nicht auf eine Wirtschaftsberufsschulpädagogik reduzieren lassen (vgl. REBMANN/TENFELDE/SCHLÖMER 2011, S. 100), und für Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen selbst formulieren Lempert (2008) und Tafner (2015) folgende entscheidende Fragen: Können wir besten Gewissens einer ökonomischen Bildung, welche die Ökonomik und das Selbstinteresse in den Mittelpunkt rückt und die Problemstellen der ökonomischen Bildung wissentlich ignoriert, dienen und uns somit wiederum der geistigen Monokultur der Wirtschaftswissenschaften unterwerfen? Was sollten wir stattdessen tun?²

Die Erkenntnisse aus der Inhaltsanalyse der studentischen Essays sind ein wichtiger Ausgangspunkt für die grundlegende Konzeption und Weiterentwicklung des Moduls. Sie

2 Für weiterführende Anregungen sei auf die Arbeiten von CASPER 2019b, HANTKE 2018, TAFNER 2015 und die Streitschrift von KUTSCHA 2019 und BECK 2019 verwiesen, vor deren Hintergrund auch unsere Arbeit einzuordnen ist.

verdeutlichen den problematischen Bezugsrahmen (monoperspektivisch und monodisziplinär, dogmatisch, ökonomistisch) der Studierenden und präzisieren die Problemstellung der DBR-Studie. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse und dem Ergebnis der ersten teaminternen Reflexionsschleife wird im Folgenden eine Reflexionsvignette zur Gestaltung transformativer Bildungsräume beschrieben. Die Reflexionsvignette ist zum einen als Weiterentwicklung der in Kapitel 2 vorgestellten Gestaltungsprinzipien zu verstehen. Zum anderen beleuchtet sie ein prospektives Wissenselement (vgl. GOLDKUHL 2020, S. 65) im Sinne einer Forschungsheuristik zur Erkundung transformativer Bildungsräume dar (vgl. REINMANN 2022, S. 8).

4 Reflexionsvignette für die Gestaltung transformativer Bildungsräume im Kontext wirtschaftspädagogischer Hochschullehre

Das Modul zielt auf die Transformation problematischer Bezugsrahmen von Lernenden ab. Problematische Bezugsrahmen (vgl. MEZIROW 2003, S. 58) sind Sätze fester Annahmen und Erwartungen, z. B. über zwischenmenschliche Beziehungen, politische Orientierungen, kulturelle Voreingenommenheit, Ideologien, Schemata, stereotype Einstellungen und Praktiken oder wissenschaftliche Paradigmen, die sowohl handlungsleitend als auch handlungsbegründend wirken. Diese problematischen Bezugsrahmen sind sowohl individuell als auch kollektiv im Rahmen des Moduls zu identifizieren, zu analysieren und schließlich zu transformieren, d. h., inklusiver, offener, multiperspektivischer, reflexiver und emotional veränderbarer zu machen (ebd., S. 58). Transformation kann somit als individueller und kollektiver Emanzipationsprozess (vgl. SINGER-BRODOWSKI 2016, S. 13) und als eine Veränderung des Habitus verstanden werden (vgl. ROSENBERG 2014). Nun kann ein Modul allein sicherlich nicht zur vollständigen Transformation eines Habitus oder problematischer Bezugsrahmen führen. Vielmehr geht es darum, kleine Schritte zu initiieren, die eine Veränderung der Subjektivität bewirken können. Dabei steht die Entwicklung und Kultivierung von Selbst-, Fremd- und Weltbewusstsein im Mittelpunkt des Moduls.

Der problematische Bezugsrahmen – im Zentrum der individuellen und kollektiven Reflexionsprozesse – wurde bereits im vorangegangenen Kapitel durch die Ergebnisse der Inhaltsanalyse angedeutet. Die studentischen Texte zeigen eine subtil wirkende kapitalistische Wertorientierung. Ökonomie wird nur aus einer einzigen Perspektive, der neoklassischen, betrachtet, die auf jedes menschliche Verhalten angewendet werden kann. Dabei wird von individueller (egoistischer) Nutzenmaximierung und rational erklärbaren Präferenzen ausgegangen. Der Mensch wird auf die Rolle des Konsumenten reduziert, der durch sein individuelles Nachfrageverhalten den Markt steuert. Vor diesem Hintergrund und durch die Reflexions- und Auswertungsgespräche im Team der Hochschullehrenden wurde eine Reflexionsvignette entwickelt. Sie ergänzt die bereits vorgestellten Gestaltungsprinzipien um drei Dimensionen, die auf der Grundlage eines gemäßigt-konstruktivistischen Lernverständnisses für die Gestaltung transformativer Bildungsräume leitend sein können (vgl. Abb. 3). Transformative Bildungsräume sind Räume, in denen

- ▶ ein kritisch-(selbst-)reflexives Denken über Strukturen, Institutionen und das Selbst gefördert wird,
- ▶ eine achtsam-zugewandte Haltung gegenüber Menschen und Natur angeregt wird sowie
- ▶ ein subversiv-aktivistisches (ökonomisches) Handeln im Sinne eines politischen Engagements inspiriert wird.

Diese Dimensionen werden im Folgenden erläutert.

Abbildung 3: Reflexionsvignette zur Gestaltung transformativer Bildungsräume



Quelle: eigene Darstellung

4.1 Kritisch-reflexive Dimension

Anknüpfend an die kritische Theorie emanzipatorischer Berufsbildung nach Blankertz (1964) und Lempert (1971) sowie an die oben zitierten Arbeiten zur sozioökonomischen Bildung, stellt Kritik ein unverzichtbares pädagogisches Instrument dar. Kritik durchbricht nicht nur implizite Macht- und Deutungsstrukturen in Gesellschaften und Institutionen, sondern kann auch eine Form des Widerstands gegen Herrschaftsformen, Macht und Ideologien sein (vgl. GIROUX 1983, S. 62). Pädagogisches Handeln unterstützt die Lernenden dabei, die eigene Lebenswelt in ihrer Widersprüchlichkeit sowie die eigenen Einstellungen und Deutungsmuster zu erfassen und durch Verbalisierung zu einem reflexiven Modus des Verstehens zu gelangen. Es geht um ein individuelles und kollektives Entdecken geteilter wie auch differenter Grundannahmen und ein Verstehen dessen, was uns im Laufe unserer Biografie geprägt hat (vgl. FREIRE/MACEDO 2014, S. 55). Der so entstehende Resonanzraum ermöglicht ein multiperspektivisches Denken, das Bestehendes herausfordert und problematische Bezugsrahmen transformiert. Kritische Reflexion erlaubt den Lernenden zu erkennen, wie unkritisch akzeptierte und ungerechte dominante Ideologien in alltägliche Situationen und Praktiken eingebettet sind (vgl. BROOKFIELD 2009, S. 293).

Die kritisch-reflexive Dimension greift jedoch zu kurz, wenn sie vor allem auf die rationale Dimension des Lernens abzielt. Die affektive Komponente der kritischen Reflexion wird in der Hochschullehre häufig vernachlässigt (vgl. TAYLOR 2017, S. 430). Es reicht nicht aus, Universitäten und Hochschulen als Räume zu imaginieren, die sich auf die Ausbildung des Geistes und des Intellekts beschränken (vgl. GARDE/HARDER 2021, S. 215). Zudem verliert sich die kritische Pädagogik zu häufig in einer Makroanalyse kultureller und ökonomischer Strukturen sowie Institutionen als Ursache menschlichen Leidens und menschlicher Unterdrückung (vgl. HOLOHAN 2019, S. 359). Notwendig sind ein ganzheitliches Verständnis und eine Dekonstruktion des Subjekts, die nicht nur die intellektuellen, sondern auch die emotionalen, moralischen und spirituellen Dimensionen unserer Existenz in der Welt reflektieren (vgl. DIRKX/MEZIROW/CRANTON 2006, S. 125). Die Kritik am *Mind-body Split* findet sich auch in der engagierten Pädagogik von Bell Hooks (1994) wieder und wird hier durch die „achtsam-zugewandte Dimension“ aufgegriffen.

4.2 Achtsam-zugewandte Dimension

Neben der kritischen Auseinandersetzung mit kulturellen und wirtschaftlichen Strukturen bedarf es einer Dekonstruktion des Subjekts durch das Subjekt selbst. Damit wird eine mikroanalytische Ebene einbezogen, die sich bewusst der Wahrnehmungsfähigkeit der Lernenden zuwendet. Die Bewusstmachung des Einflusses von Emotionen und Bedürfnissen als dynamische Handlungstreiber erfordert eine gezielte Aufmerksamkeit und eine Methodik, sie den Lernenden verbal zugänglich zu machen (vgl. DIRKX/MEZIROW/CRANTON 2006, S. 136). Insbesondere in den Präsenzveranstaltungen des Moduls wurde deutlich, dass dies eine achtsame Art der Zusammenarbeit notwendig macht, die sich z. B. in der Art des Zuhörens ausdrückt. Die Verbalisierung eigener Deutungsmuster, Einstellungen und Haltungen verlangt ein sensibles, achtsames Arbeiten mit und an Emotionen. Achtsamkeit wird hier nicht als Instrument zur Leistungssteigerung verstanden, vielmehr als ein Bewusstsein für den gegenwärtigen Augenblick. Da wir ständig von Ablenkungen umgeben sind, kann Achtsamkeit hier als ein subversives, widerständiges Element gedeutet werden, als Suche nach einer alternativen Lebensform oder einer anderen Erfahrung des In-der-Welt-Seins (vgl. ROSA 2016; vgl. BRITO/JOSEPH/SELLMAN 2021, S. 278). Achtsamkeit wird auch als ehrliche Begegnung mit den individuellen Ängsten, Sorgen, Freuden, Bedürfnissen und auch mit den dunklen Schattenseiten des Selbst als befreiende Selbstbegegnung verstanden (vgl. SCHELLHAMMER 2020, S. 21f.). Dies soll hier jedoch nicht auf die Vorstellung eines separaten, von der Welt losgelösten Selbst reduziert werden. Vielmehr wird eine Erweiterung der Perspektive angestrebt, weg vom separaten Selbst hin zur Verbundenheit mit anderen Menschen und der Natur. Es geht um ein physisches Erleben der Co-Abhängigkeit in dieser Welt, um ein ‚Interbeing‘ (vgl. NHAT HANH 1999). Dies findet sich in der Form der wechselseitigen Bezogenheit von Welt und Individuum auch in der konstruktivistischen Didaktik von Klafki (2007, S. 60) und im Resonanzbegriff, der einen spezifischen Modus der Weltbeziehung beschreibt (vgl. ROSA 2022, S. 331). Letztlich sehen diese Ansätze die Entwicklung von Empathie und Solidarität als wichtige Elemente für individuelle und gesellschaftliche Transformationsprozesse.

