Franz Steiner Verlag

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK, 113, 2017/3, 397–427

MATTHIAS SÖLL

Die Transparenz und Vergleichbarkeit von Studiengängen der Wirtschaftspädagogik im Spiegel hochschulpolitischer Reformbemühungen

The transparency and comparability of business and economics education degree programs in the context of higher education policy reforms

KURZFASSUNG: Die Reformen des Bologna-Prozesses, des New Public Managements und der Lehrerbildung zielen auf die Entwicklung transparenter und vergleichbarer Studiengänge ab. Bislang werden die Innovationsprozesse des tertiären Bildungssektors allerdings eher von bildungspolitisch inspirierten denn von empirisch abgesicherten Maßnahmen geprägt. Gegenstand der vorliegenden Studie ist eine umfassende Curriculumanalyse aller Bachelor- und Masterstudiengänge der Wirtschaftspädagogik an deutschen Universitäten. Die Rahmenbedingungen, Ziele, Strukturen und Inhalte der Bildungsgänge werden hinsichtlich der Transparenz und Vergleichbarkeit untersucht. Darüber hinaus wird thematisiert, wie das Basiscurriculum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zur Konstituierung einer starken disziplinären Außenlegitimität beiträgt. Die Ergebnisse der Arbeit belegen eine hohe Heterogenität der im Fokus stehenden Bildungsgänge und weisen auf die Notwendigkeit einer intensiven Entwicklungs- und Implementationsarbeit disziplinärer Grundsatzdokumente hin. Sie dienen so der empiriegestützten Entwicklung wirtschaftspädagogischer Studiengänge.
Schlagworte: Curriculumanalyse, Studiengänge der Wirtschaftspädagogik, Transparenz, Vergleichbarkeit, Disziplinpolitik

ABSTRACT: The reforms of the Bologna Process, the New Public Management and the teacher training aim at the development of transparent and comparable degree programs. So far, the innovation processes of the tertiary education sector are influenced by educational policy rather than empirical evidence. This study contributes to this research gap by offering empirical evidence based on a comprehensive curriculum analysis, focusing on all bachelor's and master's programs of business and economics education at German universities. Their frameworks, objectives, structures and contents are analyzed in terms of transparency and comparability. In addition, the focus will be on the extent to which the basic curriculum of the division Vocational Education and Training of the German Educational Research Association (GERA) contributes to external legitimacy. The results show a high heterogeneity of the respective degree programs and therefor point to the need for intensive development and implementation of discipline policy documents. Thus, the findings serve the empirically-based development of degree programs.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

Keywords: curriculum analysis, business and economics education degree programs, transparency, comparability, discipline policy

1 Einleitung

Der Bologna-Prozess steht an der Wende zum 21. Jahrhundert für weitreichende Studienreformen, die einen einheitlichen europäischen Hochschulraum mit einer hohen Studierendenmobilität etablieren sollen. Um entsprechend transparente und vergleichbare Studiengänge zu entwickeln, werden in Deutschland zahlreiche formelle (Neu-) Ordnungsmaßnahmen ergriffen (vgl. O. V. 1999). Die Regulierung fachspezifischer Studiengänge erfolgt bspw. durch die Landeshochschulgesetze und die Akkreditierungsrichtlinien (vgl. HRK 2004, 19 ff.). Darüber hinaus unterliegen die Ausgestaltungen lehrerbildender Studiengänge den Eigendynamiken der Lehrerbildungsreformen. Diese Bildungsgänge werden z. B. von landesrechtlichen Regelungen oder von den Standards für die Lehrerbildung geprägt (vgl. BECK 2007, 3 ff.).

Obwohl die Überprüfung der Umsetzung ein immanenter Bestandteil aktueller Reformprozesse sein sollte, liegen bislang kaum empirische Erkenntnisse zur realen Ausgestaltung von Studiengängen vor. Daraus folgt, dass die Innovationsprozesse des tertiären Bildungssektors eher durch bildungspolitisch inspirierte, strukturelle Reformen geprägt sind (vgl. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA und KUHN 2010, 1). Dies gilt nach PÄTZOLD (2012, 14) auch für berufs- und wirtschaftspädagogische Bildungsgänge.

Im Folgenden werden die Ergebnisse einer umfassenden Curriculumanalyse aller Bachelor- und Masterstudiengänge der Wirtschaftspädagogik an deutschen Universitäten vorgestellt. Im Fokus der Untersuchungen steht die Frage nach der Transparenz und Vergleichbarkeit der Bildungsgänge als einem zentralen Ziel des Bologna-Prozesses. Ferner wird aus wissenschaftssoziologischer Perspektive diskutiert, ob sich das Basiscurriculum der Sektion BWP der DGfE zur Konstituierung einer starken disziplinären Außenlegitimität eignet (vgl. LEPSIUS 1973, 106 f.). Das im Zuge der skizzierten hochschulpolitischen Reformbemühungen entwickelte und kürzlich aktualisierte Statut zielt neben der Stärkung der disziplinären Binnenlegitimität durch die Konsolidierung des normativen, inhaltlichen und strukturellen Rahmens für berufs- und wirtschaftspädagogische Studiengänge auch auf die Sicherung deren Qualität im deutschsprachigen Raum ab: *„Mit dem Basiscurriculum verbindet sich […] die Erwartung, dass lokale Lehrprogramme auf einen einheitlichen Rahmen bezogen werden und in ihren wesentlichen Inhalten übereinstimmen." (*SEKTION BWP DER DGFE *2014, 6 sowie 2003, 4 f.)* Schließlich dienen die Resultate der Studie als Grundlage einer empiriegestützten Entwicklung wirtschaftspädagogischer Studiengänge (vgl. SÖLL 2016).

Die Studiengangentwicklung wird sowohl von normativen als auch von formellen Orientierungsrahmen beeinflusst. Dementsprechend erfolgt in Kapitel 2 eine theoretische Auseinandersetzung mit grundsätzlichen Studienzielen sowie mit der Fachsystematik und der Handlungsorientierung als Leitlinien wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Vor diesem Hintergrund wird in Kapitel 3 ein Überblick über die aktuellen

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

formellen Vorgaben der Entwicklung tertiärer Bildungsgänge erarbeitet. Gegenstand von Kapitel 4 ist das Untersuchungsdesign der Curriculumanalyse. In Kapitel 5 werden die Ergebnisse der Studie zur Transparenz und Vergleichbarkeit wirtschaftspädagogischer Studiengänge präsentiert, ehe die Arbeit in Kapitel 6 mit einer Zusammenfassung und einem Fazit schließt.

2 Ziele und Orientierungsrahmen von Studiengängen aus theoretischer Perspektive

Im Zentrum von Hochschulreformen stehen die Ziele, Strukturen, Rahmenbedingungen und Inhalte von Studiengängen. Als normative Setzungen bilden sie den Rahmen universitärer Lehr-Lern-Prozesse und bieten Orientierung für an der Hochschullehre teilhabende Akteurinnen und Akteure (vgl. BRINKER und TREMP 2012, 9 f.). Zu Beginn des Bologna-Prozesses wurden vor allem die Strukturen und Rahmenbedingungen tertiärer Bildungsgänge umgestaltet. Derzeit stehen verstärkt Fragen der Auswahl, Ordnung und Reihung von Lehrzielen und -inhalten sowie die diesen zugrunde liegenden Prinzipien zur Diskussion (vgl. GERHOLZ und SLOANE 2013, 6). Dieses Kapitel beleuchtet die Diskurse um die Ziele des Studiums sowie um Orientierungsrahmen wirtschaftspädagogischer Studiengänge, da diese die Ausgestaltungen der Bildungsgänge prägen.

2.1 Die Ziele von Studiengängen

Ausgangspunkt der Diskussionen um die grundsätzliche Ausrichtung universitärer Bildung sind häufig das umfassende Bildungsideal und die Universitätsidee von V. HUMBOLDT (vgl. SCHULTHEIS et al. 2008; WELBERS 2009).[1] Diese basieren auf den drei Säulen „Wissenschaft als Bildung", „Einheit von Lehre und Forschung" und „Freiheit der Wissenschaft" (vgl. Lundgreen 1999, 147).

Die Ziele des Studiums stehen aktuell auch unter dem Schlagwort der Employability zur Diskussion. KRAUS (2012, 312) bezeichnet diese als *„die Befähigung des Einzelnen, fortlaufend erwerbstätig zu sein."* Allerdings wird das Konzept keineswegs einheitlich verwendet. SCHUBARTH und SPECK (2013) haben im Auftrag der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) eine umfassende Studie zu Employability im Hochschulsektor durchgeführt. Die Autoren kommen dabei zu dem Ergebnis, dass es sich insgesamt um einen unübersichtlichen, kontroversen und wenig elaborierten Diskurs handelt. Gemeinsam ist den Definitionen in der Regel, dass der Zugang zu einem Arbeitsplatz, dessen Siche-

1 Die Ziele des Studiums werden seltener vor dem Hintergrund soziologischer Theorien diskutiert (vgl. bspw. KLÜVER 1983; BLÖMEKE 2004; SÖLL 2016). Dabei eignet sich z. B. die „Theorie der Universität" von PARSONS und PLATT (1973) in besonderer Weise, um die zahlreichen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, welche Studienziele beeinflussen, zu systematisieren (vgl. BECKER 1983, 30 ff.).

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted. This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems. © Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

rung oder die Aufnahme einer neuen Beschäftigung im Fokus stehen (vgl. SCHUBARTH und SPECK 2013, 12 ff.). Im Vergleich zu den Ansätzen V. HUMBOLDTS hat das Studium somit einen wesentlich enger gefassten Zweck.

In Bezug auf die Ausrichtung universitärer Bildung herrschen zwischen verschiedenen Interessengruppen vielfältige Meinungsunterschiede. Einen allgemeinen Orientierungsrahmen bietet das Hochschulrahmengesetz (HRG) (vgl. SCHUBARTH und SPECK 2013, 11 ff.). Dort sind die Ziele des Studiums wie folgt definiert: *„Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird." (HRG vom 12.04.2007, § 7)*[2]

Die angesprochenen Zielkategorien universitärer Bildung stoßen aufgrund ihrer jeweiligen Schwerpunkte an konzeptionelle Grenzen. Das komplexe Zielbündel des Studiums lässt sich mit der hochschuldidaktischen Theorie der Bildung und Ausbildung an Hochschulen von HUBER (1983) systematisieren (vgl. WILDT 2012, 268 ff.; BUSCHFELD und DILGER 2013, 207 f.). Der die Gestaltung von Studiengängen beeinflussende Bildungsauftrag der Universität wird von einem Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Praxis und Person bestimmt (vgl. HUBER 1983, 127 ff.), das in Abbildung 1 dargestellt ist.

Bei der Bestimmung von hochschulischen Bildungszielen und der Gestaltung von Studiengängen wirken stets sämtliche Dimensionen zusammen (vgl. WILDT 2012, 269 f.; BUSCHFELD und DILGER 2013, 208). Die einseitige Fokussierung auf eine der Sphären Wissenschaft, Praxis oder Person führt dagegen zu einer Trivialisierung der Ausrichtung des Studiums (vgl. HUBER 1983, 127 ff.).

2 Aktuell sind für die Entwicklung von Studiengängen die jeweiligen Landeshochschulgesetze handlungsleitend, da das HRG im Zuge der im Jahr 2006 verabschiedeten Föderalismusreform vollständig abgeschafft werden sollte (vgl. GIESEKE 2012, 3 ff.). Die durch die Bundesländer festgelegten Ziele des Studiums ähneln denen des HRG allerdings im Wesentlichen (vgl. SÖLL 2016, 81 f.).

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

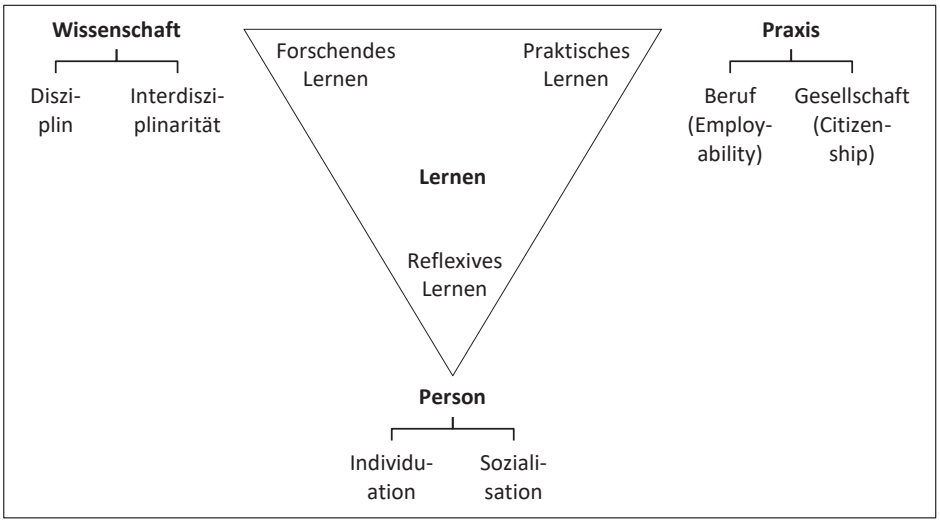

Abb. 1: Theorie der Bildung und Ausbildung an Hochschulen
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an WILDT 2012, 268 f.)