Aufgrund der eher nach innen gerichteten Stoßrichtungen der kritisch-reflexiven und der achtsam-zugewandten Dimension reichen sie jedoch nicht aus, um gesellschaftliche Transformationsprozesse zu gestalten. Es bedarf eines aktiven *Citizenship*, das Aktivismus und Empowerment umfasst und mit der partizipativen Ontologie die subversiv-aktivistische Dimension beschreibt. In dieser nachfolgend dargestellten Dimension werden Handeln und Gestalten aufgegriffen, um ein Wechselspiel zwischen Reflexion und Aktion zu ermöglichen (vgl. BELL HOOKS 1994, S. 47).

4.3 Subversiv-aktivistische Dimension

Der Spivak'schen Bildungsidee folgend, bedarf es einer Bildung, die sich als eine „unerzwungene Neuordnung von Wünschen im Modus des Künftigen“ versteht (vgl. SPIVAK 2008, S. 12). Mit dem Konzept der ‚affirmativen Sabotage‘ schlägt Spivak einen Dreischritt aus Analyse/Untersuchung, Kritik/Problematisierung und Intervention/Revision vor, der den Gegenstand nicht zerstört, sondern zum Ausgangspunkt reflexiver Auseinandersetzung und Praxis machen will. Während die ersten beiden Dimensionen vor allem die Kritik und Analyse fokussieren, geht es bei der subversiv-aktivistischen Dimension um die Revision, Neukalibrierung und schließlich die Transformation in Aktion. Lernende werden hier als subpolitische Subjekte aufgefasst, die auf der Mikroebene, also in ihrem unmittelbaren Einflussbereich, agieren können. Mit der subversiv-aktivistischen Dimension wird eine weitere Ebene des Handelns adressiert, die sich sonst dem unmittelbaren Einflussbereich der Individuen entzieht und somit als Widerstand gegen autoritäre Strukturen, Ideen und Manipulationen zu verstehen ist. Individuen können so zu eingreifenden Subjekten werden, die Politik und Ökonomie gestalten (vgl. WOHNIG 2021, S. 49). Subversiv-aktivistisches Handeln als individueller und kollektiver Ausdruck von Widerstand wird als eine Brücke zwischen Subpolitik und Politik begriffen. An Hochschulen und in der Wissenschaft können unterschiedliche Formen aktivistischen Handelns initiiert werden (vgl. ZERA 2002). Aktivismus im Kontext von Hochschule zeigt sich z. B. (a) in der *Scientists-for-Future*-Bewegung oder im Netzwerk Plurale Ökonomie, (b) im Wissen über gesellschaftliche Transformationsprozesse, das von Aktivistinnen und Aktivisten genutzt wird, (c) in Form transformativer Wissenschaften, die selbst gesellschaftliche Entwicklungen mitgestalten, und (d) in progressiven Bildungskonzepten, die kritische Selbstreflexion, politisches Empowerment und kollektive Mobilisierung fördern. Für die Gestaltung transformativer Bildungsräume im Sinne der subversiv-aktivistischen Dimension erscheinen in dieser Hinsicht Möglichkeitsräume für Alteritätserfahrungen (vgl. KÖNIG 2021, S. 459), Taktiken des *Queerens* (vgl. KLINGOVSKY/PFRUENDER 2021, S. 71), ästhetisch-performative Ansätze (vgl. FISCHER/HANTKE 2020, S. 295) oder das kollaborative Arbeiten in offenen Werkstätten, *Living Labs* oder Reallaboren (vgl. LANGE 2017, S. 1) als geeignete Ausgangspunkte. Mit ihrer Hilfe erhält widerständiges Verhalten eine Form, die vorhandene Risse in der ökonomistischen Normvorstellung vergrößert, Normalitätsordnungen unterläuft bzw. stört und letztlich die Autorität der Norm selbst herausfordert, indem diese Ausdrucksformen nach außen gewendet werden.

5 Ausblick

In diesem Beitrag wurde die DBR-basierte Entwicklung eines Moduls zur sozioökonomischen Bildung für Studierende der Wirtschaftspädagogik vorgestellt. Neben den Gestaltungsprinzipien, dem Aufbau und dem Ablauf der Lehrveranstaltung wurden die Ergebnisse einer Inhaltsanalyse zur Präzisierung der grundlegenden Problemstellung des Moduls skizziert. Kritisch-reflexive, achtsam-zugewandte und subversiv-aktivistische Elemente ließen sich als wichtige Bestandteile der Gestaltung transformativer Bildungsräume im Kontext wirtschaftspädagogischer Hochschullehre identifizieren. Der Prototyp der Lehrveranstaltung wurde im Wintersemester 2021/2022 erstmals pilotiert und im Wintersemester 2022/2023 mit punktuellen Anpassungen erneut durchgeführt. In einem nächsten Schritt werden auf Basis eines Evaluationskonzeptes Gruppendiskussionen und Interviews mit Studierenden beider Kohorten mithilfe der dokumentarischen Methoden ausgewertet. Mit Blick auf die Reflexionsvignette stellen sich dabei folgende Fragen:

1. Nehmen die Studierenden das Modul als Möglichkeit wahr, die eigenen ökonomischen Bezugsrahmen zu analysieren, zu problematisieren und zu transformieren?
2. Verändern sich durch das Modul die Vorstellungen der Studierenden von Wirtschaft und ökonomischem Handeln im Kontext zunehmender Krisen?

Vor diesem Hintergrund wird untersucht, wie transformative Bildungsräume im Kontext wirtschaftspädagogischer Studiengänge entwickelt werden können. Dabei wird verhandelt, welche Aufgaben einer transformativen Wirtschaftspädagogik im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse zukommen.

Literatur

- ADORNO, Theodor W.: Theorie der Halbbildung. In: BUSCH, A. (Hrsg.): Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin. Stuttgart 1959, S. 169–191
- ANDERSON, Terry; SHATTUCK, Julie: Design-Based Research. In: Educational Researcher 41 (2012) 1, S. 16–25
- BECK, Klaus: Irrungen und Wirrungen im „Abseits politisch-ökonomischer Reflexion“. Eine nicht ganz unpolemische und zugleich de(kon)struktive Entgegnung auf Günter Kutschas „Polemik in konstruktiver Absicht“. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2019) 35, S. 1–15. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe35/beck_entgegnung-kutscha_bwpat35.pdf (Stand: 24.10.2022)
- BECKER, Gary S.: Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens. 2. Aufl. Tübingen 1993
- BEYER, Marcel: „Warum sagt einem das niemand?“ Pluralität und Reflexivität für die schulische (sozio-)ökonomische Bildung. In: URBAN, Janina; SCHRÖDER, Lisa-Marie; HANTKE, Harald; BÄUERLE, Lukas (Hrsg.): Wirtschaft neu lehren. Erfahrungen aus der pluralen, sozioökonomischen Hochschulbildung. Wiesbaden 2021, S. 61–75

- BLANKERTZ, Herwig: Die Menschlichkeit der Technik. In: Westermanns pädagogische Beiträge (1964) 10, S. 451–460
- BRÄUER, Gerd: Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg i. Breisgau 2003
- BRITO, Rodrigo; JOSEPH, Stephen; SELLMAN, Edward: Mindfulness “in” Education as a Form of Iatrogenesis. In: Journal of Transformative Education 19 (2021) 3, S. 261–283
- BROOKFIELD, Stephen: The concept of critical reflection: promises and contradictions. In: European Journal of Social Work 12 (2009) 3, S. 293–304
- CASPER, Marc; TRAMM, Tade; THOLE, Christiane: Universitäre Lehrerbildung: Kritisch-reflexiv, multiperspektivisch, gestaltungsorientiert. Konzept und Erfahrungen aus der Veranstaltung „Wirtschaftswissenschaften als Gegenstand Ökonomischer Bildung“ an der Universität Hamburg. In: FRIDRICH, Christian; HEDTKE, Reinhold; ÖTSCH, Walter Otto (Hrsg.): Grenzen überschreiten, Pluralismus wagen – Perspektiven sozioökonomischer Hochschullehre, Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Wiesbaden 2020, S. 265–290
- CASPER, Marc: Geschichten über Wirtschaft: Studentische Erzähltexte als Zugang zu Kategorien Ökonomischer Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2019a) 35, S. 1–27. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe35/casper_bwpat35.pdf (Stand: 28.06.2022)
- CASPER, Marc: Lebendige Wirtschaftsdidaktik. Wiesbaden 2019b
- DEWEY, John: Experience and education. New York 1938
- DIRKX, John M.; MEZROW, Jack; CRANTON, Patricia: Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning. In: Journal of Transformative Education 4 (2006) 2, S. 123–139
- ENGARTNER, Tim: Eckpfeiler sozioökonomischer Bildung – oder: Zur Bedeutsamkeit der Kontextualisierung ökonomischer Frage- und Problemstellungen. In: ENGARTNER, Tim; FRIDRICH, Christian; GRAUPE, Silja; HEDTKE, Reinhold; TAFNER, Georg (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden, Heidelberg 2018, S. 27–52
- ENGARTNER, Tim; FRIDRICH, Christian; GRAUPE, Silja; HEDTKE, Reinhold; TAFNER, Georg (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden, Heidelberg 2018
- EULER, Dieter: Design-Research – a paradigm under development. In: EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Stuttgart 2014, S. 15–41
- FAMULLA, Gerd-Ewald: Zum Funktionswandel ökonomischer Bildung. Vom „Homo oeconomicus“ zum „unternehmerischen Selbst“. Didaktik der Sozialwissenschaften Working Paper No. 5. Bielefeld 2017
- FISCHER, Andreas; HAHN, Gabriele; HANTKE, Harald (Hrsg.): Berufsbildungswissenschaftliche Schriften der Leuphana Universität. Lüneburg 2017
- FISCHER, Andreas; HANTKE, Harald: Vom schwierigen Vergnügen, sich in der wissenschaftlichen Lehrerbildung zwischen verschiedenen Welten des Denkens und Handelns zu bewegen. Einblicke in ästhetisch-performative Lehr-Forschungs-Werkstätten. In: FRIDRICH, Christian; HEDTKE, Reinhold; ÖTSCH, Walter Otto (Hrsg.): Grenzen überschreiten, Pluralismus wagen – Perspektiven sozioökonomischer Hochschullehre, Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Wiesbaden 2020, S. 291–314

- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo P.: *Pedagogy of the oppressed*. 30th Anniversary Edition. 30. Aufl. New York 2014
- GARDE, Jonah I.; HARDER, Simon N.: Ansätze für trans*formative Pädagogiken. Ein Gespräch. In: DANKWA, Serena Owosua; FILEP, Sarah-Mee; KLINGOVSKY, Ulla; PFRÜNDER, Georges (Hrsg.): *Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*. Bielefeld 2021, S. 211–226
- GIROUX, Henry A.: *Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition*. South Hadley, Mass. 1983
- GOLDKUHL, Göran: Design Science Epistemology. A pragmatist inquiry. In: *Scandinavian Journal of Information Systems* 32 (2020) 1, S. 39–80. URL: <https://aisel.aisnet.org/sjis/vol32/iss1/2> (Stand: 03.03.2023)
- GÖTZL, Mathias; JAHN, Robert W.: Subjektive und intersubjektive Perspektiven auf Lebenssituationen – Zur (strengen) Interdependenz von Situations- und Wissenschaftsorientierung aus der Perspektive des (lernenden) Subjekts. In: OELTERING, Tonio; OPPERMAN, Julia; FISCHER, Andreas (Hrsg.): *Der fachdidaktische „Code“ der Lebenswelt – und/oder (?) Situationsorientierung. Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept*. Baltmannsweiler 2017, S. 94–111
- GRAUPE, Silja: Ökonomische Bildung. Geistige Monokultur oder Befähigung zum eigenständigen Denken? In: SPIEKER, Michael (Hrsg.): *Ökonomische Bildung. Zwischen Pluralismus und Lobbyismus*. Schwalbach/Ts. 2015, S. 43–68
- GRAUPE, Silja: Ökonomische Bildung: Die geistige Monokultur der Wirtschaftswissenschaft und ihre Alternativen. In: *Coincidentia – Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte* (2013) Beiheft 2, S. 139–165
- HANTKE, Harald: „Resonanzräume des Subpolitischen“ als wirtschafts-didaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-)betriebliche Lebenssituationen – eine Forschungsheuristik vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsidee. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (2018) 35, S. 1–23. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe35/hantke_bwpat35.pdf (Stand: 22.08.2022)
- HANTSCH, Robert; KIEPENHEUER-DRECHSLER, Barbara: *Vielfalt in der Ausbildung. Ein Methodenkoffer für Lehrende und Ausbilder*innen in der beruflichen Bildung*. Praxishilfe 2018
- HANTSCH, Robert; PEYER, Vivien; DIETRICH, Andreas: Kollaborationen zur Strukturentwicklung beruflicher Lehramtsausbildungen – Herausforderungen phasenübergreifender Professionalisierung. In: KÖGLER, Kristina; WEYLAND, Ulrike; KREMER, Hugo H. (Hrsg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022*. Leverkusen 2022
- HEDTKE, Reinhold: Sozialwissenschaftlichkeit als sozioökonomiedidaktisches Prinzip. In: ENGARTNER, Tim; FRIDRICH, Christian; GRAUPE, Silja; HEDTKE, Reinhold; TAFNER, Georg (Hrsg.): *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven*. Wiesbaden, Heidelberg 2018, S. 1–26
- HEDTKE, Reinhold: Was ist sozio-ökonomische Bildung. In: FISCHER, Andreas; ZURSTRASSEN, Bettina (Hrsg.): *Sozioökonomische Bildung*. Bonn 2014, S. 81–127
- HOLOHAN, Kevin: Breath by Breath: Reconsidering the Project of Critical Pedagogy Through the Lens of Zen Buddhist Thought and Practice. In: *Journal of Transformative Education* 17 (2019) 4, S. 353–370

- HOOKS, Bell: *TEACHING TO TRANSGRESS. EDUCATION AS THE PRACTICE OF FREEDOM*. New York, London 1994
- KLAFKI, Wolfgang: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Aufl. Weinheim 2007
- KLINGOVSKY, Ulla; PFRÜNDER, Georges: Die Kunst der Störung. Critical Diversity Literacy als Analyseverfahren und Entwicklungsgrammatik. In: DANKWA, Serena Owosua; FILEP, Sarah-Mee; KLINGOVSKY, Ulla; PFRÜNDER, Georges (Hrsg.): *Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*. Bielefeld 2021, S. 59–78
- KOLLER, Hans-Christoph: *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. 2. Aufl. Stuttgart 2018
- KÖNIG, Julia: Bildung als „unerzwungene Neuordnung von Wünschen“ im „Modus des Künftigen“. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 97 (2021) 4, S. 446–463
- KUTSCHA, Günter: Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-ökonomischer Reflexion. Eine Polemik in konstruktiver Absicht und Wolfgang Lempert zum Gedenken. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (2019) 35, S. 1–19. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf (Stand: 29.10.2020)
- LANGE, Bastian: Offene Werkstätten und Postwachstumsökonomien: kollaborative Orte als Wegbereiter transformativer Wirtschaftsentwicklungen? In: *Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie* 61 (2017) 1, S. 38–55
- LASH, Scott: Reflexivität und ihre Dopplungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott (Hrsg.): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Berlin 2014, S. 195–286
- LEMPERT, Wolfgang: Zwei einfältige Fragen an alle ‚gelernten‘ Berufs- und Wirtschaftspädagogen: wider die Unvernunft derzeit gravierender, weltweit grassierender, längst dominierender, noch eskalierender, weiter sich steigender ökonomistischer Perversionen menschlichen Handelns, Lehrens und Lernens. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2008) 104, S. 467–468. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-131862> (Stand: 24.10.2022)
- LEMPERT, Wolfgang: *Leistungsprinzip und Emanzipation*. Frankfurt am Main 1971
- MAY, Hermann: *Didaktik der ökonomischen Bildung. Von den Grundlagen bis zu Threads und Netzen*. 8. Aufl. München 2010
- MAYRING, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim 2015
- McKENNEY, Susan; REEVES, Thomas C.: *Conducting educational design research*. London, New York 2019
- MELZIG, Christian; KUHLMEIER, Werner; KRETSCHMER, Susanne (Hrsg.): *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur*. Leverkusen 2021
- MEZIROW, Jack: Transformative Learning as Discourse. In: *Journal of Transformative Education* 1 (2003) 1, S. 58–63
- NHAT HANH, Thich: *The Miracle of Mindfulness. An Introduction to the Practice of Meditation*. New York 1999
- NETZWERK PLURALE ÖKONOMIK (Hrsg.): *Jahresbericht 2022*. URL: <https://www.plurale-oekonomik.de/jahresbericht-2022-ersienen/>

- REBMANN, Karin; TENFELDE, Walter; SCHLÖMER, Tobias: Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. 4. Aufl. Wiesbaden 2011
- REINMANN, Gabi: Replik und Revision: Standards für Design-Based Research. In: EDeR – Educational Design Research 6 (2022) 2, S. 1–14. URL: <https://journals.sub.uni-hamburg.de/EDeR/article/view/1973/1785> (Stand: 24.10.2022)
- ROSA, Hartmut: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. 6. Aufl. Berlin 2022
- ROSA, Hartmut: Achtsamkeit und Selbstbezogenheit. Hamburg 2016
- ROSENBERG, Florian von: Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld 2014
- SCHELLHAMMER, Barbara: Einleitung: Bildung zum Widerstand und widerständige Bildung. In: SCHELLHAMMER, Barbara; GOERDELER, Berthold (Hrsg.): Bildung zum Widerstand. Darmstadt 2020, S. 11–31
- SINGER-BRODOWSKI, Mandy: Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39 (2016) 1, S. 13–17
- SPIVAK, Gayatri C.: Righting wrongs – Unrecht richten. Zürich, Berlin 2008
- STRAUSS, Anselm L.: Qualitative analysis for social scientists. Cambridge 1991
- TAFNER, Georg: Reflexive Wirtschaftspädagogik und sozioökonomische Didaktik. Basale Grundlagen und ein Unterrichtsdesign in Diskussion. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2018) 35, S. 1–26. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe35/tafner_bwpat35.pdf (Stand: 24.10.2022)
- TAFNER, Georg: Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa: eine neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses. Detmold 2015
- TAYLOR, Carol A.: Is a posthumanist Bildung possible? Reclaiming the promise of Bildung for contemporary higher education. In: Higher Education 74 (2017) 3, S. 419–435
- THRUN, Tim; CASPER, Marc; BAUER, Nele: Ökonomisches Handeln oder Kaufmännisches Handeln? Eine Inhaltsanalyse studentischer Essays über Kriterien des ‚Wirtschaftens‘. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2018) 35, S. 1–23. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe35/thrun_et_al_bwpat35.pdf (Stand: 27.06.2022)
- TOMER, John F.: Economic man vs. heterodox men: the concepts of human nature in schools of economic thought. In: Journal of Socio-Economic (2001) 30, S. 281–293
- WOHNIG, Alexander: Gesellschaftliche Herausforderungen gemeinsam bearbeiten! Potentiale schulisch-außerschulischer Bildungskooperationen für die Förderung politischen Handelns. In: Pädagogische Horizonte (2021) 5, S. 43–59
- ZERAI, Assata: Models for Unity between Scholarship and Grassroots Activism. In: Critical Sociology (2002) 28, S. 201–216

Anhang G

Hantsch, R. (2025). Transformative economic education. Journal of Transformative Education. (Manuskriptversion)

Hinweis: Der Beitrag befindet sich aktuell in der dritten und abschließenden Begutachtungsrunde. Nach Einschätzung der Herausgeber:innen wird von einer Annahme ausgegangen; etwaige Rückmeldungen der Gutachter:innen betreffen lediglich kleinere Überarbeitungen.

Rethinking Economic Education

There has been continuous criticism of economic science and economic education. In the debate, mainstream economics is criticized for its prevailing paradigm, which is at the center of the controversy (Kapeller et al., 2022). Based on the neoclassical standard model of economics, this paradigm assumes the egoistic rationality of actors, embodied by the concept of *homo economicus* and efficient allocation of scarce resources. Exogenous factors include structures, power, and institutions. Javdani and Chang (2023) and Kapeller et al. (2022) indicated that, despite its claim to neutrality, this methodological perspective seems largely ideological and detached from reality. Despite ongoing criticism of the monoparadigmatic orientation of economics, the discipline has largely remained unchanged (Schweitzer-Krah & Engartner, 2019). In addition to the debate over its paradigmatic orientation, this criticism also targets the standardized curriculum and didactic concepts of university economics instruction. It discusses the globalization of curricula, whose features are largely homogeneous, including microeconomics and macroeconomics courses, along with applied options, and a heavy reliance on textbooks (Reardon, 2017; Zuidhof, 2014). Furthermore, Chalk and Talk teaching methods are still dominated by teachers. Becker and Watts (1996) argued that this approach promotes a communicative culture in which lecturer delivery dominates and students passively receive prepackaged knowledge, reducing student interaction to merely repeating definitively right or wrong answers. As a result, university economics education is more akin to economic training than to encouraging critical and reflective reflections on the subject matter (Earle et al., 2017; Keen, 2010). They are trained in the language and thought processes of neoclassical economists in order to “think like an economist” (Mankiw, 2020, p. 17).

Since the 2008 financial crisis, trust in economics as the foundation for economic education has been critically reassessed. The neoclassical model and its principles of market

efficiency and rationality have faced significant criticism. Stiglitz (2010) highlights this "war of ideas," emphasizing the need to rethink economic education. Despite ongoing debates, a comprehensive methodology for integrating transformative and pluralistic perspectives into curricula remains lacking. This gap is particularly evident in the challenge of broadening the monoparadigmatic focus on neoclassical economics by integrating alternative economic perspectives, such as feminist economics, ecological economics, degrowth economics, historical analyses, and interdisciplinary approaches (Bäuerle, 2021). Given today's multiple crises, innovative approaches to economic education are urgently needed. There are four key challenges in designing university programs and courses in business and economics:

1. There is a wide level of indifference to skeptical aversion among students toward economics and the thinking style it promotes (Thrun et al., 2018).
2. Students develop an instrumental, model-like, and monocentric view of economics that ignores the differentiated and heterogeneous realities of society. There is a risk that individuals will blindly follow ideological lines due to the lack of multiperspective, critical reflection (Colander, 2005).
3. Students perceive efficiency, optimization, and utility maximization as the principles that guide their lives and start to perceive themselves as real-life homo economicus (Etzioni, 2015; Hantsch, 2024)
4. The problematic framework and mindsets extend into education as well. It is more common for students to evaluate courses on benefit–cost ratios than on interest or growth opportunities (Naeve-Stoss, 2013).