Vor dem Hintergrund dieser das Studium allgemein betreffenden Zieldiskussionen werden in folgendem Abschnitt Orientierungsrahmen vorgestellt, welche speziell für das Studium der Wirtschaftspädagogik charakteristisch sind.

2.2 Orientierungsrahmen wirtschaftspädagogischer Studiengänge

Das Studium der Wirtschaftspädagogik soll Studierende auf Tätigkeiten in der schulischen und außerschulischen Aus-, Fort- und Weiterbildung im kaufmännischen Bereich vorbereiten (vgl. LEMPERT 2010, 21).

Derzeit lassen sich zwei verschiedene Modelle des Studiums der Wirtschaftspädagogik identifizieren. Das polyvalente Studiengangmodell basiert auf dem Konzept der Ausbildung von Diplom-Handelslehrern. Es ist zu Beginn des 20. Jahrhunderts parallel zum Studium der Betriebswirtschaftslehre entstand (vgl. DEISSINGER und SEIFRIED 2010, 222 ff.). Das lehrerbildende Studiengangmodell entwickelte sich im Rahmen der Lehrerbildung für den gewerblich-technischen Bereich, die sich um die Mitte der 1920er Jahre etablierte und mit Staatsexamina abschloss. Im Zuge der Implementierung beruflicher Fachrichtungen für das berufsbildende Schulwesen durch die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 1973 hielt „Wirtschaft und Verwaltung" auch Einzug in diese Lehramtsstudiengänge (vgl. REINISCH 2002, 7). Für beide Studiengangmodelle werden im Zuge der aktuellen Studienreformen Bachelor- und Masterabschlüsse vergeben.

Inhaltlich kann ferner zwischen der Studienrichtung I, in der die Vertiefung wirtschaftswissenschaftlicher Fächer im Fokus steht (sog. affine Studienkombination) und

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

der Studienrichtung II, in der das Studium eines an berufsbildenden Schulen angebotenen Schulfachs erfolgt (sog. nicht-affine Studienkombination), unterschieden werden (vgl. SLOANE 2004, 353 ff.).

Im Zuge der Konstituierung der Wissenschaftsdisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der entsprechenden Studiengänge haben sich verschiedene Bezugssysteme herausgebildet, in denen unterschiedliche disziplinäre Selbstverständnisse kulminieren. Gegenstand der folgenden Ausführungen sind beispielhaft zwei unterschiedliche normative Orientierungsrahmen zur Ausrichtung des wirtschaftspädagogischen Studiums: die Fachsystematik nach ZABECK (1992, 1995) und die Handlungsorientierung nach TRAMM (2000). Die beiden Ansätze werden hinsichtlich der zu verfolgenden Studienziele und der inhaltlichen Studienschwerpunkte verglichen.

Die Fachsystematik als Orientierungspunkt des Studiums der Wirtschaftspädagogik

Das Studium der Wirtschaftspädagogik zielt nach ZABECK (1992, 137) darauf ab, *„Studenten als künftige Träger eines bestimmten Berufs bzw. als künftige Inhaber eines bestimmten Amts in den Sinnhorizont ihrer späteren Aufgabe einzuführen, sie zum werterfüllten beruflichen Engagement anzuregen und zu befähigen sowie ihnen notwendige und nützliche Kenntnisse zu erschließen."*

Die Ableitung der Studieninhalte baut auf einer ganzheitlichen Idee von wirtschaftsberuflicher Erziehung auf. Diese berücksichtigt die künftigen Anforderungen in Beruf, Politik und Gesellschaft, die an die durch die Absolventinnen und Absolventen des Studiums zu Qualifizierenden gestellt werden. Letztgenannte sollen dabei unterstützt werden, sich als Persönlichkeiten zu reflektieren und ein entsprechendes Selbstkonzept zu entwickeln (vgl. ZABECK 1992, 152 f.).

Indem bei der Entwicklung des Studiums die berufliche Realität und die Besonderheiten der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung berücksichtigt werden, erfolgt die Minimierung der Gefahr einer bezugswissenschaftlichen Verkürzung (vgl. ZABECK 1995, 475 ff.). Dies bedeutet allerdings nicht, dass im Rahmen des Studiums der Anspruch der Vermittlung einer fachwissenschaftlichen Systematik aufgegeben werden soll. Die für das wirtschaftspädagogische Studium maßgebliche Berufswelt ist aufgrund ihrer Komplexität wissenschaftsbedingt und wissenschaftsbestimmt (vgl. ZABECK 1995, 487 f.). Neben der Aneignung eines systematischen Wissenskorpus sowohl in den Fachwissenschaften als auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik macht die Partizipation am Prozess der Erkenntnis durch Forschung die Wissenschaftlichkeit des Studiums aus (vgl. ZABECK 1995, 479 f.).

Die Handlungsorientierung als Orientierungspunkt des Studiums der Wirtschaftspädagogik

TRAMM (2000, 136) sieht *„als Ziel der Handelslehrerausbildung die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem theoriegeleitet-reflexiven, erfahrungsoffenen und verantwortlichen Handeln*

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

in pädagogischen Handlungsfeldern." Studiengangkonzeptionen sollten auf dem umfassenden curricular-didaktischen Leitbild der Handlungsorientierung basieren, das von Vertreterinnen und Vertretern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ursprünglich für die Gestaltung der beruflichen Ausbildung ausgearbeitet wurde (vgl. TRAMM 2000, 126 ff.).

Demnach bilden die zu antizipierenden Anforderungen und Gestaltungsprobleme des Lehrberufs die Orientierungspunkte der Lehramtsstudiengänge. Diese sind im Rahmen des Studiums beispielhaft darzustellen und zu reflektieren (vgl. TRAMM 2000, 133 f.). Studieninhalte sind anhand relevanter Problemfelder durch die aufeinander bezogene Vermittlung fachsystematisch strukturierter Wissensbestände und entsprechender Anwendungskontexte zu vermitteln. So wird die praktische Bedeutung theoretischer Ausführungen offengelegt. Gleichzeitig erfolgt der Bezug zu den künftigen Handlungsfeldern (vgl. TRAMM 2000, 138 ff.). Die daraus resultierende wirtschaftspädagogische Professionalität ist vor dem Hintergrund gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Entwicklungen dynamisch zu verstehen. Einerseits kann das Wissen und Können in diesem Kontext durch die (selbst-)kritisch-experimentelle Haltung stetig überprüft und angepasst werden. Andererseits ermöglicht diese im Rahmen individueller Entwicklungsprozesse die Ausbildung eines pädagogischen Ethos und einer balancierten Identität (vgl. TRAMM 2000, 136 ff.).

Die Ausführungen zu den Orientierungsrahmen wirtschaftspädagogischer Studiengänge veranschaulichen unterschiedliche Auslegungen des Theorie-Praxis-Problems (vgl. NEUWEG 2007, 1 ff.). In Bezug auf die Hochschulbildungstheorie von HUBER (1983) ist die Konzeption von ZABECK (1992, 1995) stärker an der Wissenschaft ausgerichtet (vgl. auch DUBS 1999), während bei der von TRAMM (2000) eher die Situation und die Persönlichkeit im Fokus stehen (vgl. auch GERHOLZ und SLOANE 2008). Die Ausrichtung eines Studiengangs an einem solchen Konzept hat folglich Auswirkungen auf dessen Ziele, Rahmenbedingungen, Strukturen und Inhalte.

Die Diskurse um die Ziele und Orientierungsrahmen von Studiengängen müssen bei deren Untersuchung berücksichtigt werden (vgl. SÖLL 2016, 40 ff.). Dies gilt gleichermaßen für formelle Vorgaben zur Studiengangentwicklung, die Gegenstand des folgenden Kapitels sind.

3 Formelle Vorgaben zur Studiengangentwicklung

Die Entwicklung eines transparenten und vergleichbaren Studiengangs beginnt an einer Hochschule gemäß des Leitfadens „Zehn Schritte nach ‚Bologna'" der HRK mit der Initiierung und Vernetzung entsprechender Arbeitsprozesse und der Klärung von Rahmenbedingungen. Anschließend müssen die Zielsetzung des Bildungsgangs definiert, ein Konzept erarbeitet, die Lehrimporte und -exporte abgestimmt, neue Prüfungs- und Studienordnungen entwickelt, die Genehmigung, Anzeige und Akkreditierung veranlasst, das Studienangebot beworben und dessen Monitoring und Evaluation in Gang gesetzt werden. Zur Klärung der Rahmenbedingungen gehört die Sichtung der formellen

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

Vorgaben, welche die Gestaltung des Bildungsgangs regeln (vgl. HRK 2004, 10 f.). Diese werden insbesondere von den gesetzgebenden Instanzen des Bundes und der Länder sowie von der KMK, der HRK, dem Wissenschaftsrat und dem Akkreditierungsrat veröffentlicht.

Eine Übersicht über alle für die Entwicklung wirtschaftspädagogischer Studiengänge vorgeschriebenen Normen lag bisher nicht vor. Den Ausgangspunkt zu deren Recherche bildeten die vom bildungspolitischen Föderalismus geprägten Landeshochschulgesetze als rechtliche Basis der Studiengangentwicklung (vgl. SÖLL 2016, 79 ff. und 133 ff.). Um die Qualität der tertiären Bildungsgänge zu sichern und zu entwickeln, schreiben diese Gesetzestexte – mit Ausnahme des sächsischen – die Akkreditierung vor (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2012, 38). Akkreditierungsrelevant sind die in Tabelle 1 aufgeführten Vorgaben. Darüber hinaus fordert die Sektion BWP, dass auch das Basiscurriculum im Rahmen von Akkreditierungsprozessen berücksichtigt wird (vgl. SEKTION BWP DER DGFE 2014, 3).

Bezüglich der formellen Vorgaben stellt sich die Frage, welche Regelungen in diesen zu den Zielen, Inhalten, Strukturen und Rahmenbedingungen von wirtschaftspädagogischen Studiengängen zu finden sind.

Eine umfassende Dokumentenanalyse zeigt, dass die Ziele des Studiums in den Vorgaben zu fachspezifischen Studiengängen relativ einheitlich und breit definiert werden. Zu den Studienstrukturen und -rahmenbedingungen finden sich im Gegensatz zu Inhalten sehr konkrete Richtlinien. Die Abwesenheit inhaltlicher Maßstäbe stimmt mit den Grundsätzen der Akkreditierung überein. Sie kann auf den vom New Public Management forcierten Paradigmenwechsel von einer Input- zu einer Outcome-Steuerung zurückgeführt werden (vgl. WILDT 2007, 44 f.). Fachlich-inhaltliche Standards sind demnach im Rahmen von Peer-Review-Verfahren durch geeignete Gutachter zu prüfen (vgl. KAUFMANN 2012, 82).

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

Tab. 1: Überblick über formelle Vorgaben fachspezifischer und lehrerbildender Studiengänge (Quelle: eigene Darstellung)

Fachspezifische Studiengänge:						Lehramtsspezifische Studiengänge:					
Nr.	Vorgabe:	Fokus:				Nr.	Vorgabe:	Fokus:			
		Zi	In	St	Ra			Zi	In	St	Ra
1.	Landeshochschulgesetze (16 Bundesländer)	x		x	x	1.	Rechtliche Regelungen (9 Bundesländer)[3]	x	x	x	x
2.	Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung (vgl. KMK 2010)			x	x	2.	Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5) (vgl. KMK 2013)	x	x	x	x
3.	Auslegung der „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung“ durch den Akkreditierungsrat (vgl. AKKREDITIERUNGSRAT 2013c)			x	x	3.	Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (vgl. KMK 2014c)	x	x		x
4.	Landesspezifische Strukturvorgaben für die Akkreditierung (vgl. AKKREDITIERUNGSRAT 2012, 2013a)			x	x	4.	Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (vgl. KMK 2014a)	x	x	x	x
5.	Regeln für die Akkreditierung (vgl. AKKREDITIERUNGSRAT 2013b)	x		x	x	5.	Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. SEKTION BWP DER DGFE 2014)[4]	x		x	x
6.	Vorgaben der Akkreditierungsagenturen AQAS, ACQUIN und ZEvA[5]	x		x	x						
7.	Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (vgl. BMBF et al. 2005)	x		x	x						

Legende:
Zi: Ziele, In: Inhalte, St: Strukturen, Ra: Rahmenbedingungen

3 Das Studium der Wirtschaftspädagogik wird außer in Bremen und Brandenburg in allen Bundesländern angeboten. Sieben Bundesländer (Bayern, Berlin, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Thüringen) regeln dieses über Lehrerbildungsgesetze und zwei (Niedersachsen und Rheinland-Pfalz) über Erlasse und Verordnungen. In fünf Bundesländern (Baden-Württemberg, Hamburg, Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt) gibt es dagegen keine entsprechenden Normen. Dies zeigt nach WALM und WITTEK (2014, 16), dass die Bedeutung, welche die einzelnen Bundesländer der Lehrerbildung zuschreiben, und die Transparenz, mit der sie deren Regulierung darstellen, stark variiert.