Developing courses for business and economics students raises the question of how to address these challenges, particularly when economic attitudes and practices are so deeply ingrained in society that they appear natural and unquestionable (Bateson, 1985/2017).

Rather than exam- and efficiency-oriented economic education, which overlooks societal

complexity (Fischer et al., 2017), socioeconomic education embraces pluralism, controversy, and real-world engagement. Its core aim is the transformation of self- and world-relations, enabling learners to critically reflect on the economy-society relationship and act with a critical mindset (Engartner, 2018). The discourse on socioeconomic education is often highly theoretical, with didactic implications sometimes remaining underexplored or receiving less emphasis. While it presents ambitious educational goals, concrete guidance on how to facilitate learning experiences in practice is often limited. In this context, transformative learning theory provides valuable insights, extending beyond Mezirow's (1997) cognitive-rational approach to also encompass emotions (Boyd & Myers, 1988), imagination (Dirkx et al., 2006), and artistic expression (Davis-Manigaulte et al., 2006). This multidimensional perspective fosters profound, structural changes in thinking, feeling, and acting, ultimately reshaping one's way of being in the world (Morrell & O'Connor, 2002).

Rather than engage in abstract theory comparison, the article concentrates on bringing these ideas into practical teaching. It recognizes that socioeconomically oriented education and transformative learning theory share a common purpose: empowering learners to critically understand and shape their world. This article presents a critical study examining how the university course “Socioeconomic Education and Structural Reflection”, which was developed within a design-based research (DBR) project, contributed to addressing the challenges outlined in the introduction. Beyond the specific course examined, the insights gained may also help enrich traditional teacher-centered formats in economic education, such as lectures and seminars, by integrating methods that foster transformative learning. The article's guiding question is: How can educators create learning spaces that support transformative learning in economic education—spaces where students are encouraged to critically examine and test their assumptions about themselves and the economy?

The Development of the Course Design: Transformative Economic Education

A DBR project is a complex endeavor that is difficult to communicate due to its integration of pragmatic and epistemic dimensions, its diverse assumptions, and its multiple iterations. The term *design* refers to an exploratory and creative approach to solving problems (Bakker, 2018). Throughout this study, the DBR project is guided by McKenney and Reeves's (2018) model, which comprehensively yet simply structures complex education-related research projects. The design process within this model begins with an analysis of the problem and its context, followed by a theoretical exploration to identify the generalizable aspects of the issue and its potential transferability to related contexts. After the analysis and exploration phase, an intervention is developed and piloted. Finally, the intervention is reflected upon and evaluated. As educational design research seeks to integrate a maturing intervention with broader theoretical understanding (McKenney & Reeves, 2018), the course development followed an agile, iterative process. This approach was grounded in collaborative work, continuous formative feedback, and a comprehensive summative evaluation.

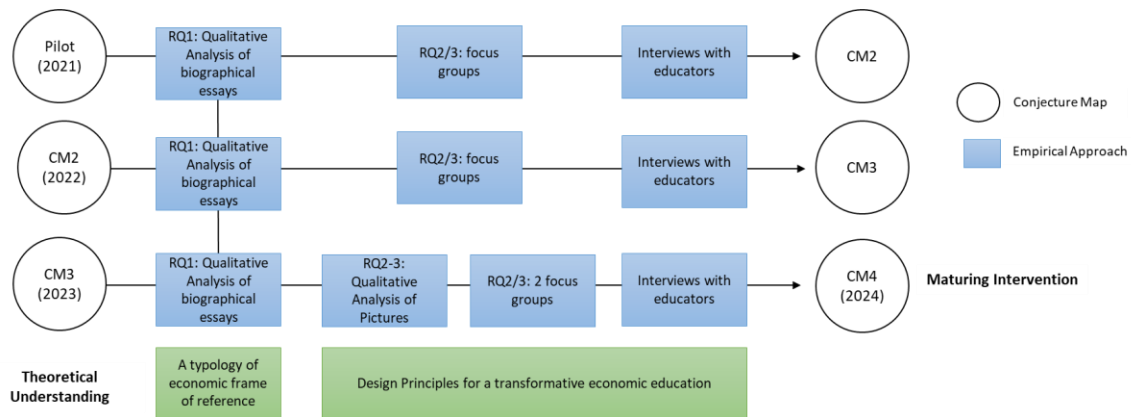
The intervention in this project is the university course "Socioeconomic Education and Structural Reflection"¹ developed in 2021 as part of the reform of the "Economic and Business Education" bachelor's program at the University of Rostock. This program aims to train economic educators to be able to design and facilitate learning processes in vocational schools, educational institutions, companies, and nongovernmental organization, with a focus

¹ The original title of the course "Socioeconomic Education and Structural Reflection" emerged during an early stage of the curriculum reform process, before a more thorough theoretical framing had been developed. In the course of the project, the module has since been renamed "Socioeconomic Education" to reflect its evolving focus. Nevertheless, the notion of reflection on embedded patterns of thinking and learning remains central to the design.

on fostering the individual development of learners. These educators must possess specific attitudes and competencies to act pedagogically and progressively within the broad field of economic education. However, because most mandatory modules are taught by economics departments, students are often exposed to a teaching culture shaped by economic thinking (Diettrich et al., 2022). The challenges of economic education outlined in the introduction are particularly pertinent here, as graduates will later design economic educational processes in schools, companies, and other institutions, risking the reproduction of economic educational approaches. Figure 1 outlines the different phases of the DBR project, incorporating both empirical and reflective approaches to deepen our theoretical understanding and develop and implement an evolving intervention (see Figure 1).

Figure 1

Design-Based Research Process



We² refined the course through three iterations. To gain insights into our design, we employed various, sometimes creative methods. The aim of this paper is not to provide a phase-by-phase discussion of the DBR project. Therefore, not all of the compelling data

² "We" refers to the collaborative development and reflection process throughout the DBR project. Led by a core team at the Institute of Economic and Business Education, it involved contributions from affiliated researchers and practitioners. Teaching and reflection were jointly conducted by academic instructors, with external input from educators in the Association of Socio-Economic Education. The author independently managed the empirical design, integrating findings into course development. Governance was ensured through coordination meetings, feedback loops, and structured reflection phases to align theory with practice.

collected during the project will be presented and discussed. Instead, this paper is focused on the actual course design and its outcomes, drawing on the summative evaluation data gathered from student focus groups.

Transformative Economic Education: Theoretical Foundation

This course brings together principles of socioeconomic education and transformative learning theory, providing a foundational framework that guides both its design and implementation. Socioeconomic education is grounded in the German tradition (Engartner, 2018) and is understood as a social science approach to economic education. Socioeconomic education seeks to integrate economic issues into a broader social context. Socioeconomic education seeks to integrate economic issues into a broader social context. In this spirit, it addresses economic questions through concrete, context-sensitive perspectives. For example, students might explore how prosperity is measured—questioning the dominance of GDP despite its neglect of social cohesion and ecological boundaries. They may critically examine the gender pay gap not just as a statistical fact, but as an entry point into systemic inequalities and value hierarchies in labor markets. In the context of the climate crisis, they are invited to understand environmental degradation not as an economic externality, but as a consequence of dominant worldviews and global production regimes. Economic topics are interconnected with historical developments, political possibilities, social and ecological frameworks, ethical principles, and legal regulations. Economic perspectives such as the mechanistic worldview, the model of the natural homo economicus, and the calculative approach are also considered—not as a decisive viewpoint but as one of many. Rather than focusing only on content, socioeconomic education incorporates the learners' everyday lives and biographical experiences (Hantke, 2018; Tafner & Casper, 2022). Thus, socioeconomic education takes a participatory, open, and critical approach to knowledge that transcends traditional disciplinary boundaries. In socioeconomic education, learners are encouraged to self-

reflectively develop their perceptions of the world, themselves, and others. This leads to a reorientation and restructuring of their usual ways of seeing, thinking, and behaving through transforming the fundamental schemas through which they see the world (Kokemohr, 2007; Koller, 2018). As one can see here, socioeconomic education possesses the transformative character that is also the focus of transformative learning theory.

In North American educational theory, particularly in adult education, a broad discourse on learning as the concept of perspective transformation has evolved, rooted in Mezirow's theory of transformative learning (1978). According to Mezirow, "transformative learning is the process of effecting change in a frame of reference" (Mezirow, 1997, p. 5). Adults perceive the world through frames of reference that help them make sense of situations. These culturally shaped meaning structures consist of fundamental assumptions (meaning perspectives) and habits of mind (Mezirow, 1991). Although meaning perspectives use past experiences to interpret new ones, habits of mind are socially constructed expectations, beliefs, and attitudes that influence perception and judgment (Cranton, 1996; Mezirow, 2000). Mezirow's transformative learning model, based on studies of women reentering college, outlines a 10-phase process beginning with a disorienting dilemma and culminating in a new perspective (Mezirow, 2000). The model faced criticism for its generalization beyond the initial study group, with later research highlighting its nonlinear and evolving nature (Taylor, 1997, pp. 43–44). Empirical studies have since expanded, refined, or challenged Mezirow's framework, introducing alternative models such as Kovan and Dirkx's (2003), who based their model on theoretical insights provided by Boyd and Myers (1988). Another key criticism of Mezirow's model is its rationalist perspective on learning. In response, various theorists have introduced alternative perspectives:

- Psychoanalytic approaches (Dirkx, 2012) emphasize individuation and the role of the unconscious, highlighting emotional and psychological dimensions beyond rational reflection.
- Spirituality (Tisdell & Tolliver, 2003) is recognized as crucial in coping with oppression, emphasizing healing, interconnectedness, and a sense of higher purpose.
- Expressive-artistic approaches (Davis-Manigaulte et al., 2006) emphasize the role of creative expression, such as visual arts, music, and storytelling, in integrating affective and cognitive dimensions of transformative learning.

This broader perspective extends the focus beyond mere perspective transformation to encompass a profound, structural shift in the fundamental premises of thought, emotion, and action. As Morrell and O'Connor (2002) described, it represents “a shift of consciousness that dramatically and permanently alters our way of being in the world“ (p. XVII). In the DBR project, the challenge was to translate these two theoretical concepts into concrete learning arrangements.