4 Während die Studieninhalte bei der Einführung des Basiscurriculums im Fokus standen, konzentriert sich die überarbeitete Version eher auf die Studienziele (vgl. Sektion BWP der DGfE 2003, 8 ff. sowie 2014, 6 ff.; SÖLL 2016, 154 ff.).

5 Die Analyse basiert auf dem Informations- und Arbeitsmaterial für die Akkreditierung der „Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen“ (AQAS), des „Akkreditierungs-, Certifizierungs- und Qualitätssicherungs-Instituts“ (ACQUIN) und der „Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover“ (ZEvA) (vgl. AQAS 2013; ACQUIN 2014; ZEVA 2014). Während der Anfertigung der vorliegenden Studie (Stand: Februar 2015) waren bereits 76,3 % (58) der 76 Bildungsgänge akkreditiert, 56,9 % (33) von der AQAS, 17,2 % (10) vom ACQUIN und 13,8 % (8) von der ZEvA.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

Die Vorgaben zu lehramtsspezifischen Studiengängen beinhalten neben Regelungen zu deren Zielen, Strukturen und Rahmenbedingungen auch inhaltliche Präzisierungen. Einerseits ähneln sich die Richtlinien häufig. Andererseits weicht die Intensität, mit der die Kernelemente von Studiengängen beschrieben werden, zum Teil deutlich voneinander ab. Dies gilt insbesondere für zu lernende Inhalte und zu erwerbende Leistungspunkte. Die ausgeprägte inhaltliche Bestimmung des Studiums steht im Widerspruch zu den Grundsätzen der Akkreditierung. Folglich werden lehrerbildende Studiengänge stärker reglementiert als fachspezifische.

Dieser Unterschied offenbart sich auch beim Vergleich der Akkreditierungsverfahren. Die Einrichtung neuer bzw. die Änderung bestehender fachspezifischer Studiengänge wurde durch die Einführung des Akkreditierungssystems dereguliert, indem die Bildungsgänge nicht mehr staatlich genehmigt werden müssen. Bei der Akkreditierung lehrerbildender Studiengänge entsenden die verantwortlichen Ministerien dagegen häufig Staatsvertreterinnen und -vertreter mit Vetorecht in die Gutachterinnen- und Gutachtergruppen (vgl. REUTER 2007, 124). Der Nachteil für diese Studiengänge besteht darin, dass sie von der Scientific Community aufgrund der starken staatlichen Regulierung des Öfteren nicht als forschungsorientiert und somit nicht gleichwertig zu anderen Studiengängen angesehen werden (vgl. SLOANE 2010, 4 f.).

Die Analyse der formellen Vorgaben zur Entwicklung von Studiengängen zeigt neben inhaltlichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden hinsichtlich der Kernelemente, dass die Entwicklungsprozesse nicht auf einem einheitlichen formellen Verfahren basieren, das bspw. mit dem der Ordnung und Neuordnung von Ausbildungsberufen vergleichbare wäre. Die Regelungsdichte für einen Studiengang ist vom Bundesland, in dem dieser angeboten wird und von der verantwortlichen Akkreditierungsagentur abhängig. Insgesamt ist davon auszugehen, dass die Unterschiede in den Verfahren der Studiengangentwicklung sowie in den formellen Vorgaben dem Ziel einer transparenten und vergleichbaren Gestaltung von Studiengängen entgegenwirken.

Die Diskussion von Studienzielen und Orientierungsrahmen wirtschaftspädagogischer Studiengänge sowie formeller Vorgaben zu deren Entwicklung bilden die Basis für die vorliegende Curriculumanalyse. Das Untersuchungsdesign ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

4 Untersuchungsdesign der Curriculumanalyse

Die Entwicklung transparenter und vergleichbarer Studiengänge steht im Zentrum des Bologna-Prozesses. Tertiäre Bildungsgänge wurden diesbezüglich allerdings bisher nur selten empirisch untersucht (vgl. bspw. GENSCH und SCHINDLER 2003; SCHINDLER 2004; HILDEBRAND et al. 2008; WINTER und ANGER 2010). Auch in der Lehrerbildungsforschung werden kaum entsprechende Curriculumanalysen durchgeführt (vgl. TERHART 2013, 41 ff.). Für wirtschaftspädagogische Studiengänge liegen ebenfalls nur

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

vereinzelte Forschungsarbeiten vor (vgl. bspw. BUCHMANN und KELL 2001; TERHART et al. 2010).[6]

Ausgehend von diesem Desiderat basiert die vorliegende Untersuchung wirtschaftspädagogischer Studiengänge auf dem Ansatz zur Curriculumanalyse von KLÜVER und SCHMIDT (1979).[7] Dessen Kern bilden wissenschaftssystematische Analysen, da Studiengänge auf den Selbstverständnissen der für diese verantwortlichen wissenschaftlichen Disziplinen basieren (vgl. KLÜVER und SCHMIDT 1979, 139 ff.). Die Autoren entwickelten den Ansatz als Alternative zur Berufsfeldforschung, da deren Bemühungen, geeignete Ziele und Inhalte universitärer Bildungsgänge auf Basis der Untersuchung von Berufsfeldern abzuleiten, bereits zur Zeit der Studienreformdiskussionen der 1960er und 1970er Jahre als gescheitert galten (vgl. KLÜVER und SCHMIDT 1979, 135).

Die Analyse von Curricula mittels empirischer Methoden zielt darauf ab, die Entscheidungen und Begründungen des Curriculums zu untersuchen. Dabei kann sowohl der Entscheidungsprozess als auch dessen Produkt betrachtet werden. Nach MERKENS und STRITTMATTER (1975, 199 f.) lassen sich curriculare Entscheidungsprozesse vor allem durch teilnehmende Beobachtungen und Befragungen untersuchen. Im Fokus stehen bspw. die Ermittlung der Protagonisten der Curriculumentwicklung, deren Orientierungen und Arbeitsweisen. Curriculare Entscheidungsprodukte können mittels Inhaltsanalysen und Befragungen untersucht werden. Von Interesse sind hierbei die konkreten Ausgestaltungen von Zielen, Inhalten, Strukturen und Rahmenbedingungen.

In dieser Arbeit werden in Bezug auf wirtschaftspädagogische Studiengänge Entscheidungsprozesse und -produkte fokussiert. Tabelle 2 gibt einen Überblick über das Untersuchungsdesign der Curriculumanalyse.

Den Ausgangspunkt der Untersuchung der curricularen Entscheidungs- bzw. Entwicklungsprozesse bilden Dokumentenanalysen der Vorgaben zu Kernelementen von Curricula in Gesetzen, Verordnungen, Beschlüssen und Grundsatzdokumenten (siehe Kapitel 3). Ergänzend erfolgte eine leitfadengestützte explorative Experteninterviewstudie mit 14 Professorinnen und Professoren an 12 Universitäten aus 9 Bundesländern zu deren Orientierungen bei der Studiengangkonzeption, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurde.

6 In diesem Kontext kann darüber hinaus auf die Übersicht „Sachstand für die Lehrerbildung" (vgl. KMK 2014b), die darauf basierende Studie von WALM und WITTEK (2014), das Projekt „Monitor Lehrerbildung" (vgl. MONITOR LEHRERBILDUNG Selbstauskunft der Länder [Stand: 2013] bzw. Hochschulen [Stand: 2012]) und die Rubrik „BA-/MA Strukturen: Selbstdarstellung berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge" der 12. Ausgabe der Zeitschrift bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (vgl. KREMER 2007) verwiesen werden. Allerdings sind diese Transparenzinstrumente entweder so komprimiert, dass bspw. die Differenzierung zwischen wirtschaftspädagogischen und berufspädagogischen Studiengängen nicht möglich ist, oder sie sind nicht aktuell bzw. wenig umfangreich.

7 Aktuellere, theoretisch fundiere Ansätze zur Analyse von Studiengängen liegen nicht vor. Der Bereich der tertiären Bildung wurde in der Curriculumforschung zugunsten des Bereichs der schulischen Bildung vernachlässigt (vgl. WILDT 1983, 312 f.). Außerdem gibt es zur Analyse von Curricula seit den Curriculumdiskussionen der 1960er und 1970er Jahre keine grundlegend neuen Erkenntnisse, da diese aus dem Blickfeld der Bildungsforschung geriet (vgl. BIEHL et al. 1998, 35).

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted. This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems. © Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

Die Analyse der Studiengänge als Entwicklungsprodukte basiert auf Dokumentenanalysen. Es erfolgten inhalts- und dokumentenanalytische Untersuchungen der Ziele, Strukturen, Rahmenbedingungen und Inhalte, die in Prüfungs- und Studienordnungen sowie in Modulbeschreibungen kodifiziert sind.

Tab. 2: Untersuchungsdesign der Curriculumanalyse (Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an SÖLL 2016, 171)

Teilstudie:	Erhebungsmethode:	Auswertungsmethode:
Fokus: Entwicklungsprozesse von Studiengängen		
Dokumentenanalysen (N = 50 Gesetze, Verordnungen, Beschlüsse und Grundsatzdokumente)		
1. Vorgaben zu den Kernelementen von Curricula	Extraktion der Kernelemente aus den Dokumenten	Systematische Analyse der Vorgaben zu den Kernelementen
Interviewstudie (N = 14 Interviews)		
2. Orientierungen bei der Studiengangentwicklung	Leitfadengestützte Experteninterviews, Critical Incident Technique (vgl. FLANAGAN 1954)	Rekonstruktion von Experteninterviews (vgl. MEUSER und NAGEL 2013), Qualitative Inhaltsanalyse (vgl. MAYRING 2010)
Fokus: Studiengänge als Entwicklungsprodukte		
Dokumentenanalysen (N = 76 wirtschaftspädagogische Studiengänge, 113 Studienprofile)		
3a. Ziele	Extraktion aus den Prüfungs- und Studienordnungen	Qualitative Inhaltsanalyse (vgl. MAYRING 2010)
3b. Strukturen und Rahmenbedingungen	Extraktion aus den Prüfungs- und Studienordnungen	Systematische Analyse der Strukturen und Rahmenbedingungen
3c. Inhalte	Extraktion aus den Prüfungs- und Studienordnungen sowie den Modulbeschreibungen	Qualitative Inhaltsanalyse (vgl. MAYRING 2010)

Im Fokus dieser Ausführungen steht die Frage, ob die Studiengänge der Wirtschaftspädagogik als transparent und vergleichbar charakterisiert werden können.[8] Die Konstrukte „Transparenz" und „Vergleichbarkeit" werden bei den aktuellen bildungspolitischen Diskussionen allerdings selten präzise definiert oder voneinander abgegrenzt (vgl. SÖLL 2016, 13). Transparenz kann als formales Kriterium definiert werden. Sie bezieht sich auf die Zugänglichkeit und äußere Darstellungsweise von Studiengängen. Die Transparenz lässt sich z. B. auf Basis der Übersichtlichkeit des Angebots von Studiengängen oder der Qualität der Darstellungen von Studiendokumenten, wie Studienordnungen, Prüfungsordnungen oder Modulbeschreibungen, beurteilen. Als Instrument gilt bspw. das Diploma Supplement (vgl. HRK 2004, 142 und 154; SANDFUCHS et al. 2011, 63). Dagegen bezieht sich die Vergleichbarkeit von Studiengängen als formelles Kriterium auf in bildungspolitischen Vorschriften geregelte Sachverhalte. Vergleichbarkeit wird

8 Die Ergebnisse der Interviewstudie werden nicht dargestellt, da sie sich nicht auf die hier zu erörternde Fragestellung fokussieren (vgl. SÖLL 2016, 208 ff.).

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted. This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems. © Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

bspw. durch die systematische Verwendung von Abschlussarten, durch ähnliche Zielbeschreibungen oder Fächerumfänge gewährleistet. Das European Credit Transfer System (ECTS) und die Qualifikationsrahmen können als entsprechende Maßnahmen betrachtet werden (vgl. HRK 2004, 128; RATHJEN 2008, 87).

Die genutzten Methoden der qualitativen Sozialforschung zur Datenerhebung und -auswertung wurden triangulativ verbunden, um einen hohen Erkenntnisgewinn zu erzielen. Dabei erfolgte die Berücksichtigung der Qualitätskriterien für qualitative, erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekte der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) (vgl. HELSPER et al. 2001, 251 f.; SÖLL 2016, 166 ff.).

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Curriculumanalyse vorgestellt.

5 Ausgewählte Ergebnisse der Curriculumanalyse hinsichtlich der Transparenz und Vergleichbarkeit der wirtschaftspädagogischen Studiengänge

Die Ergebnisdarstellung der Analyse wirtschaftspädagogischer Studiengänge als Entwicklungsprodukte erfolgt vor dem Hintergrund der Frage nach deren Transparenz und Vergleichbarkeit. Im Fokus stehen dabei die konsekutiven polyvalenten und lehrerbildenden Studiengänge der Studienrichtungen I und II. Die Ausführungen werden jeweils von methodischen Erläuterungen eingeleitet.

5.1 Rahmenbedingungen wirtschaftspädagogischer Studiengänge

Um die Ziele, Strukturen und Inhalte der Studiengänge der Wirtschaftspädagogik in Deutschland zu untersuchen, müssen diese zunächst identifiziert werden. Derzeit liegen zur Offenlegung der Rahmenbedingungen der Bildungsgänge keine aktuellen, vollständigen Übersichten vor. Durch die Sichtung mehrerer Verzeichnisse[9] (Stichtag: 31. August 2014) konnten zunächst 29 Universitäten an 30 Standorten in 14 Bundesländern ermittelt werden, die wirtschaftspädagogische Studiengänge anbieten. Zur Identifizierung der Studiengänge selbst erfolgte die Analyse der Verzeichnisse sowie der Homepages der wirtschaftspädagogischen Lehrstühle.[10] Es zeigte sich dabei, dass alleine die Berücksichtigung von Studiengängen, welche den Begriff „Wirtschaftspädagogik" in ih-

9 Ausgewertet wurden (1.) das bis Mitte des Jahres 2014 online verfügbare Verzeichnis der Studiengänge für das Lehramt an beruflichen Schulen der Sektion BWP, (2.) das Verzeichnis wirtschaftspädagogischer Einrichtungen und Institute auf der Homepage des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik I von Prof. Dr. Ebner an der Universität Mannheim, das Projekt Wirtschaftspädagogik Landkarte des Instituts für Wirtschaftspädagogik von Prof. Dr. Stock der Karl-Franzens-Universität Graz sowie das Verzeichnis des Statistischen Bundesamts mit Universitäten, an denen Wirtschaftspädagogik studiert werden kann (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2013, 177).

10 Die Strukturierungsbemühungen der Lehrstühle unterscheiden sich hinsichtlich des Umfangs und der inhaltlichen Differenzierung deutlich voneinander (vgl. auch LOHMANN et al. 2011, 277). Entsprechend musste die Homepagerecherche teils auf die Fachbereiche und Universitäten ausgedehnt werden.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted. This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems. © Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

ren Bezeichnungen tragen, zu kurz greifen würde.[11] Auf Basis der Ausweitung der Suche konnten 76 analysierbare Studiengänge der Wirtschaftspädagogik mit 38 Bachelor- und 38 Masterstudiengängen identifiziert werden.[12]

Die Studiengänge basieren auf einer unterschiedlichen Anzahl an Ordnungen. Einige werden allein durch Prüfungsordnungen, andere zusätzlich durch Studienordnungen geregelt. Neben diesen sind zum Teil fachspezifische und studiengangübergreifende Vorgaben relevant. Die im Fokus stehenden Bildungsgänge basieren durchschnittlich auf 1,8 Ordnungen (Min = 1, Max = 7, SD = 1,0). Tabelle 3 gibt einen Überblick über die wirtschaftspädagogischen Standorte, Studiengänge, Studiengangmodelle[13], Studienprofile und Studienabschlüsse.

Insgesamt kann zwischen 113 profilierten Studiengängen unterschieden werden, von denen 40 polyvalente und 15 lehrerbildende mit einem Bachelor abgeschlossen werden. In deren Rahmen können 27 affine und 28 nicht-affine Studienkombinationen studiert werden. Die Vergabe von Masterabschlüssen erfolgt in 37 polyvalenten und 21 lehrerbildenden profilierten Studiengängen mit 31 affinen und 27 nicht-affinen Studienkombinationen.[14]

Bei der Betrachtung der zu erwerbenden Studienabschlüsse zeigt sich, dass der Bachelor (34; 61,8 %) bzw. Master of Science (31; 53,4 %) und der Bachelor (2; 3,6 %) bzw. Master of Education (22; 37,9 %) am häufigsten vergeben werden. Der Bachelor (11; 20,0 %) bzw. Master of Arts (2; 3,4 %) sind seltenere Abschlussarten. Bei einigen Bachelor- (8; 14,5 %) und Masterstudiengängen (3; 5,1 %) erfolgt die Verleihung der Abschlüsse darüber hinaus in Abhängigkeit der für die Abschlussarbeit verantwortlichen Fakultät, der Fächerkombination oder des Studienschwerpunkts.

Obwohl gut drei Viertel der 76 wirtschaftspädagogischen Studiengänge (58; 76,3 %) bereits ein erfolgreiches Akkreditierungsverfahren durchlief (Stand: Februar 2015),

11 Eine Systematisierung der Bezeichnungen der Studiengänge führte zu den Kategorien „Wirtschaftspädagogik", „Lehramt an berufsbildenden Schulen bzw. Berufskollegs", „Wirtschaftswissenschaften" (bspw. Betriebswirtschaftslehre mit dem Schwerpunkt Wirtschaftspädagogik) und „Sonstige" (bspw. Berufsbildung).

12 Dies entspricht 96,2 % aller wirtschaftspädagogischen Studiengänge, denn bei der Vollerhebung ließen sich 79 wirtschaftspädagogische Bachelor- (38) und Masterstudiengänge (41) ermittelt. Zum Stichtag der Datenerhebung konnten die für die Analyse notwendigen Studiendokumente zu drei Masterstudiengängen an den Standorten Hamburg, Mainz und München nicht bezogen werden.

13 Die Zuordnung zu dem polyvalenten bzw. dem lehrerbildenden Studiengangmodell ist diffizil. Auf Basis der Studiengangbezeichnungen kann keine eindeutige Zuordnung erfolgen, da die Bildungsgänge einen lehrerbildenden Charakter haben können, ohne dass dies aus deren Titeln hervorgeht. Die Zuordnung erfolgte vor dem Hintergrund der jeweils in den Prüfungs- und Studienordnungen beschriebenen Ziele der Studiengänge sowie durch ergänzende Internetrecherchen.

14 Im Rahmen der 55 Bachelor- (28) und Masterstudiengänge (27), die in der Studienrichtung II angeboten werden, können insgesamt 24 nicht-affine Zweitfächer, 4 affine Zweitfächer, 12 berufliche Fachrichtungen und 8 besondere Fächer studiert werden. Das nicht-affine Zweitfach Englisch gehört zum Angebot aller entsprechenden Studiengänge. In über der Hälfte der Bildungsgänge können die nicht-affinen Zweitfächer Deutsch (98,2 %), Mathematik (94,5 %), Französisch (80,0 %), Religion (evangelisch) (80,0 %), Sport (72,7 %), Spanisch (69,1 %), Religion (katholisch) (56,4 %), Chemie (52,7 %) und Physik (52,7 %) studiert werden. Zudem steht das affine Zweitfach Wirtschaftsinformatik in 70,9 % der Studiengänge zur Wahl. Die verbleibenden nicht-affinen und affinen Fächer, die beruflichen Fachrichtungen und die besonderen Fächer werden an weniger als einem Drittel der Standorte angeboten.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

zeigt die Analyse der Rahmenbedingungen, dass diese insbesondere in Bezug auf die verschiedenen Standorte, Studiengangmodelle und -richtungen eher als unübersichtlich klassifiziert werden müssen. Außerdem lässt die Vergabe der Abschlüsse keine Systematik erkennen. Laut KMK sollen Studiengänge, die auf ein Lehramt vorbereiten, mit den Abschlüssen Bachelor bzw. Master of Education enden (vgl. KMK 2010, 12). Sowohl die Transparenz als auch die Vergleichbarkeit der Rahmenbedingungen wirtschaftspädagogischer Studiengänge ist somit eingeschränkt (vgl. SÖLL 2016, 171 f., 188 ff. sowie 203 ff.).

Tab. 3: Übersicht wirtschaftspädagogischer Standorte, Studiengänge und -profile (Quelle: SÖLL 2016, 205)

Standort				Bachelor					Master				
Nr.:	**Name:**	**Fakultät:**	**Fokus:**	**AZ SG:**	**AZ SP:**	**Abschluss:**	**SGM:**	**SR:**	**AZ SG:**	**AZ SP:**	**Abschluss:**	**SGM:**	**SR:**
Baden-Württemberg (3)													
1.	Hohenheim	W	PL	1*	2	Sc.	P; P	I; II	1	2	Sc.	L; L	I; II
2.	Konstanz	W	P	1*	2	Sc.	P; P	I; II	1*	2	Sc.	P; P	I; II
3.	Mannheim	W	P	1*	1	Sc.	P	II	1*	1	Sc.	P	II
Bayern (3)													
4.	Bamberg	W	P	2*	3	Sc.	P; P; P	I; I; II	2*	4	Sc.	P; P; P; P	I; I; I; II
5.	Erl.-Nürnberg	W	P	1*	2	A.	P; P	I; II	1*	2	Sc.	P; P	I; II
6.	München	W	P	2	2	Sc.	P; P	I; II					
Berlin (1)													
7.	Berlin	E	L	1	2	Sc.	L; L	I; II	1*	2	Ed.	L; L	I; II
Hamburg (1)													
8.	Hamburg	E	L	1	2	Sc.	L; L	I; II					
Hessen (2)													
9.	Frankfurt a. M.	W	P	1*	2	Sc.	P; P	I; II	1*	2	Sc.	P; P	I; II
10.	Kassel	W	PL	1*	1	Ed.	P	II	1*	2	Ed.	P; L	I; II
Mecklenburg-Vorpommern (1)													
11.	Rostock	W	P	1	2	A.	P; P	I; II	1	2	A.	P; P	I; II
Niedersachsen (3)													
12.	Göttingen	W	P	1*	1	A.	P	II	1*	1	Ed.	P	II
13.	Lüneburg	E	PL	1	1	A.	P	II	1	1	Ed.	L	II
14.	Oldenburg	W	L	1*	1	A.	L	II	1*	1	Ed.	L	II
Nordrhein-Westfalen (8)													
15.	Aachen	W	L	1*	1	A./Sc.	L	II	1*	1	Ed.	L	II
16.	Dortmund	W	L	1*	1	A.	L	II	1*	1	Ed.	L	II
17.	D.-E., Duisburg	W	P	1*	1	Sc.	P	I	1*	1	Ed.	P	I
18.	D.-E., Essen	W	PL	2*	2	Sc.; A./Sc.	P; P	I; II	2*	2	Ed.	L; L	I; II
19.	Köln	W	PL	3*	3	Sc.; A.; A.	P; L; L	I; I; II	6*	8	Sc.; Sc.; Sc.; Sc.; Sc.; Ed.; Ed.; Ed.	P; P; P; P; P; P; L; L	I; I; I; I; I; I; I; II

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted. This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