The course design builds furthermore on a pedagogical understanding of learning as situated, relational and embedded in multi-layered systems. This perspective is loosely informed by ecological and epistemological approaches, particularly those of Bronfenbrenner and Bateson, who emphasize the interplay between individuals and the institutional, social and communicative environments they inhabit. While these theoretical strands are not explored in depth here, they provide a conceptual backdrop for the course's intent to foster reflexivity both at a personal level and in relation to shared cultural and systemic patterns. In this context, the notion of structural reflection – originally part of the module title – is not treated as a fixed concept, but as a reference to a deeper form of reflexive engagement. What is meant here resonates more closely with the idea of systemic reflection: an awareness of how economic rationalities, educational routines and normative framings are stabilized

through patterned interactions, and how they might be reinterpreted and reshaped. This understanding links to a conception of economic education not merely as adaptation to economic structures, but as a pedagogical space where learners can develop critical agency in relation to these structures. This resonates with Bronfenbrenner's (2006) understanding of nested developmental contexts and Bateson's (1985/2017) critique of linear causality. Both suggest that meaningful learning arises not through isolated interventions but through shifts in relationships within the broader system.

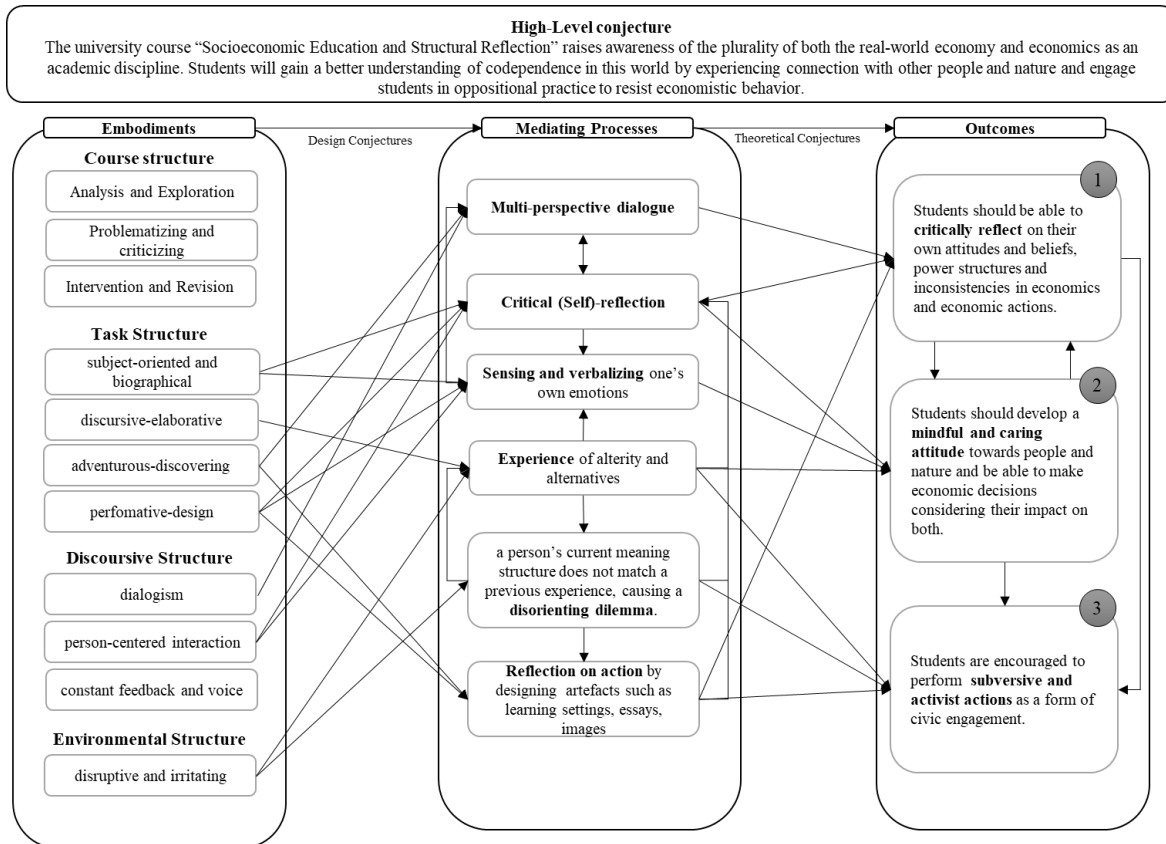
The next section outlines the course design in detail, continuously linking it back to its theoretical foundations to clarify how these concepts have been practically implemented and what has ultimately been created.

The Design Object “Socioeconomic Education and Structural Reflection”

To describe the actual design object (the course itself), Sandoval (2014) proposed *conjecture mapping* as a method for structuring and visualizing the design process. The goal is to understand the mechanisms underlying specific design features that lead to particular effects, processes, or outcomes. In this DBR project, conjecture mapping serves as a continuous heuristic tool to visually represent both theoretical and practice-based developments emerging from iterative cycles of reflection and empirical research. The conjecture map (CM; Figure 2) presented here is the result of three iterative cycles. Although this section does not cover the full course design development, including data from educators' interviews, the CM is used to illustrate the underlying design rationale. It provides insight into the conceptual foundation of the course, clarifying the guiding principles behind its development and final structure.

Figure 2

Conjecture Map 4



The CM starts with a high-level conjecture outlining the stimulated learning processes and promoted educational goals: Students in the university course “Socioeconomic Education and Structural Reflection“ gain an understanding of the plurality of real-world economies and economics as an academic discipline. Through connections with nature and other people, students will gain a deeper understanding of codependence in the world. Moreover, they will engage in oppositional practices to create alternative, plural ways of thinking and acting in the context of economics. These educational goals are not conceived as isolated competencies, but emerge from a learning environment designed to foster awareness of interrelations—between self and system, experience and discourse, agency and structure.

The high-level conjecture is followed by an explanation of the intended outcomes and mediating processes, which are presented in the following sections according to the numbering in Figure 2.

1. Students should be able to critically reflect on their own attitudes and beliefs, power structures and inconsistencies in economics, and economic actions.

Critique challenges power structures and acts as resistance against authority, power, and ideology (Giroux, 1983). Pedagogical action fosters reflective understanding by helping learners explore their life world, contradictions, and interpretive patterns (Freire & Macedo, 2014). This involves critical examination of unreflected economic biases and behaviors through engagement with feminist, degrowth, postcolonial, and ecological perspectives. This involves critical examination of unreflected economic biases and behaviors, such as the assumption that market outcomes are inherently fair, the belief in individual merit as the sole explanation for success, or the tendency to equate value with price. By recognizing how dominant ideologies shape everyday life, learners begin to trace how their own thinking is embedded in broader social and discursive patterns. This awareness creates openings for reframing habitual assumptions and exploring alternative forms of economic reasoning and practice (Brookfield, 2009).

2. The students should develop a mindful and caring attitude toward people and nature and be able to make economic decisions that consider their impact on both.

Universities cultivate more than just intellect; education must also address emotional, moral, and spiritual dimensions (Garde & Harder, 2021). Engaged pedagogy rejects the mind–body split, emphasizing mindful and caring attitudes (bell hooks, 1994). Verbalizing emotions and needs as drivers of action requires intentional methodology (Dirkx et al., 2006). Mindfulness, rather than enhancing performance, fosters awareness of the present, acting as a subversive force against constant distraction (Brito et al., 2021). It involves an honest

engagement with emotions, promoting interdependence and a connectedness to others and the environment (Nhat Hanh, 1999).

3. Students are encouraged to perform subversive and activist actions as a form of civic engagement.

In addition to the two educational goals, the third outcome entails a participatory ontology to facilitate reflection and action (bell hooks, 1994). It entails revising, recalibration, and ultimately transforming one's own thoughts and actions into action. The learners are considered subpolitical subjects who can act on the micro level in their immediate sphere of influence. As such, individuals can become intervening subjects in politics and economics (Hantke, 2018). In a sense, subversive activist action is a form of civic engagement. These may include designing alternative formats of economic education, such as transforming the board game Monopoly into a collaborative, post-capitalist version that explores principles of degrowth and solidarity. In another example, students developed a socio-economic city tour that critically examines the economization of urban life—exploring how housing, public space, and cultural institutions are shaped by market logics and financial interests. Such actions move beyond symbolic critique and engage students in shaping narratives, spaces, and practices in line with transformative economic thinking.

The next step is to discuss the teaching practices (embodiments) that enable students to facilitate these learning practices (mediation processes), which in turn might lead to the intended outcomes. The course structure is based on a triad inspired by Spivak (2008) and the idea of transformative learning. In accordance with the course structure, the tasks, learners are expected to complete, cannot be confined solely to cognitive knowledge transfer. The task structure can be differentiated into four main categories: biographical, discursive-elaborative, playful-exploratory, and performative-creative.

- **Subject-oriented and biographical tasks:** These tasks open up space for reflexive engagement by taking the learner seriously as a meaning-making subject. Economic thinking is never neutral—it is biographically embedded and culturally shaped. Learning processes are therefore rooted in lived experiences. In this approach, education becomes a biographical practice: students reflect on their economic socialization, confront habitual frames of reference, and begin to explore alternative ways of relating to the world. This often gives rise to tensions—between the familiar and the unfamiliar, between what is and what could be—which are not dissolved but deliberately sustained as productive moments of reflection. We use methods such as reflective writing (Bräuer, 2003) and painting (Chen, 2018), as well as systemic constellations (Hantke, 2020). These practices allow students to contrast, challenge and reframe their assumptions in a situated way. By self-reflecting, they can gain a deeper understanding of their learning processes and how these are shaped by social, cultural, and institutional patterns that extend beyond the individual perspective.
- **Discursive-elaborative tasks:** Alongside or complementing self-exploration opportunities, these tasks provide a space to discuss subjective frames of reference with other students, lecturers, and external guests. Throughout this process, students become part of a community that develops ideas, explores content, and finds solutions collaboratively. Discussions help participants identify blind spots within their own thinking and discover alternative ways of seeing and acting. Engaging with a diverse group of people—scientists, activists, social workers, entrepreneurs—offers experiences of alterity and encourages pluralism (Tafner & Casper, 2022). These exchanges support a more relational and systemic understanding of how students' perspectives are shaped and how alternative modes of thinking can emerge within collective learning environments.

- **Adventurous-discovering tasks:** Starting from the perspective of both body and mind, sensory approaches to content are methodically integrated. A sensually engaging, aesthetic, and culturalist approach is required for tasks. Activities such as forest walks, critical consumption city tours, engaging with different people and their biographies and cinema-based sessions engage students' senses and put them in motion. As an alternative method of engaging with the environment and complexity, playful methods such as Weltspiel (EPiZ - Entwicklungspädagogisches Informationszentrum, 2024) are also used.
- **Performative-design tasks:** Students engage in creative activities through tasks. They take photos that reflect the course content in their own environment and display them in an exhibition. In addition, podcasts are produced with external experts or within the seminar group, primarily focused on degrowth economics, feminist economics, or sustainability. Students are also encouraged to create their own learning arrangements through the flipped classroom concept.