Standort				Bachelor					Master				
Nr.:	Name:	Fakultät:	Fokus:	AZ SG:	AZ SP:	Abschluss:	SGM:	SR:	AZ SG:	AZ SP:	Abschluss:	SGM:	SR:
20.	Paderborn	W	PL	2*	2	Sc.; Ed.	P; L	I; II	3*	3	Sc.; Ed.; Ed.	P; L; L	I; I; II
21.	Siegen	E	L	1	5	A./Sc.	L; L; L; L; L	I; I; I; I; II	1	2	Ed.	L; L	I; II
22.	Wuppertal	W	PL	2*	2	Sc.; A.	P; P	I; II	1*	2	Ed.	L; L	I; II
Rheinland-Pfalz (1)													
23.	Mainz	W	P	1*	2	Sc.	P; P	I; II	1*	2	Sc.	P; P	I; II
Saarland (1)													
24.	Saarbrücken	W	P	1*	2	Sc.	P; P	I; II	1	2	Sc.	P; P	I; II
Sachsen (3)													
25.	Chemnitz	E	PL	1*	1	Sc.	P	I	1	2	Sc.	P; L	I; I
26.	Dresden	W	P	1	3	Sc.	P; P; P	I; I; II	1	2	Sc.	P; P	I; II
27.	Leipzig	W	P	2	2	Sc.	P; P	I; II	1	2	Sc.	P; P	I; II
Sachsen-Anhalt (1)													
28.	Magdeburg	E	PL	1*	1	Sc.	P	II	2*	3	Sc.; Sc.; Ed.	P; P; L	I; II; II
Schleswig-Holstein (1)													
29.	Kiel	E	P	1*	1	A./Sc.	P	II	1*	1	A./Sc.	P	II
Thüringen (1)													
30.	Jena	W	P	1*	2	Sc.	P; P	I; II	1*	2	Ed./Sc.	P; P	I; II
	Σ:	E: 7 W: 23	P: 15 L: 6 PL: 9	38 *: 28	55	A.: 11 A./Sc.: 8 Ed.: 2 Sc.: 34	P: 40 L: 15	I: 27 II: 28	38 *: 30	58	A.: 2 A./Sc.: 1 Ed.: 22 Ed./Sc.: 2 Sc.: 31	P: 37 L: 21	I: 31 II: 27

Legende:
W: wirtschaftswissenschaftlich; E: erziehungswissenschaftlich; *: akkreditiert
AZ: Anzahl; SG: Studiengang; SP: Studienprofil
P: polyvalent; L: lehrerbildend; PL: polyvalent und lehrerbildend
I: affine Studienkombination; II: nicht-affine Studienkombination
SGM: Studiengangmodell; SR: Studienrichtung
A.: Arts; Ed.: Education; Sc.: Science

5.2 Ziele wirtschaftspädagogischer Studiengänge

Die Ziele der wirtschaftspädagogischen Studiengänge wurden auf Basis der diese regelnden Prüfungs- und Studienordnungen ermittelt. Insgesamt weisen 97,4 % (74) der 76 Bildungsgänge Studienziele aus. Deren Untersuchung erfolgte mithilfe der inhaltlichen Strukturierung der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010). Das Kategoriensystem mit den Rubriken: 1. (Fach-)Wissenschaftliche Grundlagen im weiteren Sinne, 2. Vorbereitung auf weiterführende Tätigkeiten, 3. Fähigkeiten, 4. Kompetenzen und 5. Übergeordnete Ziele wurde deduktiv aus den Vorarbeiten zu Studienzielen gebildet (siehe Kapitel 2) und im Verlauf der Analyse induktiv erweitert. Pro Studiengang

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted. This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems. © Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

werden in den Dokumenten durchschnittlich 9,4 Angaben zu Zielen gemacht. Diese Zahl unterliegt allerdings starken Schwankungen (Min = 3; Max = 18; SD = 4,1).[15]

Die Untersuchung der Ziele des Studiums legt eine große Bandbreite offen. Als gemeinsamer Kern lässt sich festhalten, dass bei der Mehrzahl der Darstellungen das Ziel der Aneignung inhaltlicher und methodischer Grundlagen der Fach- und Wirtschaftswissenschaften[16] mit dem Ziel der Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten verknüpft wird. Letztgenannte liegen sowohl im schulischen, pädagogischen Bereich als auch in außerschulischen, fachspezifischen, pädagogischen oder forschenden Domänen.[17] Die beiden Grundbestandteile der Zielbeschreibungen werden meist um zu fördernde Fähigkeiten ergänzt. In Fokus stehen das wissenschaftliche Arbeiten und Problemlösen sowie die kritisch-reflektierende Analyse. Etwas seltener werden in den Zielbeschreibungen schließlich Kompetenzen und übergeordnete Ziele wie die Persönlichkeitsbildung oder verantwortungsvolles Handeln anvisiert.

Die Ergebnisse zeigen vor dem Hintergrund der hochschuldidaktischen Theorie der Bildung und Ausbildung an Hochschulen (vgl. HUBER 1983), dass die Studiengänge derzeit eher wissenschafts- und praxisbezogene Ziele verfolgen. Die Förderung der Person wird in den Dokumenten nicht in gleicher Weise betont. In Bezug auf die Vorgaben, die im Zuge des Bologna-Prozesses erlassen wurden, irritiert dieses Ergebnis, da diese auf die Förderung der Kompetenzen der Studierenden fokussieren.

Einerseits unterscheiden sich die Zielbeschreibungen der Studiengänge in formaler Hinsicht teils erheblich. Andererseits können der Erwerb fach- und wirtschaftswissenschaftlicher Grundlagen sowie die Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten in formeller Hinsicht als Gemeinsamkeit identifiziert werden. Die wirtschaftspädagogischen Studiengänge lassen sich hinsichtlich ihrer Ziele als wenig transparent, aber als durchaus vergleichbar charakterisieren (vgl. SÖLL 2016, 192 f. sowie 220 ff.).

15 Die Untersuchung der formalen Struktur der Zielbeschreibungen offenbart den Grund der großen Unterschiede. Die jeweiligen Paragrafen unterscheiden sich hinsichtlich des Umfangs deutlich voneinander. Durchschnittlich werden in den Beschreibungen 256,2 Wörter verwendet (Min = 34; Max = 1.030; SD = 189). Die Ermittlung der Anzahl der Wörter erfolgte auf Basis der in einzelnen PDF-Dokumenten vorliegenden Zielbeschreibungen mit der Software AnyCount.

16 Als Beispiel dient die Zielbeschreibung des Bachelorstudiengangs Betriebswirtschaftslehre mit dem Studienschwerpunkt Wirtschaftspädagogik aus Bamberg: *„Das Studium dient der Vermittlung der inhaltlichen und methodischen Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre sowie ausgewählter Nachbardisziplinen." (§ 24 Prüfungs- und Studienordnung für den Bachelorstudiengang und den Masterstudiengang Betriebswirtschaftslehre an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg vom 27.11.2012)*

17 Dies geht bspw. aus der Zielbeschreibung des Masterstudiengangs Wirtschaftspädagogik aus Jena hervor: *„Der Abschluss des Studiengangs Wirtschaftspädagogik […] ermöglicht eine pädagogisch ausgerichtete Berufstätigkeit in den folgenden Feldern: – Berufliches Schulwesen, – Betriebliches Bildungs- und Personalwesen, – Berufliche Weiterbildung in öffentlicher und privater Trägerschaft, – Bildungsverwaltung sowie – Bildungsmanagement, Bildungspolitik und Berufsbildungsforschung." (§ 4 Studienordnung der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät für den Studiengang Wirtschaftspädagogik […] mit dem Abschluss Master of Science/Master of Education vom 16.01.2013)*

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted. This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems. © Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

5.3 Strukturen wirtschaftspädagogischer Studiengänge

Die Strukturen der wirtschaftspädagogischen Studiengänge wurden durch die Systematisierung der zu absolvierenden Module untersucht. Der Umfang der Module, die in der Regel spezifische Inhalte repräsentieren, wird in Leistungspunkten bemessen (vgl. PRENZEL et al. 2012, 109 f.). Eine erste Sichtung der Studienstrukturen auf Basis der Prüfungs- und Studienordnungen zeigte, dass deren Darstellung äußerst unterschiedlich erfolgt. Somit ist ein direkter Strukturvergleich wenig aussagekräftig. Um die Analyse zu ermöglichen, wurde ein System mit den folgenden Kategorien konzipiert: 1. Wirtschaftswissenschaften, 2. Wirtschaftsinformatik, 3. Methoden (bspw. Mathematik, Statistik), 4. Recht, 5. Wirtschaftspädagogik, 6. Überfachliche Kompetenzen (bspw. wissenschaftliches Arbeiten, Fremdsprachen), 7. Sonstige, 8. Kombination aus den Kategorien eins bis sieben, 9. Zweitfach und 10. Abschlussarbeit.[18] Mithilfe dieses Kategoriensystems konnten die Strukturen der 113 profilierten Studiengänge ermittelt und analysiert werden.

Zur Untersuchung der konsekutiven Studiengänge[19] erfolgte analog zu den Vorgaben der KMK (2013, 2) eine Zusammenfassung der Kategorien: 1. Fachwissenschaften (Kategorien 1–4 und 6–9), 2. Wirtschaftspädagogik inklusive Fachdidaktik der Zweitfächer (Kategorie 5)[20] und 3. Abschlussarbeiten (Kategorie 10, siehe Tabelle 4).

Der Frage, ob die Studienstrukturen transparent und vergleichbar sind, wird mittels folgender Thesen – im Sinne von Grundannahmen – nachgegangen:

I. Die Strukturen der konsekutiven wirtschaftspädagogischen Studiengänge kennzeichnen sich durch Heterogenität.
II. Der Umfang der Kategorie „Wirtschaftspädagogik inklusive Fachdidaktik der Zweitfächer“ entspricht in den konsekutiven wirtschaftspädagogischen Studiengängen den Vorgaben des Basiscurriculums.
III. Die Verteilung der Fächergruppen „Fachwissenschaften“, „Wirtschaftspädagogik inklusive Fachdidaktik der Zweitfächer“ und „Abschlussarbeiten“ entspricht in den konsekutiven wirtschaftspädagogischen Studiengängen den Vorgaben der KMK.

18 Da die im Zuge des Bologna-Prozesses und des New Public Managements entwickelten Vorgaben kaum Hinweise liefern, die sich für die anvisierte Strukturierung eignen, musste zum Teil auf ältere Dokumente zurückgegriffen werden (vgl. bspw. KMK 1999; Sektion BWP der DGfE 2003, 2014).

19 Es werden lediglich kontinuierliche Studiengangkombinationen dargestellt. An den Standorten Chemnitz, Essen, Hohenheim, Kassel, Lüneburg, Magdeburg, Paderborn und Wuppertal können Bildungsgänge der unterschiedlichen Studiengangmodelle und -richtungen auch diskontinuierlich kombiniert werden (vgl. SÖLL 2016, 229).

20 Gemäß der Klassifikation der KMK (2013, 2) beinhaltet die Kategorie Wirtschaftspädagogik auch die Fachdidaktiken der Zweitfächer. Für die Studiengänge der Studienrichtung II wurde deren durchschnittlicher Umfang auf Basis der vorliegenden Studiendokumente erhoben, der Kategorie Wirtschaftspädagogik zugerechnet und von der Kategorie Fachwissenschaften abgezogen.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

Tab. 4: Struktur konsekutiver wirtschaftspädagogischer Studiengänge (Quelle: eigene Darstellung)

Studiengangmodell:	**Polyvalent**						**Lehrerbildend**					
Studienrichtung:	**I**			**II**			**I**			**II**		
Ort (Fokus): / **Fach:**	**WP**	**FW**	**AB**	**WP**	**FW**	**AB**	**WP**	**FW**	**AB**	**WP**	**FW**	**AB**
Aachen										92	180	28
Bamberg	60	195	45	76	179	45						
Berlin							94	179	27	94	179	27
Chemnitz	73	167	60									
Dortmund										104	168	28
Dresden	73	195	32	64	204	32						
Duisburg	73	199	28									
Erlangen-Nürnberg	60	205	35	74	191	35						
Frankfurt	65	210	27	81	192	27						
Göttingen				84	184	32						
Jena	83	183,5	34	80,5	185	34						
Kiel				75,5	194,5	30						
Konstanz				74	194	32						
Köln							103	170	27	114	159	27
Köln (Business Administration)	36	228	36									
Köln (Economics)	36	228	36									
Köln (Information Systems)	36	228	36									
Köln (Wipäd/Lehramt)	87	186	27									
Köln (Wipäd/Profil I)	84	180	36									
Köln (Wipäd/Profil II)	84	180	36									
Konstanz	68	200	32									
Leipzig	50	220	30	65	205	30						
Magdeburg				96	164	40						
Mainz	82	196	22	85	193	22						
Mannheim				83	187,5	34						
Oldenburg										99	165	36
Paderborn	97	175	28							115	155	30
Rostock	78	180	42	92	166	42						
Saarbrücken	69	201	30	86	184	30						
Siegen										105	167	28
Siegen (Finanzdienstleistungen)							93,8	178,3	28			
Siegen (Marketing/Handel)							93,8	178,3	28			
Siegen (Steuern)							91,8	180,3	28			
Siegen (WiInf)							94,8	177,3	28			
Min:	36	167	22	64	164	22	91,8	170	27	92	155	27
Max:	97	228	60	96	205	45	103	180,25	28	115	180	36
MW:	68,1	197,7	34,3	79,6	187,5	33,2	95,2	177,2	27,7	103,3	167,6	29,1
SD:	17,5	18,1	8,1	8,8	11,5	5,8	3,6	3,3	0,5	8,3	8,6	2,9

Legende:
WP: Wirtschaftspädagogik inklusive Fachdidaktik der Zweitfächer
FW: Fachwissenschaften; AB: Abschlussarbeiten

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted. This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

Zur Einschätzung der Heterogenität der Strukturen werden die Standardabweichungen der Kategorien der Studiengänge verglichen. Abweichungen, die unter einem Wert von fünf Leistungspunkten liegen, gelten als klein, Differenzen zwischen fünf und zehn Leistungspunkten als mittel und solche über zehn Leistungspunkten als groß.[21] Es zeigt sich, dass zwischen den Studiengängen teils erhebliche Differenzen bestehen. Insbesondere bei polyvalenten Studiengängen der Studienrichtungen I und II finden sich ausschließlich mittlere bis hohe Standardabweichungen.