From the outset of the testing phase between CM 1 and CM 2 (see Figure 1), it became evident that students' economic notions are almost omnipresent in shaping their own learning processes or, at the very least, represent a continuous tension. This is particularly evident at the beginning of each iteration, when students often approach us with a passive or consumer-oriented stance and a sense of powerlessness toward the learning arrangements. Consequently, they perceive themselves more as consumers and us as providers of knowledge (Diettrich et al., 2022). Addressing this issue, alongside the course and task structures, is also reflected in the designed *discursive practice and environmental structure*, aiming fundamentally to disrupt this seemingly natural order of economic education. Discursive practices, in a nutshell, are ways of speaking. Students are encouraged to actively voice their opinions regarding our learning arrangements, the different

assignments, the workload, and the intensity of each lesson through constant feedback to create a democratic setting (bell hooks, 1994). Therefore, instructors must relinquish their role as experts and converse with students equally. Typically, we start and end every session in a circle, where we openly share our thoughts about the previous or current session. On the basis of collaboratively established rules, we also practice active listening to foster person-centered interactions (Rogers, 1982; Trein, 2010) and encourage empathetic engagement. As an important design element, we also consider the environmental structure. We continuously change the learning and teaching environment throughout the course to challenge students' learning routines without overwhelming them. For instance, we regularly vary the learning settings, utilizing spaces such as the cafeteria, various areas within the university, outdoor locations, and alternative learning environments (e.g., the offices of Greenpeace in Hamburg or the local cinema). We work in a circle of chairs, a practice common in many educational contexts, but mostly uncommon for business and economics students. The deliberate changes not only create a varied and stimulating learning environment but also enhance students' flexibility and adaptability. Our goal is to establish a more active, participatory learning culture by challenging traditional roles and expectations. These deliberate variations in learning culture, spatial setting, and interaction structure are designed not only to foster participation, but to unsettle entrenched educational logics and open space for rethinking roles, expectations, and the meaning of economic learning itself.

Method

In the DBR project, various creative data collection and analysis methods were utilized to develop the course "Socioeconomic Education and Structural Reflection" and gain insight into research questions. These methods included participant observation, quantitative teaching evaluations at the university, student-created learning products, interviews with instructors, and oral examination discussions with students. To understand how

embodiments, mediating processes, and outcomes of the CM relate from the perspective of students who completed the course, this section will be focused on five group discussions conducted as part of the summative evaluation. There were three research questions:

1. What are the students' perceptions of the course?
2. How do the students describe their learning experiences?
3. Upon completing the course, what personal changes do students describe?

Focus group discussions and qualitative content analysis were used to answer these questions. Focus groups serve various purposes, such as identifying motivational structures, exploring opinions and attitudes, studying specific group behaviors, and examining group dynamics (Kruse, 2015; Morgan, 1997). They involve assembling individuals to discuss a specific topic to capture complex experiences, beliefs, perceptions, and attitudes through moderated interaction (Morgan, 1997). Unlike classic interviews, focus groups have a researcher as a moderator who facilitates discussion among participants rather than between the researcher and participants (Bloor et al., 2001). This approach helps overcome barriers to freely expressing opinions in individual or group interviews, as students feel more open and confident in a collegial environment. Additionally, group discussions can enhance participant recruitment, as participants may motivate each other to join. In total, 21 students participated across five focus groups, with focus group conducted after each course iteration. Each discussion used the same narrative stimulus, asking participants to share their course experiences and perceptions. The moderator asked inherent follow-up questions to deepen the discussion and external questions derived from previous groups at the end (Kruse, 2015). The discussions were recorded and transcribed following the approach of Loos and Schäffer (2001). In accordance with Kuckartz (2019), content structuring content analysis was used to analyze the collected data. With this approach, communicative contents were analyzed

systematically and described following rules. Its flexible coding process enabled the interlinking of deductive and inductive categories (Kuckartz, 2019).

Findings

The analysis of the focus group discussions revealed three overarching categories of student experience: (1) Previous Academic Experience, (2) Learning Experiences, and (3) Outcomes. Each category includes specific themes that highlight how students perceived and processed their learning before, during, and after the course. These categories are summarized in the table below and elaborated in the following.

Table 1

Overview of main categories and sub-categories identified in the focus group analysis

Main Category	Sub-Categories
Previous Academic Experience	Economistic learning Unengaged learning, Learning for myself
Learning Experiences	Learning at an Individual Pace and Time; Learning Through Experiencing Inner Conflicts Learning Through Discursive Experiences Engaging All Senses in Learning
Outcomes	Sensitivity Broadening Perspectives Empowerment

Previous Academic Experience

Economistic learning: Participating students' discussions regarding their previous learning experiences at the university provided insights into a pragmatic and strategic approach to learning. Their primary goal was to efficiently use their learning resources (time and effort) to achieve good grades or rewards. This refers to an economistic view on education, as one participant described, "I'm only doing it for the grade. I'm just doing it to finish the course, to

pass the exam, and everything else doesn't matter to me. Whether I actually learn anything from it or not" (230112_Group Discussion 2, Pos. 708–711).³

Unengaged Learning: Students described a state of meaningless learning closely related to their learning behaviors focused on passing exams or meeting teachers' expectations. The experience of learning was often portrayed as a monotonous and frustrating one in which knowledge is mechanically absorbed and repeated without genuine questioning or critical reflection. One participant described this distress, stating, "And when I walk to the Accounting course, I feel like I'm wasting my time. It's just how it is. Or Economics or something like that. Unfortunately, I can't go home fulfilled" (230510_Group Discussion 4, Pos. 83).

Learning for Myself: The students described their university experiences, highlighting instances in which they sought to follow a personalized learning path that aligned with their own interests and needs. These experiences suggest a learning process driven by personal responsibility, particularly connected to real-world relevance, as one participant noted, "Looking at the studies, especially the elective courses . . . if there's an elective area or if pedagogical courses are offered in this elective area, I think I would only choose those and nothing related to business. Because all of that really only semi-interests me" (230112_Group Discussion 2, Pos. 728-732).

Learning Experiences

Learning at an Individual Pace and Time: Students discussed the importance of being able to determine their own learning pace and time management. It was noted that the combination of asynchronous and synchronous course units provides an appropriate

³ Translated from the original German

timeframe. When discussing and completing learning tasks, it became clear that students require even more flexibility and retreat options, as explained in this statement:

And I always found that really good because you could really take your time and think about it at your own pace. I think I'm just the type of person who absorbs a lot and maybe needs a bit longer to think things through and then form an opinion. But in discussions, when someone just throws something out there, it is sometimes difficult. (230215_Group Discussion 3, Pos. 790-796)

Learning Through Experiencing Inner Conflicts: Students described their experiences in the course as tensions within themselves. Often, these learning experiences were prompted by internal conflicts and resistances. As one participant described it,

And um, then I thought, yeah okay, in this course they don't expect anything, but actually you can write what you, what you currently have in mind. But I quickly went back to the economic mindset, you know? . . . What's the benefit of an apple, what's the benefit of a banana. This constant weighing up. Then also, um, the efficiency, of course. Um, like if you look at your own actions, how efficient is it, for example, to write this essay in great detail. Or, do I really put in the effort now, or do I just write something down. Like, what does it get me? This efficiency mindset was already back. And then I realized, yeah that my thoughts . . . are actually kind of corrupted in this regard, you know, by the economic mindset. . . . that you can't expand your perspectives much because you're already so stuck in your ways. (230112_Group Discussion 2, Pos. 504–522)

Learning Through Discursive Experiences: In their statements, the students emphasized the importance of group interaction. Students viewed it as one of the most important features of the learning environment that provided them with a stimulating learning environment. However, they also expressed mixed feelings regarding the intense group work.

Tensions within the group and difficulties with participation intensity were discussed in focus groups. One participant remarked,

I have to say, it's different compared to other courses. When you miss a session, you immediately feel like you've really missed something. Because you don't just go through slides and then have to check what was done. Instead, you critically reflect in the group and might come to different conclusions than if you just grabbed a book and read up on it. (230112_Group Discussion 2, Pos. 91-97)

Engaging All Senses in Learning: The students also discussed how important it is to learn with all their senses and experiences. The sensory experiences described in the context of learning experiences outside the university environment (e.g., cinema, city tour, excursion) generally elicited emotional reactions that might not be found in the traditional university seminar room. One participant reflected on this experience, stating,

Yes, the word you just used, experiential, I find, um, very very concise. Experiencing things involves many different senses . . . and when you have so many sensory perceptions and it really places you in a space where everything emanates what you're supposed to be learning. Personally, I can't help but think that you also take something away from it. (230510_Group Discussion 4, Pos. 89)

Outcome

Sensitivity: Students' statements indicate that the course has led to heightened sensitivity regarding their attitudes, behaviors, and needs. Additionally, some statements indicate that the students were empathic toward others' feelings and needs.

I often noticed, um, in myself as well as in others, I mean that or I'm just claiming to have noticed that. Um . . . that there was like a shell breaking away, and they started to question themselves and just started asking questions. Otherwise, we often just do things without questioning them at all. (230510_Group Discussion 4, Pos. 41)

Broadening of Perspective: Students emphasized that the course helped them to adopt new perspectives, understand different viewpoints, and explore alternative viewpoints. The students noted that multiperspectivity enabled them to examine learning content critically and reflect on societal and ecological issues, as stated here:

Especially regarding degrowth, I had to smile as well . . . when they started talking about living self-sufficiently. Initially, I laughed because I wasn't familiar with the topic at all . . . I never really thought about it from that angle, although I knew resources would eventually become scarce and so on. . . . Suddenly, it didn't seem so absurd anymore because, well, it was explained quite practically how one could do it today, and then it became really tangible for me . . . so I found that quite impressive as well, getting that kind of inspiration and realizing that it's not so far removed from everyday life. (2203001_Group Discussion 1, Pos. 107)

Empowerment: Following the discussions, empowerment was evident in several dimensions. Firstly, it involved students actively participating in focus groups, critically questioning learning processes within the course, and proposing potential changes to both the course itself and the learning environments within corporate and vocational settings. Additionally, empowerment manifested in students' expressions of self-responsibility toward their education, individual learning journeys, career paths, and life decisions.

During the course, I also really thought about how I want to work in the future, you know . . . because I saw people at the eco-house who just, I don't know, do whatever they feel like . . . um, and I just don't want to spend forty hours somewhere doing something I'm not into. Life's too short for that. (230215_Group Discussion 3, Pos. 340-347)

Discussion

The empirical study was focused on students' perceptions and experiences. As a result of the outlined categories, it is possible to discuss and reflect on the results. The research questions will be discussed first, followed by an analysis of the design itself and how it addresses the challenges highlighted at the beginning.

1. What are the students' perceptions of the course?
2. How do the students describe their learning experiences?
3. Upon completing the course, what personal changes do students describe?

In the Previous Academic Experience category, students described their perception of the course in contrast to their prior learning experiences. This category reveals students' aversion and indifference to economics and economic education. The category also clarifies that previous university learning experiences were largely driven by meeting requirements and passing exams. This indicates a dominantly economic approach to education, in which citizenship, maturity, and critical reflection lag behind performance measures. However, it is important to note that this learning behavior may not only be influenced by economic studies but also by previous socialization or educational experiences in schools. Students' perceptions of learning and development processes are also vividly illustrated by the results. During the course, they described how learning opportunities led to internal conflict. For students, this conflict between old patterns of thought and the desire for expanded perspectives creates a disorienting situation. Through discursive and sensory experiences as well as engagement with internal conflicts, the course seems to have promoted awareness of students' needs, attitudes, and problematic frames of reference. It emphasized the transformative nature of the course by empowering students to take charge of their learning process.