Während die Abweichungen bei den lehrerbildenden Studiengängen der Studienrichtung II mit einer Ausnahme ebenfalls als mittel eingestuft werden können, sind die Unterschiede zwischen den lehrerbildenden Studiengängen der Studienrichtung I nur gering.[22] Insgesamt bestätigen diese Resultate allerdings These I.[23] Das Ergebnis deckt sich mit den Annahmen, die diesbezüglich häufig in der Literatur formuliert werden (vgl. bspw. PÄTZOLD 2012, 14; BUCHMANN und KELL 2001, 140 ff.).

Die Sektion BWP veranschlagt in ihrem Basiscurriculum für das Fach Berufs- und Wirtschaftspädagogik 75 Leistungspunkte (vgl. Sektion BWP der DGfE 2014, 12). Diesen Wert erreichen 65,2 % (30 von 46) der konsekutiven Bildungsgänge, d. h. 36,8 % (7 von 19) der polyvalenten Studiengänge der Studienrichtung I und 71,4 % (10 von 14) der Studienrichtung II sowie sämtliche lehrerbildende Studiengänge (13). These II trifft somit insbesondere auf lehrerbildende Studiengänge zu.

Die KMK schreibt in der Rahmenvereinbarung über den Lehramtstyp 5 vor, dass wirtschaftspädagogische Bachelor- und Masterstudiengänge zehn Semester umfassen. Im Rahmen des Studiums sind 300 Leistungspunkte zu erwerben, von denen 90 auf Bildungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik inklusive der Fachdidaktiken der Schulfächer, 180 auf Fachwissenschaften und 30 auf Abschlussarbeiten entfallen. Abweichungen von jeweils 10 Leistungspunkten sind möglich (vgl. KMK 2013, 2). Innerhalb der Spannweite der Fächerverteilung liegen 31,6 % (6 von 19) bzw. 50,0 % (7 von 14) der polyvalenten Studiengänge der Studienrichtung I bzw. II und 83,3 % (5 von 6) bzw. 42,9 % (3 von 7) der lehrerbildenden Studiengänge der ersten bzw. zweiten Studienrichtung. Dies entspricht insgesamt lediglich 45,7 % (21 von 46) der untersuchten Bildungsgänge. Folglich trifft These III nicht zu.

21 Die KMK (2010) legt in den ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen bzw. deren Auslegung (vgl. Akkreditierungsrat 2013c) für Module einen Mindestumfang von fünf Leistungspunkten fest.

22 Die geringen Abweichungen bei lehrerbildenden Studiengängen der Studienrichtung I ergeben sich aus der Zusammensetzung der Kategorie: es werden lediglich sechs tertiären Bildungsgänge an drei Standorten angeboten.

23 Die Bildungsgänge Business Administration, Economics und Information Systems an der Universität zu Köln wurden aufgrund der entwickelten Heuristik zur Erhebung wirtschaftspädagogischer Studiengänge in die Studie aufgenommen (siehe Unterkapitel 5.1). Aufgrund des geringen Umfangs im Fach Wirtschaftspädagogik ist allerdings davon auszugehen, dass die Bildungsgänge die Voraussetzungen für den Zugang zum Lehrberuf an berufsbildenden Schulen nicht erfüllen und eher auf außerschulische Tätigkeitsfelder vorbereiten. Die Analyse der konsekutiven polyvalenten Studiengänge der Studienrichtung I ohne die drei Studiengänge aus Köln zeigt allerdings, dass sich an den grundlegenden Ergebnissen keine Änderungen ergeben.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

Die Ergebnisse der Analyse der Strukturen der wirtschaftspädagogischen Studiengänge belegen, dass sowohl deren Transparenz als auch deren Vergleichbarkeit eingeschränkt ist (vgl. SÖLL 2016, 188 ff. sowie 227 ff.).

5.4 Inhalte wirtschaftspädagogischer Studiengänge

Die Inhalte der wirtschaftspädagogischen Studiengänge wurden durch die Analyse der Module offengelegt, die sich bei der Untersuchung der Studienstrukturen der Kategorie „Wirtschaftspädagogik" zuordnen ließen. Bei der Analyse der Modulbeschreibungen kam die Technik der inhaltlichen Strukturierung zum Einsatz (vgl. MAYRING 2010, 98 f.). Lehrveranstaltungen, die sich durch spezifische Inhalte und durch Leistungspunkte festgelegte Umfänge charakterisieren, bilden als Modulbestandteile die kleinsten quantifizierbaren Einheiten der Datengrundlage.[24] Sie wurden einem Kategoriensystem zugeordnet, dessen Ableitung auf der Grundlage der fünf Inhaltsbereiche des Basiscurriculums der Sektion BWP erfolgte (vgl. Sektion BWP der DGfE 2014, 12):

1. Theorien, Organisation, Strukturen beruflicher Bildung (25,0 %; 18,8 LP)
2. Berufliches Lehren, Lernen, Entwickeln (25,0 %; 18,8 LP)
3. Berufs- und wirtschaftspädagogische Praxisfelder (15,0 %; 11,3 LP)
4. Professionalisierung (10,0 %; 7,5 LP)
5. Forschungsmethoden (25,0 %; 18,8 LP)
6. Inhaltsbereichsübergreifende Lehreinheiten
7. Kategorien nach Wahl

Die Rubriken sechs und sieben mussten für Module ergänzt werden, die entweder durch keine der anderen Kategorien abgebildet oder durch das Wahlverhalten der Studierenden bestimmt werden. Darüber hinaus erfolgte die Spezifizierung des Analyserasters, da die Kategorien im Basiscurriculum inhaltlich nicht genauer bestimmt werden und es durch die Doppelung von Begriffen innerhalb und zwischen den Abschnitten zu Unschärfen kommt (vgl. SÖLL 2016, 194 ff.).[25]

In den 113 Studienprofilen müssen insgesamt 599 Module, d. h. durchschnittlich 5,3 Module je Studienprofil (Min = 1; Max = 10; SD = 1,9), belegt werden. Da ein Modul häufig für mehrere Studienprofile relevant ist, reduziert sich die Zahl zu analysierender

24 Auch wenn die Beschreibungen der anvisierten Inhaltsbereiche teils sehr umfangreich sind, ist eine detailliertere Inhaltsanalyse auf Basis von Modulbeschreibungen nicht möglich. Einerseits lässt sich das Gewicht einzelner Bestandteile nicht bestimmen. Andererseits weisen die Dokumente in formaler Hinsicht starke Unterschiede auf. Die Auswertung der Umfänge der 388 Modulbeschreibungen anhand der Anzahl der verwendeten Wörter zeigt, dass eine Darstellung durchschnittlich 394,5 Wörter umfasst. Dabei ist die Standardabweichung mit SD = 234,2 Wörtern als hoch zu klassifizieren (Min = 50; Max = 1.643). Die Betrachtung der Worthäufigkeiten innerhalb der Modulbeschreibungen erfolgte analog zu der entsprechenden Analyse im Rahmen der Untersuchung der Studienziele (siehe Unterkapitel 5.2).

25 Im Masterbereich beinhalten bspw. sowohl die Kategorie „Professionalisierung" als auch die Kategorie „Berufs- und wirtschaftspädagogische Praxisfelder" den Bestandteil „Anteile vom Praxissemester" (vgl. SEKTION BWP DER DGFE 2014, 12).

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted. This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems. © Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

Lehreinheiten auf 388. Diesen konnten 505 inhaltliche Codierungen zugeordnet werden. Demnach beinhaltet ein Modul durchschnittlich 1,3 Lehrveranstaltungen (Min = 1; Max = 4; SD = 0,6).

Bei der Darstellung der Studieninhalte wird im Basiscurriculum nicht zwischen den unterschiedlichen Studiengangmodellen und -richtungen differenziert. Vor diesem Hintergrund lassen sich folgende Thesen formulieren:

I. Die Verhältnisse der Inhaltsbereiche der konsekutiven Studiengänge der Wirtschaftspädagogik unterscheiden sich zwischen den verschiedenen Studiengangmodellen und -richtungen nicht.
II. Die Verhältnisse der Inhaltsbereiche der konsekutiven Studiengänge der Wirtschaftspädagogik entsprechen den Verhältnissen der Inhaltsbereiche des Basiscurriculums.

Nachfolgend werden zur Prüfung der beiden Thesen die relativen Häufigkeiten der Inhaltsbereiche der konsekutiven Studiengänge untereinander und mit den Richtwerten des Basiscurriculums verglichen (siehe Abbildung 2).

Die Abweichungen zwischen den polyvalenten Studiengängen (Min = 0,3; Max = 7,6; MW = 2,8; SD = 2,5) sind in Bezug auf deren Differenzen insgesamt etwas geringer als bei den lehrerbildenden Studiengängen (Min = 0,7; Max = 8,8; MW = 4,6; SD = 2,7) Zwischen den Mittelwerten der Abweichungen der polyvalenten und lehrerbildenden Studiengängen ergeben sich dagegen teils deutliche Differenzen. Die durchschnittliche Abweichung bei „Theorien, Organisation, Strukturen beruflicher Bildung" beträgt 6,0 %, bei „Forschungsmethoden" 7,6 % und bei „Berufs- und wirtschaftspädagogische Praxisfelder" 20,4 %. These 1 bestätigt sich somit nicht.

Auch der Vergleich der mittleren Abweichungen der Inhaltsbereiche der Studiengänge insgesamt mit den Normvorgaben des Basiscurriculums weist auf große Unterschiede hin. Am größten sind die Differenzen zwischen den Werten der Studiengänge und den Normvorgaben in „Professionalisierung" (Richtwert: 10,0 %; durchschnittliche Abweichung: 9,0 %), „Berufs- und wirtschaftspädagogische Praxisfelder" (Richtwert: 15,0 %; durchschnittliche Abweichung: 15,6 %) und „Forschungsmethoden" (Richtwert: 25,0 %; durchschnittliche Abweichung: 16,2 %). These 2 kann somit nicht zugestimmt werden.

Damit sind die Inhalte der wirtschaftspädagogischen Studiengänge als nicht transparent und vergleichbar einzustufen.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

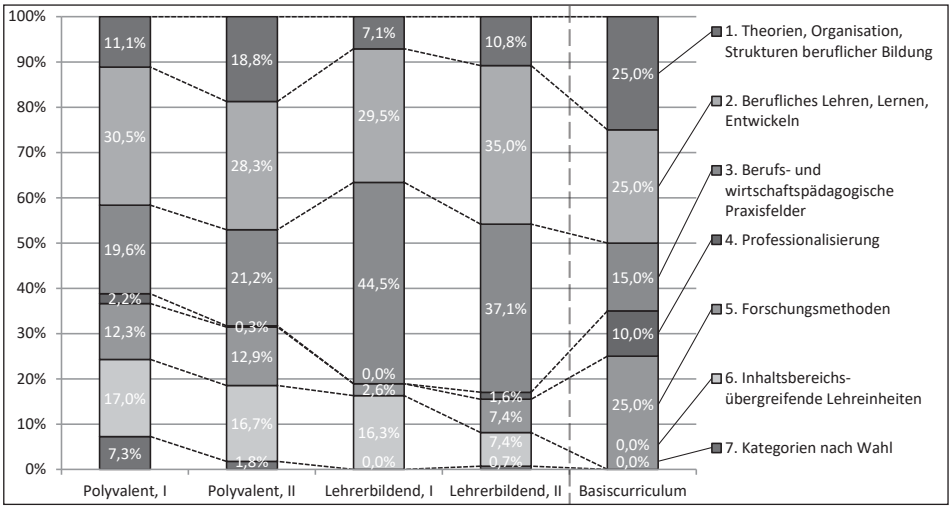

Abb. 2: Häufigkeit der Inhaltsbereiche wirtschaftspädagogischer konsekutiver Studiengänge (Quelle: SÖLL 2016, 261)

Es zeigt sich, dass die Inhalte der Kategorien „Berufliches Lehren, Lernen, Entwickeln" und „Berufs- und wirtschaftspädagogische Praxisfelder" von den Studiengängen stärker betont werden als im Basiscurriculum vorgesehen. Dies verringert im Gegenzug den Umfang der Gegenstände der Rubriken „Theorien, Organisation, Strukturen beruflicher Bildung", „Forschungsmethoden" und „Professionalisierung".[26] Gemäß der hochschuldidaktischen Theorie der Bildung und Ausbildung an Hochschulen (vgl. HUBER 1983) können die ersten beiden Kategorien der Praxisorientierung, die beiden darauf folgenden der Wissenschaftsorientierung und die letzte der Persönlichkeitsorientierung zugerechnet werden. Die Analyse der Inhaltsbereiche der wirtschaftspädagogischen Studiengänge verdeutlicht somit, dass diese vor dem Hintergrund der Richtwerte des Basiscurriculums die Gegenstände der Praxisorientierung zulasten der Inhalte der Wissenschafts- und der Persönlichkeitsorientierung fokussieren (vgl. SÖLL 2016, 194 ff. sowie 249 ff.).