The Outcome category can be understood structurally and personally. The critical reflection on economic paradigms, dominant media and political narratives, and students'

economic education broadened perspectives, leading to an onto-epistemological shift. In this shift, economic actions are situated within global, ecological, and social dimensions in order to address climate change, inequality, and discrimination, among other issues. Students felt empowered in their future roles as vocational school teachers or educators to develop multidisciplinary and multiperspective learning arrangements following a shared idea of transformative economic education (TEE). Nonetheless, it is unclear whether empowerment was focused on immediate problem-solving or extended to a capacity to fight for access to resources for structural changes (Chehata & Jagusch, 2023). It would be beneficial to emphasize empowerment strategies more in course design. Furthermore, power-sharing strategies should be incorporated into learning opportunities as part of empowerment (Chehata et al., 2023). When discussing feminist economics or degrowth economics within the learning group, we are also discussing the redistribution of power and resources, which requires reflecting on our privileges and applying them to help others. The course design still lacks this component.

Nonetheless, the findings can also be interpreted through the lens of Bateson's theory of learning, particularly as evidence of learning on a higher level. Students did not merely adopt new content or perspectives, but began to recognize and examine habitual and collectively shared patterns of economic reasoning, educational expectations, and social positioning. This form of reflection enabled an emergent awareness of how their own thinking is shaped by broader cultural, institutional, and discursive logics. In several instances, students not only identified these patterns but also began to question and reframe them in light of alternative narratives and possibilities. Such moments indicate a mode of learning that goes beyond adaptation toward systemic transformation—a shift in the ways learners relate to knowledge, to others, and to themselves within complex educational and economic environments.

Conclusion

This study examined how the university course “Socioeconomic Education and Structural Reflection“, developed within a DBR project, fosters transformative learning in economic education. The findings indicate that traditional economic learning approaches often lead to disengagement, strategic learning behaviors, and a lack of critical reflection. The dominance of the neoclassical model in economic education, characterized by efficiency-driven, exam-oriented teaching, reinforces a narrow understanding of economic phenomena.

This study demonstrates that socioeconomic education provides a meaningful alternative by integrating pluralism, controversy, and real-world experiences into learning processes. Rather than presenting economics as an abstract, decontextualized discipline, socioeconomic education encourages learners to critically reflect on the relationship between economy and society, embedding economic actions within broader social, ecological, and ethical dimensions. The results suggest that transformative learning in economic education requires environments that challenge existing frames of reference and provide opportunities for deep reflection, discourse, and engagement with alternative perspectives. This was particularly evident in students' reflections on their shifting perceptions of economic concepts and their future roles as educators. Many described newfound awareness of how dominant economic narratives shape their thinking and expressed a commitment to fostering multi-perspective, critical economic education (Hedtke, 2014). By integrating socioeconomic education with transformative learning theory, the course allowed students not only to engage with new content, but to recognize the systemic patterns and normative logics underlying economic and educational thinking. The resulting shifts reflect a deeper form of learning—one that aligns with higher-level, systemic reflection in the sense of Bateson, where learners begin to question the frameworks through which they interpret the world.

One student expressed this realization in a particularly striking way:

"I always thought I had a reflective mindset, but when we positioned ourselves in the room between economistic and socioeconomic education, I suddenly saw myself on the purely economistic side. That was surprising—I realized that how I perceive myself and how I actually learn are in contradiction." (230510_Group Discussion 4, Pos. 44)

Another student articulated the deep-seated influence of business education on their thinking, stating:

"I noticed how much my thinking has been shaped—maybe even corrupted—by business studies. It's hard to expand my perspective because I'm already so stuck in it." (230112_Group Discussion 2, Pos. 504-522)

These reflections highlight the transformative potential of the course. However, the extent to which this empowerment translates into concrete actions remains an open question. While students developed greater awareness and critical perspectives, it is unclear whether this leads to sustained engagement with economic and social transformation. Future course iterations should further differentiate between empowerment—which fosters individual agency and critical self-reflection—and power-sharing strategies, which actively redistribute decision-making authority and participation in learning environments. Integrating explicit power-sharing mechanisms could strengthen students' ability to collaboratively challenge economic structures rather than solely engaging in individual reflection.

While this study does not seek to generalize findings as prescriptive knowledge, it offers insights into how transformative socioeconomic education can be designed. The DBR approach allowed for iterative refinement and highlighted five guiding principles: (1) anchoring theoretical learning in personal experience, (2) fostering interaction between people, places, and real-world contexts, (3) integrating holistic, multisensory learning

experiences, (4) using disorienting dilemmas to expand perspectives, and (5) engaging in affirmative sabotage (Spivak, 2012) to challenge dominant economic narratives while operating within them. By making economics tangible, reflective, and personally relevant, this approach challenges the dominance of neoclassical models and provides a framework for pluralistic and transformative economic education—one that invites learners not only to rethink content, but to reconfigure the systems through which economic meaning is produced.

Limitations

However, it is important to consider the limitations of this study. DBR is focused on a specific context and practical application to bring about improvements. It is not simply concerned with assessing the effectiveness of interventions but rather with understanding why they are effective, how they should be developed, and what conditions are necessary for them to be successful. It is crucial to emphasize that student descriptions should not be construed as causal nomothetic explanations, in which the designed learning environment is seen as the sole determinant of student development. Nevertheless, theoretical aspects embedded in the design and theoretical assumptions were partially validated, demonstrating how the intended outcomes were achieved. Furthermore, this study does not cover the full scope of the empirical design. Focus groups have been integral to the evaluation framework and development of design principles, but internal team reflections and experiences with students have also been important sources of information, though they have been incompletely detailed. A notable limitation of this DBR study is that the iterative development process encompasses a variety of epistemic types (evaluative, critical, appreciative, normative, explanatory, prospective, prescriptive, categorical, and attributive knowledge) within the framework of design science epistemology, which requires selective attention inherently. In regards to the focus groups, the sampling could have been designed to

include a greater variety of students. Further comparisons may be made by testing the course in business education bachelor's programs at other universities. Furthermore, it remains uncertain to what extent the developmental impulses from the course influence students in their ongoing university journeys and subsequent professional careers. In longitudinal studies, it could be explored whether these impulses lead to sustainable transformation processes over time and whether they have enduring effects on students.

Finally, the DBR project is reviewed in terms of its future development. The next step will be to elaborate the design principles. It is intended that these principles be transferred, reflected upon, and refined throughout a variety of educational settings. In a current student project, the design principles are being applied to develop educational city tours. The principles also serve as a foundation for the professional development of in-company trainers.

Although this article focuses on academic teacher education, several of the approaches—particularly the integration of dialogical learning formats, systemic reflection, and attention to the learning environment—may also be valuable in non-academic contexts, such as workplace learning and adult education. The reflective practices described here are not confined to the university setting but may contribute to broader efforts in shaping economic thinking and education across contexts. Exploring such transfer potentials in practice-oriented formats is a promising avenue for future development.

References

- Bakker, A. (2018). *Design research in education: A practical guide for early career researchers*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Bateson, G. (1985/2017). *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (H. G. Holl, Trans.) (13. Aufl.). *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Vol. 571*. Suhrkamp.
- Bäuerle, L. (2021). The power of economics textbooks: Shaping meaning and identity. In J. Maesse, S. Pühringer, T. Rossier, & P. Benz (Eds.), *Routledge frontiers of political economy. Power and influence of economists: Contributions to the social studies of economics* (pp. 53–70). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367817084-5>
- Becker, W. E., & Watts, M. (1996). Chalk and Talk: A National Survey on Teaching Undergraduate Economics. *The American Economic Review*, Vol. 86(No. 2), 448–453. <https://www.jstor.org/stable/2118168>
- bell hooks. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research. Introducing qualitative methods*. Sage Publications. <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10218169>
- Boyd, R. D., & Myers, J. G. (1988). Transformative education. *International Journal of Lifelong Education*, 7(4), 261–284. <https://doi.org/10.1080/0260137880070403>
- Bräuer, G. (2003). *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio* (2., unveränd. Aufl.). *Schreibpädagogik*. Fillibach-Verl.
- Brito, R., Joseph, S., & Sellman, E. M. (2021). Mindfulness “in” Education as a Form of Iatrogenesis. *Journal of Transformative Education*, 19(3), 261–283. <https://doi.org/10.1177/1541344620987231>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6. ed., pp. 793–828). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Brookfield, S. (2009). The concept of critical reflection: promises and contradictions. *European Journal of Social Work*, 12(3), 293–304. <https://doi.org/10.1080/13691450902945215>
- Cehata, Y., Dib, J., Wenzler, N., Sinoplu, A., Himmen, T., & Harrach-Lasfaghi, A. (2023). *Empowerment, Resilienz und Powersharing in der Migrationsgesellschaft: Theorien – Praktiken – Akteur*innen. Diversität in der Sozialen Arbeit*. Beltz Juventa.
<https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/133643> <https://doi.org/133643>
- Cehata, Y., & Jagusch, B. (2023). „Wenn Wissen und Diskurs persönlich wird“ und werden sollte. In Y. Cehata & B. Jagusch (Eds.), *Diversität in der Sozialen Arbeit. Empowerment und Powersharing: Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, pp. 10–21). Beltz Juventa.
- Chen, A. T. (2018). Timeline Drawing and the Online Scrapbook. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 160940691775320. <https://doi.org/10.1177/1609406917753207>
- Colander, D. C. (2005). The Making of an Economist Redux. *The Journal of Economic Perspectives*(19), Article 1.
- Cranton, P. (1996). *Professional development as transformative learning: New perspectives for teachers of adults* (1. ed.). *The Jossey-Bass higher and adult education series*. Jossey-Bass Publishers.
- Davis-Manigaulte, J., Yorks, L., & Kasl, E. (2006). Expressive ways of knowing and transformative learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*(109), 27–35.
<https://doi.org/10.1002/ace.205>
- Diettrich, A., Hantsch, R., & Peyer, V. (2022). *Sozioökonomische Perspektiven im Studiengang Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock: Angehende Berufsschullehrkräfte zwischen*

- „Mündig-keit“ und „Hörigkeit“. In L.-M. Schröder, H. Hantke, T. Steffestun, & R. Hedtke (Eds.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. In Krisen aus Krisen lernen: Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft im Kontext sozial-ökologischer Transformation* (pp. 151–172). Springer VS.
- Dirkx, J. M. (2012). Nurturing Soul Work. A Jungian Approach to Transformative Learning. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *Jossey-Bass higher and adult education series. The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (1st ed., pp. 116–130). Jossey-Bass a Wiley Imprint.
- Dirkx, J. M., Mezirow, J., & Cranton, P. (2006). Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*, 4(2), 123–139. <https://doi.org/10.1177/1541344606287503>
- Earle, J., Ward-Perkins, Z., & Moran, C. (2017). *The econocracy: The perils of leaving economics to the experts. Manchester capitalism*. Manchester University Press; Project MUSE.
- Engartner, T. (2018). Eckpfeiler sozioökonomischer Bildung - oder: Zur Bedeutsamkeit der Kontextualisierung ökonomischer Frage- und Problemstellungen. In T. Engartner, C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke, & G. Tafner (Eds.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft: Entwicklungslinien und Perspektiven* (pp. 27–52). Springer VS.
- EPiZ - Entwicklungspädagogisches Informationszentrum. (2024). *Das Weltspiel*. <https://www.das-weltspiel.com/>
- Etzioni, A. (2015). The Moral Effects of Economic Teaching. *Sociological Forum*, 30(1), 228–233. <https://doi.org/10.1111/socf.12153>
- Fischer, A., Hahn, G., & Hantke, H. (2017). Gesucht: Resonanzräume für Wahrnehmung und Erkennen in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung sowie in der sozio-ökonomischen Bildung. Vom "Wahrnehmen-Müssen" zum "Mehr-wahrnehmen-Können". In A. Fischer, G. Hahn, & H. Hantke (Eds.), *Berufsbildungswissenschaftliche Schriften der Leuphana Universität* (pp. 5–32). Leuphana Universität Lüneburg.