26 Bei der Interpretation der Ergebnisse gilt es allerdings zu berücksichtigen, dass Inhalte der Kategorien „Professionalisierung" und „Forschungsmethoden" selten Gegenstand ganzer Lehrveranstaltungen bzw. Module sind. Bei der Analyse der Modulbeschreibungen fällt auf, dass diese häufig Themen der beiden Rubriken in Form von Schlagwörtern beinhalten. Die Vermutung wird durch das Ergebnis einer lexikalischen Wortsuche gestützt. In den 388 Modulen finden sich zu „Professionalisierung" (Suchbegriffe bspw. „professional", „professionell") in 89 (22,9 %) und zu „Forschungsmethoden" (Suchbegriffe bspw. „forschung", „methode") in 120 (30,9 %) Dokumenten entsprechende Hinweise. Deren Ausmaß innerhalb eines Moduls lässt sich allerdings nicht anhand einzelner Schlagwörter feststellen.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

6 Zusammenfassung und Fazit

Die Analyse der Curricula wirtschaftspädagogischer Bachelor- und Masterstudiengänge verdeutlicht, dass es sich sowohl bei deren Entwicklung als auch bei deren charakteristischen Rahmenbedingungen, Zielen, Strukturen und Inhalten um komplexe, differenzierte und zum Teil wenig überschaubare Gegenstände handelt.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass durch die Kombination von Bachelor- und Masterstudiengängen des polyvalenten und lehrerbildenden Studiengangmodells der affinen und nicht-affinen Studienrichtungen an zahlreichen Universitätsstandorten ein vielschichtiges Netz an wirtschaftspädagogischen Bildungsgängen entsteht. Dessen Rahmenbedingungen sind nur schwer überschaubar, da bisher keine systematischen Übersichten erarbeitet wurden. Die Analyse der Kernelemente der Studiengänge ergab, dass der Erwerb von fach- und wirtschaftswissenschaftlichen Kenntnissen sowie die Qualifizierung für vielfältige schulische und außerschulische Tätigkeiten als gemeinsame Bildungsziele identifiziert werden können. Die Strukturen der Bildungsgänge sind wiederum äußerst heterogen. Nur in etwa zwei Drittel der konsekutiven Studiengänge erreichen den im Basiscurriculum für das Fach Berufs- und Wirtschaftspädagogik vorgesehenen Richtwert. Innerhalb der von der KMK vorgegebenen Bandbreite für die Verteilung der Studienanteile liegt lediglich knapp die Hälfte der Untersuchungsobjekte. Auch die wirtschaftspädagogischen Inhaltsbereiche werden innerhalb der Bildungsgänge sehr unterschiedlich betont. Vor dem Hintergrund der Normen des Basiscurriculums stehen (fach-)didaktische und fachpraktische Gegenstände stärker im Fokus als fachwissenschaftliche, forschungsbezogene und professionalitätsfördernde.

Insgesamt ist die Transparenz der Studiengänge aufgrund der uneinheitlichen Bezeichnungen, der Vielzahl an Studiendokumenten, der teils problembehafteten Recherche und der unterschiedlichen Detailstufen der Beschreibungen deutlich eingeschränkt. Auch deren Vergleichbarkeit unterliegt angesichts der hohen Differenzierungsgrade der Rahmenbedingungen, Strukturen und Inhalte deutlichen Limitationen. Somit wurde das Ziel des Bologna-Prozesses hinsichtlich einer transparenten und vergleichbaren Studiengangentwicklung bisher nicht erreicht.

Auch die Erwartung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, mit dem Basiscurriculum einen Rahmen geschaffen zu haben, der zu einer Konvergenz ihrer Studiengänge führt, bleibt unerfüllt. Die Stärkung der disziplinären Außenlegitimität ist zur Wahrung zentraler berufs- und wirtschaftspädagogischer Prinzipien allerdings eine wichtige Aufgabe, wie das Beispiel der Polyvalenz zeigt. Während die Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Wirtschaftspädagogik das Prinzip noch betonte, taucht es in der Bachelor- und Masterstudiengänge regelnden Rahmenvereinbarung für den beruflichen Lehramtstyp nicht mehr auf (vgl. SÖLL 2016, 144 f. sowie 163 ff.). Grundsatzdokumente wie das Basiscurriculum können ihre Wirkungen hinsichtlich des disziplinären Innen- und Außenverhältnisses nur entfalten, wenn ihre Entwicklung und ihr Einsatz aktiv und wahrnehmbar vorangetrieben werden. Die Forderung, das Statut regelmäßig zu aktualisieren, es bei Akkreditierungsverfahren zu berücksichtigen und einen lebendigen Diskurs über diese Prozes-

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

se zu führen (vgl. SEKTION BWP DER DGFE 2003, 2014), ist deshalb nachdrücklich zu unterstützen.

Die Untersuchung verdeutlicht, dass die Entwicklung von Studiengängen nicht systematisch abläuft. Vielmehr muss dabei eine Vielzahl teils inkongruenter Vorgaben der gesetzgebenden Instanzen des Bundes und der Länder sowie der KMK, der HRK, des Wissenschaftsrats, des Akkreditierungsrats und wissenschaftlicher Disziplinen integriert werden.[27] Die Heterogenität der wirtschaftspädagogischen Studiengänge kann zudem durch das breite Themenspektrum erklärt werden, mit dem sich Berufs- und Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen in Forschung und Lehre beschäftigen (vgl. REINISCH 2009, 8 f.). So wird die Genese tertiärer Bildungsgänge von langfristigen institutionellen, individuellen, formellen und informellen Einflüssen mit jeweils spezifischen Zielen, die auch konfligieren können, determiniert (vgl. KRÜCKEN und WILD 2005, 89 ff.).

Durch die vielschichtige Curriculumanalyse wirtschaftspädagogischer Studiengänge leistet die Arbeit einen eigenständigen Beitrag zur bisher weitgehend vernachlässigten ganzheitlichen Analyse der Entwicklung und Gestalt entsprechender Bildungsgänge. Die Untersuchung kann als weiterer Anstoß einer ausführlichen und vor allem empirisch fundierten Diskussion und Weiterentwicklung der Studiengänge der Wirtschaftspädagogik betrachtet werden.

Die Studie legt darüber hinaus zentrale Probleme der im Zuge der Reformen des Bologna-Prozesses, des New Public Managements und der Lehrerbildung implementierten formellen (Neu-)Ordnungsmaßnahmen und Qualitätssicherungs- und -entwicklungsinstrumente offen. Es sind die Abstimmung der rechtlichen Regelungen sowie die Verbesserung der Optimierungsverfahren selbst angezeigt.

In der Untersuchung wird insbesondere auf die intendierten Curricula wirtschaftspädagogischer Studiengänge fokussiert. Künftig ist die Durchführung von Forschungsarbeiten zu den implementierten und erreichten Curricula und zu deren Verknüpfung, auch im Bereich der Berufspädagogik, wünschenswert, um ein detaillierteres Bild der Entwicklung berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge zeichnen zu können.

27 Dieses Ergebnis deckt sich auch mit den Erkenntnissen aus der Interviewstudie zu den Orientierungen von Studiengangentwicklerinnen und -entwicklern (vgl. SÖLL 2016, 208 ff.).

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

Literaturverzeichnis

ACQUIN (2014): Leitfaden für Verfahren der Programmakkreditierung. Bayreuth. (https://www.acquin.org/wp-content/uploads/2014/06/LeitfadenProgrammakkreditierung.pdf, 30.01.2017).

AKKREDITIERUNGSRAT (2012): Landesspezifische Strukturvorgaben im Sinne von verbindlichen Vorgaben für die Akkreditierung von Studiengängen gemäß § 2 Abs. 1 Nr. 2 Akkreditierungs-Stiftungs-Gesetz. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 12.09.2012. Bonn. (http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Landesspezifische_Strukturvorgaben_aktuell.pdf, 30.01.2017).

AKKREDITIERUNGSRAT (2013a): Beschluss der KMK zu landesspezifischen Vorgaben. Bonn. (http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/AR_Rundschreiben_landesspezifische_Vorgaben.pdf, 30.01.2017).

AKKREDITIERUNGSRAT (2013b): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013. Bonn. (http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf, 30.01.2017).

AKKREDITIERUNGSRAT (2013c): Zur Auslegung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 12.02.2010, zuletzt geändert am 03.06.2013. Bonn. (http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Auslegung_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben_aktuell.pdf, 30.01.2017).

AQAS (2013): Informationen zur Programmakkreditierung. Köln. (http://www.aqas.de/downloads/AQAS-Broschuere.pdf, 30.01.2017).

BECK, K. (2007): Metaphern, Ideale, Illusionen? Kritische und konstruktive Anmerkungen zur Lehrerbildungsreform (Arbeitspapiere WP, 54). (http://www.wipaed.uni-mainz.de/ls/ArbeitspapiereWP/gr_Nr.54.pdf, 30.01.2017).

BECKER, E. (1983): Hochschule und Gesellschaft. Funktion der Hochschule und Reproduktionsprobleme der Gesellschaft. In: L. HUBER (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Klett-Cotta (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 10), S. 29–58.

BIEHL, J.; HOPMANN, S.; KÜNZLI, R. (1998): Zum Stand der empirischen Lehrplanforschung. In: R. KÜNZLI und S. HOPMANN (Hg.): Lehrpläne: wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Chur [u. a.]: Rüegger (Nationales Forschungsprogramm 33 „Wirksamkeit unserer Bildungssysteme"), S. 35–53.

BLÖMEKE, S. (2004): Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In: S. BLÖMEKE, P. et al. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 262–274.

BMBF; KMK; HRK (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf, 30.01.2017).

BRINKER, T.; TREMP, P. (2012): Einführung in die Studiengangentwicklung. In: T. BRINKER und P. TREMP (Hg.): Einführung in die Studiengangentwicklung: Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 122), S. 9–12.

BUCHMANN, U.; KELL, A. (2001): Abschlußbericht zum Projekt Konzepte zur Berufsschullehrerbildung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Siegen: Unveröffentlichtes Manuskript.

BUSCHFELD, D.; DILGER, B. (2013): Durch Wissenschaft gut im Beruf – oder Gegenrede zur Dichotomie von Berufs- und Wissenschaftsorientierung in der Gestaltung von Bachelor-Programmen. In: K.-H. GERHOLZ und P. F. E. SLOANE (Hg.): Studiengänge entwickeln – Module gestalten. Eine Standortbestimmung nach Bologna. Paderborn: Eusl (Higher Education, 2), S. 201–217.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

DEISSINGER, T.; SEIFRIED, J. (2010): Bachelor- und Masterausbildung für das höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen: Struktur und Wirkung der Ausbildung von Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen. In: J.-P. PAHL und V. HERKNER (Hg.): Handbuch berufliche Fachrichtungen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 222–235.

DUBS, R. (1999): Praxisbezug und Wissenschaftsorientierung – Widerspruch oder produktives Spannungsverhältnis in der Handelslehrerausbildung? In: T. TRAMM et al. (Hg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts: Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang, S. 300–323.

FLANAGAN, J. (1954): The critical incident technique. In: *Psychological Bulletin* 51 (4), S. 327–358.

GENSCH, S. K.; SCHINDLER, G. (2003): Bachelor- und Master-Studiengänge an den staatlichen Hochschulen in Bayern. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Neue Folge, 64). (http://www.ihf.bayern.de/uploads/media/ihf_studien_hochschulforschung-64.pdf, 30.01.2017).