- Freire, P., & Macedo, D. P. (2014). *Pedagogy of the oppressed: 30th Anniversary Edition* (M. B. Ramos, Trans.) (30th anniversary edition). Bloomsbury Publishing. <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1745456>
- Garde, J. I., & Harder, S. N. (2021). Ansätze für trans*formative Pädagogiken: Ein Gespräch. In S. O. Dankwa, S.-M. Filep, U. Klingovsky, & G. Pfründer (Eds.), *Kultur und soziale Praxis. Bildung.Macht.Diversität: Critical Diversity Literacy im Hochschulraum* (pp. 211–226). transcript.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin and Garvey.
- Hantke, H. (2018). „Resonanzräume des Subpolitischen“ als wirtschafts-didaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-) betriebliche Lebenssituationen – eine Forschungsheuristik vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsidee. *Bwp@ Berufs- Und Wirtschaftspädagogik – Online*(35), 1–23.
- Hantke, H. (2020). Systemische Visualisierung als Lernmethode zur normativen und gestaltenden Reflexion wirtschaftsbetrieblicher Situationen im Kontext der Nachhaltigkeitskritik. *Zeitschrift Für Wirtschafts- Und Unternehmensethik*, 21(3).
- Hantsch, R. (2024). Transformative Wirtschaftspädagogik: Sozioökonomische Bildung in der universitären Hochschullehre Entwicklung und Reflexion des Moduls „Sozioökonomische Bildung und strukturelle Reflexion“. In G. Tafner, N. Ackermann, U. Hagedorn, & C. Wagner (Eds.), *BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung. Humane Ökonomie – selbstverständlicher Auftrag sozioökonomischer Bildung und Wissenschaft oder sozialromantische Utopie? // Humane Ökonomie - selbstverständlicher Auftrag sozioökonomischer Bildung und Wissenschaft oder sozialromantische Utopie?* (87-106). Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Hedtke, R. (2014). Was ist sozio-ökonomische Bildung. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Eds.), *Sozioökonomische Bildung* (pp. 81–127). Bundeszentrale für politische Bildung.

- Javdani, M., & Chang, H.-J. (2023). Who said or what said? Estimating ideological bias in views among economists. *Cambridge Journal of Economics*, Article 1. Advance online publication. <https://doi.org/10.1093/cje/beac071>
- Kapeller, J., Puehringer, S., & Grimm, C. (2022). Paradigms and policies: the state of economics in the German-speaking countries. *Review of International Political Economy*, 29(4), 1183–1210. <https://doi.org/10.1080/09692290.2021.1904269>
- Keen, S. (2010). *Debunking economics: The naked emperor of the social sciences* (5. impression). Zed Books.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki, & O. Sanders (Eds.), *Theorie bilden: Bd. 7. Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (pp. 13–68). Transcript-Verl. <https://doi.org/10.1515/9783839405888-001>
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2. Auflage). Kohlhammer Verlag. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:24-epflicht-1279755>
- Kovan, J. T., & Dirx, J. M. (2003). “Being Called Awake”: The Role Of Transformative Learning In The Lives Of Environmental Activists. *Adult Education Quarterly*, 53(2), 99–118. <https://doi.org/10.1177/0741713602238906>
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz* (2., überarbeitete und ergänzte Auflage). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa; Ciando. http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1826665
- Kuckartz, U. (2019). Qualitative Content Analysis: From Kracauer’s Beginnings to Today’s Challenges., 20(3). <https://doi.org/10.17169/FQS-20.3.3370> (Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research).
- Loos, P., & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Qualitative Sozialforschung Ser: v.5*. VS Verlag für

Sozialwissenschaften GmbH.

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6287513>

Mankiw, N. G. (2020). *Principles of Economics* (9th ed.). Cengage.

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2018). *Conducting educational design research* (Second edition).

Routledge Taylor & Francis Group. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781315105642>

<https://doi.org/10.4324/9781315105642>

Mezirow, J. (1978). *Education for Perspective Transformation. Women's Re-entry Programs in Community Colleges.: with contributions by Victoria Marsick*. Center for Adult Education, Teachers College, ColumbiaUniversity.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning* (1. ed.). *The Jossey-Bass higher and adult education series*. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>

Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (1. ed.). *The Jossey-Bass higher and adult education series*. Jossey-Bass. <https://doi.org/9158>

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). *Qualitative research methods series: v. 16*. Sage Publications.

Morrell, A., & O'Connor, M. (2002). Introduction. In E. O'Sullivan, A. Morrell, & M. O'Connor (Eds.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning: Essays on Theory and Praxis* (1st ed., pp. XV–XX). Palgrave Macmillan.

Naeve-Stoss, N. (2013). *Studienreform aus studentischer Perspektive. Einzelfallstudien zur Rekonstruktion studentischer Wahrnehmungen, Beurteilungen und Studienstrategien im Rahmen des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen*. Eusl-Verl.-Ges.

Nhat Hanh, T. (1999). *The Miracle of Mindfulness: An Introduction to the Practice of Meditation*. Beacon Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5337607>

Reardon, J. (2017). Foreword: Why economics needs its own reformation: 95 theses. *International of Journal Pluralism and Economics Education*(8), Article 4.

- Rogers, C. R. (1982). *Entwicklung der Persönlichkeit: Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten* (4. Aufl.). *Konzepte der Humanwissenschaften*. Klett-Cotta.
- Sandoval, W. (2014). Conjecture Mapping: An Approach to Systematic Educational Design Research. *Journal of the Learning Sciences*, 23(1), 18–36. <https://doi.org/10.1080/10508406.2013.778204>
- Schweitzer-Krah, E., & Engartner, T. (2019). Die Pluralismusdebatte der Ökonomik aus Studierendensicht. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung an deutschen Hochschulen. In C. Fridrich (Ed.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft Ser. Historizität und Sozialität in der Sozioökonomischen Bildung* (pp. 107–138). Springer VS.
- Spivak, G. C. (2008). *Righting wrongs: = Unrecht richten* (S. Finck & J. Keim, Trans.) (1. Auflage). *Transpositionen*. diaphanes.
- Spivak, G. C. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization* (First Harvard University Press paperback edition). Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674257931>
- Stiglitz, J. E. (2010). *Freefall: America, free markets, and the sinking of the world economy* (1. edition). Norton.
- Tafner, G., & Casper, M. (2022). Understanding economics does not equal understanding the economy: designing teacher education from a socio-economic perspective. *International Journal of Pluralism and Economics Education*, 13(3), Article 10054379, 277. <https://doi.org/10.1504/IJPEE.2022.10054379>
- Taylor, E. W. (1997). Building Upon the Theoretical Debate: A Critical Review of the Empirical Studies of Mezirow's Transformative Learning Theory. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 34–59. <https://doi.org/10.1177/074171369704800104>
- Thrun, T., Casper, M., & Bauer, N. (2018). Ökonomisches Handeln oder Kaufmännisches Handeln? Eine Inhaltsanalyse studentischer Essays über Kriterien des ‚Wirtschaftens‘. *Bwp@ Berufs- Und Wirtschaftspädagogik – Online*(35), 1–23. http://www.bwpat.de/ausgabe35/thrun_etal_bwpat35.pdf

- Tisdell, E. J., & Tolliver, D. E. (2003). Claiming a Sacred Face. *Journal of Transformative Education*, 1(4), 368–392. <https://doi.org/10.1177/1541344603257678>
- Trein, J. (2010). *Systemisch-personenzentrierte Pädagogik: Eine Neureflexion des personenzentrierten Ansatzes nach Carl Rogers aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive*. Zugl.: Duisburg-Essen, Univ., Diss., 2010 u.d.T.: Trein, Jens: Eine Neureflexion des Personenzentrierten Ansatzes nach Carl Rogers aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive. *Schriftenreihe Schriften zur pädagogischen Theorie: Bd. 2*. Verlag Dr. Kovač. <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8300-5450-4>
- Zuidhof, P.-W. (2014). Thinking Like an Economist: The Neoliberal Politics of the Economics Textbook. *Review of Social Economy*, 72(2), 157–185. <https://doi.org/10.1080/00346764.2013.872952>

Anhang H: Prozessbegleitung bei der Erstellung des Manteltextes

Für die Erstellung des Manteltextes wurde der KI-gestützte Schreibassistent ChatGPT (Version GPT-4, OpenAI) begleitend eingesetzt. Zum Zeitpunkt der Abgabe sieht die Promotionsordnung der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Rostock keine formalen Regelungen zur Nutzung Künstlicher Intelligenz (KI) in wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten vor. Aus Gründen wissenschaftlicher Redlichkeit und Transparenz sowie in Rücksprache mit den Gutachter:innen (Prof. Dr. Andreas Diettrich & Prof. Dr. Karina Kiepe) wird im Folgenden offengelegt, in welchen Bereichen das Assistenzsystem unterstützend eingesetzt wurde. Die Nutzung erfolgte reflektiert und kontrolliert zur Unterstützung von Denk-, Schreib- und Strukturierungsprozessen. Die Verantwortung für Konzeption, Argumentation und Formulierung liegt vollständig beim Autor.

Tätigkeitsbereich	Unterstützungsfunktion von ChatGPT (GPT-4, OpenAI)
Strukturierung und Planung	Reflexionsimpulse zur Gliederung und Entwicklung von Argumentationslinien
Sprachliche Überarbeitung	Vorschläge zur Optimierung von Rechtschreibung, Grammatik und sprachlicher Konsistenz
Semantische Schärfung	Kritische Überprüfung überkomplexer Darstellungen und Vorschläge zur begrifflichen Präzisierung
Erstellung von Abbildungen	Bildentwurf zu Abbildung 1 auf Grundlage eigener konzeptioneller Skizzen