GERHOLZ, K.-H.; SLOANE, P. F. E. (2008): Der Bolognaprozess aus curricularer und hochschuldidaktischer Perspektive – Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelorstufe. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (14). (http://www.bwpat.de/ausgabe14/gerholz_sloane_bwpat14.pdf, 30.01.2017).

GERHOLZ, K.-H.; SLOANE, P. F. E. (2013): Studiengang- und Modulentwicklung – Aktuelle Herausforderungen und Potentiale zur forschungsorientierten Gestaltung. In: K.-H. GERHOLZ und P. F. E. SLOANE (Hg.): Studiengänge entwickeln – Module gestalten. Eine Standortbestimmung nach Bologna. Paderborn: Eusl (Higher Education, 2), S. 5–28.

GIESEKE, L. (2012): Nachruf auf das Hochschulrahmengesetz. In: *Wissenschaftsrecht* 45 (1), S. 3–12.

HELSPER, W.; HERWARTZ-EMDEN, L.; TERHART, E. (2001): Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Tagungsbericht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (2), S. 251–269.

HILDEBRAND, T. et al. (2008): Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen. Stand und Perspektiven der Umsetzung der Bologna-Reform anhand ausgewählter Aspekte. Zürich (Arbeitsberichte zur Umsetzung der Bologna-Deklaration in der Schweiz, 13/2008). (http://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/DE/UH/Referenzdokumente/2008_Curricula-Reform_Broschüre.pdf, 23.01.2015).

HRK (2004): Bologna-Reader I. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn: HRK (Beiträge zur Hochschulpolitik, 8). (http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2004-08_Bologna-Reader_I.pdf, 30.01.2017).

HUBER, L. (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: L. HUBER (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Klett-Cotta (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 10), S. 114–138.

KAUFMANN, B. (2012): Akkreditierung als Mikropolitik. Zur Wirkung neuer Steuerungsinstrumente an deutschen Hochschulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

KLÜVER, J. (1983): Universität und Wissenschaftssystem. Die Entstehung einer Institution durch gesellschaftliche Differenzierung. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag (Campus Forschung, 325).

KLÜVER, J.; SCHMIDT, J. (1979): Curriculum und Fachsystematik am Beispiel der Chemie. In: W.-D. WEBLER (Hg.): Wissenschaft – Studium – Beruf. Zu den Bedingungs-, Analyse- und Handlungsebenen der Ausbildungsforschung und Studienreform. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e. V. (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 52), S. 133–174.

KMK (1999): Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Wirtschaftspädagogik an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen. Beschlossen von der Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland am 23. Februar 1999 und von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutsch-

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted. This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems. © Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

land am 19. März 1999. (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1999/1999_03_19-RO-W-Paedagogik-HS.pdf, 30.01.2017).

KMK (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010. KMK. (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf, 30.01.2017).

KMK (2013): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 07.03.2013. (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV_Lehramtstyp-5.pdf, 20.03.2015).

KMK (2014a): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.06.2014. Berlin. (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildungb.pdf, 04.12.2014).

KMK (2014b): Sachstand in der Lehrerbildung. Stand: 30.10.2014. (http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/2014-10-30_Sachstand_LB-geprueft-mit_Anlagen.pdf, 05.05.2015).

KMK (2014c): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Berlin, Bonn. (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, 30.01.2017).

KRAUS, K. (2012): Employability. In: K.-P. HORN und C. ADICK (Hg.): Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1. Stuttgart: UTB GmbH (UTB, 8468), S. 312–313.

KREMER, H.-H. (2007): Editorial zur neuen Rubrik „BA-/MA Studiengänge: Selbstdarstellung berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge". In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (12), S. 1. (http://www.bwpat.de/ausgabe12/editorial_2_bwpat12.shtml, 30.01.2017).

KRÜCKEN, G.; WILD, E. (2005): Adaptive Prozesse in der Hochschulentwicklung. Organisationssoziologische und handlungstheoretische Perspektiven am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. In: M. CRAANEN und L. HUBER (Hg.): Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung. Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler, S. 83–96.

LEMPERT, W. (2010): Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität und Strategien ihrer Förderung in der Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. In: R. NICKOLAUS et al. (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: UTB GmbH, S. 19–26.

LEPSIUS, R. M. (1973): Gesellschaftsanalyse und Sinngebungszwang. In: G. ALBRECHT H. DAHEIM und F. SACK (Hg.): Soziologie: Sprache, Bezug zur Praxis, Verhältnis zu anderen Wissenschaften. René König zum 65. Geburtstag. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 105–116.

LOHMANN, V. et al. (2011): Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4 (2), S. 271–302.

LUNDGREEN, P. (1999): Mythos Humboldt in der Gegenwart: Lehre – Forschung – Selbstverwaltung. In: M. G. ASH (Hg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Wien: Böhlau, S. 145–169.

MAYRING, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

MERKENS, H.; STRITTMATTER, P. (1975): Empirische Verfahren der Curriculumanalyse. In: K. FREY (Hg.): Curriculum-Handbuch. Band I. München, Zürich: R. Piper & Co. Verlag, S. 197–210.

MEUSER, M.; NAGEL, U. (2013): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: B. FRIEBERTSHÄUSER, A. LANGER und A. PRENGEL (Hg.):

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted. This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems. © Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Beltz, S. 457–471.

MONITOR LEHRERBILDUNG (Selbstauskunft der Länder (Stand: 2013) bzw. Hochschulen (Stand: 2012)): Lehramtstyp 5 – Lehrämter der Sekundarstufe II [berufliche Fächer] oder für die beruflichen Schulen. (http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/lehramtstyp/typ5, zuletzt aktualisiert am Selbstauskunft der Länder (Stand: Sommer 2013) bzw. Hochschulen (Stand: Sommer 2012), 05.05.2015.

NEUWEG, G. H. (2007): Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum. LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (12), S. 1–14. (http://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf, 30.01.2016).

O. V. (1999): Der europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister. 19. Juni 1999, Bologna. Bologna. (http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf, 30.03.2012).

PARSONS, T.; PLATT, G. M. (1973): The American University. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

PÄTZOLD, G. (2012): Lehrerbildung für berufsbildende Schulen als herausfordernde Gestaltungsaufgabe. In: M. BECKER, G. SPÖTTL und T. VOLLMER (Hg.): Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen. Bielefeld: Bertelsmann (Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 37), S. 11–33.

PRENZEL, M. et al. (2012): Lehramtsstudium in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt? In: *Unterrichtswissenschaft, 40. Jg. 2012, H. 2* 40 (2), S. 101–120.

RATHJEN, J. (2008): ECTS, Workload und Noten. In: HRK (Hg.): Bologna-Reader III. FAQs – Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen. Bonn: HRK (Beiträge zur Hochschulpolitik, 8), S. 85–106.

REINISCH, H. (2002): Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Lehrerbildung (Jenaer Arbeiten zur Wirtschaftspädagogik, Reihe A: Kleine Schriften).

REINISCH, H. (2009): Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Anmerkungen aus wissenschaftssoziologisch inspirierter Sicht. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (16), S. 1–18. (http://www.bwpat.de/content/uploads/media/reinisch_bwpat16.pdf, 30.01.2017).

REUTER, L. R. (2007): Zur Akkreditierung von Studiengängen im Rahmen des Bologna-Prozesses am Beispiel erziehungswissenschaftlicher Studienprogramme. In: *Erziehungswissenschaft* 18 (35), S. 116–125.

SANDFUCHS, G. et al. (2011): Stand und Perspektiven bayerischer Bachelorstudiengänge – Eine exemplarische Untersuchung. In: S. NICKEL (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis (Arbeitspapiere WP, 148), S. 58–67.

SCHINDLER, G. (2004): Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 16 (4), S. 6–26. (http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/4-2004-schindler.pdf, 30.01.2017).

SCHUBARTH, W.; SPECK, K. (2013): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK-Fachgutachten. Hg. v. HRK. (http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf, 30.01.2017).

SCHULTHEIS, F. et al. (Hg.) (2008): Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.

SEKTION BWP DER DGFE (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jena. (http://www.bwp-dgfe.de/images/Dokumente/Basiscurriculum_BWP_040202.pdf, 30.01.2017).

SEKTION BWP DER DGFE (2014): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Schwä-

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted. This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems. © Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

bisch-Gmünd. (http://www.bwp-dgfe.de/images/Dokumente/Basiscurriculum_Berufs-und_Wirtschaftspaedagogik_2014.pdf, 30.01.2017).

SLOANE, P. F. E. (2004): Lehrerausbildung für das berufsbildende Schulwesen. In: S. BLÖMEKE et al. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 350–369.

SLOANE, P. F. E. (2010): Avanti dilettanti: die Reform der Lehrerbildung. Zur Einführung des Masters of Education (M. Ed.) und der vielleicht vergeblichen Hoffnung auf Professionalität. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: ZBW* 106 (1), S. 1–10.

SÖLL, M. (2016): Die Entwicklung von Studiengängen. Eine Curriculumanalyse am Beispiel der Wirtschaftspädagogik. Detmold: Eusl (Wirtschaftspädagogisches Forum, 55).

STATISTISCHES BUNDESAMT (2013): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2012/2013. Wiesbaden (Fachserie 11, Reihe 4.1). (https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410137004.pdf?__blob=publicationFile, 30.01.2017).

TERHART, E. (2013): Anmerkungen zur Situation und Entwicklung der empirischen Forschung zur Lehrerbildung. In: S. POPP et al. (Hg.): Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven. Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 5), S. 39–55.

TERHART, E. et al. (2010): Die bildungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerbildung. Eine Analyse aktueller Studienordnungen und Modulhandbücher an Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht an das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Westfälische Wilhelms-Universität Münster: Institut für Erziehungswissenschaft.

TRAMM, T. (2000): Probleme und Perspektiven der Handelslehrerausbildung. In: S. MATTHÄUS und S. SEEBER (Hg.): Das universitäre Studium der Wirtschaftspädagogik – Befunde und aktuelle Entwicklungen. Schrift zum sechzigsten Geburtstag von Herrn Professor Dr. Dieter Squarra. Berlin (Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin, 1), S. 123–145.

WALM, M.; WITTEK, D. (2014): Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (https://www.uni-marburg.de/fb21/schulpaed/institut/personal/wittek/lehrerinnenbildung_2014.pdf, 30.01.2017).

WELBERS, U. (2009): Humboldts Herz. Zur Anatomie eines Bildungsideals. In: R. SCHNEIDER et al. (Hg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld: Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 120), S. 21–41.

WILDT, J. (1983): Studiengangsentwicklung und Studiengangsmodelle. In: L. HUBER (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Klett-Cotta (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 10), S. 307–330.

WILDT, J. (2007): Vom Lehren zum Lernen. In: F. BRETSCHNEIDER und J. WILDT (Hg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. Bielefeld: Bertelsmann (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, 110), S. 44–54.

WILDT, J. (2012): Praxisbezug der Hochschulbildung – Herausforderung für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik. In: W. SCHUBARTH et al. (Hg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS, S. 261–278.

WINTER, M.; ANGER, Y. (2010): Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich von Studienangebot und Studiencurricula in den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin- Luther-Universität Halle-Wittenberg (HoF-Arbeitsbericht, 1/2010).

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted. This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems. © Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

WISSENSCHAFTSRAT (2012): Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung. Bremen. (http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2259-12.pdf, 30.01.2017).

ZABECK, J. (1992): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als profilbestimmendes Integrationsfach der Handelslehrerbildung. In: K. H. SOMMER (Hg.): Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung. Esslingen (Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 15), S. 136–160.

ZABECK, J. (1995): Handelslehrerbildung als Quadratur des Zirkels. Über das Problem der konzeptionellen Umsetzung divergierender Ansprüche innerhalb restriktiver Rahmenbedingungen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: ZBW* 91 (5), S. 475–485.

ZEVA (2014): Anforderungen an die Akkreditierung von Studiengängen. Hannover. (http://www.zeva.org/programm akkreditierung/antragsstellung/, 30.01.2017).

ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O.; KUHN, C. (2010): Messung akademisch vermittelter Fertigkeiten und Kenntnisse von Studierenden bzw. Hochschulabsolventen. Analyse zum Forschungsstand. Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Mainz (Arbeitspapiere WP, 56). (http://www.wipaed.uni-mainz.de/ls/ArbeitspapiereWP/gr_Nr.56.pdf, 30.01.2017).

DR. MATTHIAS SÖLL

Wiss. Mitarbeiter, Universität Kassel, Fachgebiet Wirtschaftsdidaktik,

Henschelstraße 2, 34127 Kassel, matthias.soell@uni-kassel.de

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.
This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017